





Universidad de Oviedo

Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación

*La pedagogía de la Percusión en el grado superior de los conservatorios españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad*

Tesis doctoral de Julio Miguel Sánchez-Andrade Fernández

Directora: Dra. Roser Calaf Masachs

Codirector: Dr. José Antonio Gómez Rodríguez

Oviedo, 2016





## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español: <i>La pedagogía de la Percusión en el grado superior de los conservatorios españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad.</i>	Inglés: <i>Percussion pedagogy in the higher grade of Spanish conservatories: heritage as a reference to innovate with equity.</i>
2.- Autor	
Nombre: Julio Sánchez-Andrade Fernández	DNI:
Programa de Doctorado: Equidad e innovación en educación	
Órgano responsable:	

### RESUMEN (en español)

Los conocimientos que albergan las instituciones denominadas conservatorios de música constituyen una muestra fidedigna del patrimonio cultural, fundamentalmente inmaterial, porque custodian décadas de enseñanza en las que las metodologías empleadas han formado a varias generaciones de músicos –intérpretes y profesores-. Este patrimonio no debe ser interpretado como algo inamovible, sino que la verdadera enseñanza musical debe orientarse en propuestas construidas por buenas prácticas que conduzcan a la innovación y equidad que aportará la formación diferente y continuada del profesorado. En esta tesis se trata de mostrar la necesidad de contemplar la educación superior de los percusionistas desde una perspectiva actual, en la que no solo tenga cabida la música sinfónica orquestal, sino aquellos estilos derivados del jazz, cuyo estudio es esencial para aportar a los estudiantes unos conocimientos musicales amplios y transversales, y un fácil acomodo en el mercado laboral: esta orientación describe el sentido atribuido de equidad. La innovación aducida también se relaciona, entre otros aspectos, con dotar a los estudiantes con competencias como la improvisación, control de la gestualidad y escénica, autoestima, interés por la investigación y la capacidad crítica. La investigación educativa se ha organizado desde una perspectiva cualitativa donde las entrevistas, los registros de audio y vídeo -conversacionales e interpretativos- y las notas de los diarios de clase del profesor, sustentan las directrices que apoyan la propuesta que define el perfil de equidad e innovación deseable en la docencia en los conservatorios de música. También, se contrastan estas ideas innovadoras con voces recogidas de una extensa exploración bibliográfica como eco de la forma de investigar en el campo de conocimiento de la Musicología y de la interpretación musical.

#### Palabras clave:

Investigación educativa, Percusión, Pedagogía, Innovación, Equidad, Patrimonio inmaterial, Conservatorios de música, Enseñanza superior, Repertorio orquestal, Jazz, Personalidad interpretativa, Capacidad crítica, Educación personalizada e Investigación y docencia



The knowledge housed in music conservatories are a reliable representation of, mostly intangible, cultural heritage. They guard decades of teaching practices that have trained several generations of musicians –performers and teachers-. This heritage should not be interpreted as something immovable. Musical education should develop proposals built on good practices that lead to innovation and equity, that will provide continuous and tailored training of teachers. This thesis articulates the need to consider higher education percussionists with a contemporary perspective, in which there is not only place for orchestral symphonic music, but also those styles derived from jazz, whose study is essential to provide students a broad and transversal musical knowledge, and an easy accommodation in the labor market. That is the guidance describing our meaning of equity. This stated innovation relates, inter alia, to skills such as improvisation, gesture and stage control, self-esteem, interest in research and critique capacity. Research education has been organized from a qualitative perspective where interviews, audio and video -both conversational and interpretative-, and daily class teacher logs, support the guidelines that underpins the proposal of equity and desirable innovation profile in teaching at music conservatories. We also used extensive literature review to contrast these innovative ideas exploring how to research in the field of musicology knowledge and musical interpretation.

**Keywords:**

Educational investigation, Percussion, Education, Innovation, Equity, Intangible heritage, Conservatory of Music, Higher education, Orchestral repertoire, Jazz, Interpretive personality, Critical capacity, Personalized education and Research and teaching.

SR. DIRECTOR DE DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN “EQUIDAD E INNOVACION EN EDUCACION”



Es imposible demostrar la no contradicción existente en  
un sistema lógico matemático utilizando solamente los  
medios ofrecidos por el mismo sistema

(K. Gödel)

Si tuviera las vestiduras bordadas del cielo,  
entretejidas de luz dorada y color plata,  
las azules, las opacas, las oscuras  
vestiduras de la noche y la luz y la penumbra,

tendería a tus pies las vestiduras:  
pero, siendo pobre, sólo tengo mis sueños;  
he tendido mis sueños a tus pies;  
pisa suavemente, pues caminas sobre mis sueños.

(W. B. Yeats)





## AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Roser Calaf Masach, directora de esta tesis, por sus consejos, correcciones y atención diligente.

Al Dr. José Antonio Gómez Rodríguez, codirector de esta tesis, por sus indicaciones y experiencia orientadora.

A Miguel Ángel Fernández Gutiérrez, por su generosidad y maestría en la grabación y edición de los vídeos.

A Vanesa Menéndez Alonso, por su estrecha colaboración en las distintas fases de la investigación y por sus interpretaciones musicales.

A Marco Antonio Guardado del Valle, por sus interpretaciones musicales y opiniones.

A mis estudiantes ya titulados: María Cuadriello Díaz, Laura Rubiera Martínez, Jorge Juan Deaño Nuñez y Pero Mariu Rosas Uría, por su participación en los vídeos conversacionales.

A Sué Gutiérrez Berciano, por su trabajo estadístico.

A los profesores de Percusión que accedieron a ser entrevistados: Alejandro Carra Aja, José Luis Alcáin Lombraña, Carlos Castro Roig, Manel Ramada Balaguer, José García Abellán, Joan García Iborra, José Tur Brines, Rafael Giovanetti Blanco, Pedro Vicedo Beneyto, Miguel Ángel Orero García, Joan Cerveró Beta, Donato Goyeneche Paternain, Pilar García Ríos y Lino Arturo Neira Betancourt.

A Deva, Bruno y Jorge, a mis hermanos y al resto de la familia, por estar siempre cerca (aunque no sea geográficamente).

A Teresa, mi pareja, por su comprensión, amistad y cariño.

A mis amigos y demás supervivientes de un mundo que a veces nos excede, por su alegría.

.... y a Lala, por no querer perderme de vista ni un momento.



*La pedagogía de la Percusión en el grado superior de los conservatorios españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad.*

ÍNDICE:

<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b> .....	2
1.1. Acerca del tema tratado .....	4
1.1.1. Antecedentes .....	4
1.1.2. Motivación y justificación.....	4
1.1.3. Estructura de la investigación .....	6
1.1.4. Criterios formales empleados para redactar .....	7
1.2. Estado de la cuestión: revisión de la bibliografía relacionada con el tema tratado. Contextualización .....	8
1.2.1. Didáctica de la interpretación musical .....	9
1.2.2. Perspectivas de la didáctica de la Percusión .....	14
1.2.3. Referentes sobre el patrimonio.....	23
1.2.4. Referentes bibliográficos sobre una educación orientada a una perspectiva de equidad e innovación.....	25
1.3. Enfoque teórico conceptual.....	31
1.4. Objetivos .....	36
1.5. Descriptores de búsqueda .....	37
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b> .....	40
2.1. La enseñanza de la percusión en los conservatorios de música: génesis, inicios de la enseñanza reglada de la percusión en España, estado actual de la percusión en los conservatorios españoles, principales diferencias con la de otros países europeos. Proyectando el futuro .....	42
2.1.1. Génesis de los conservatorios .....	42
2.1.2. La Percusión reglada en los conservatorios españoles.....	43
2.1.3. Evolución de la enseñanza de la Percusión en nuestros conservatorios .....	44
2.1.4. Principales diferencias con la educación de otros países europeos, producto de la información de las entrevistas realizadas .....	45
2.1.5. Proyectar el futuro de la educación indagando en el pensamiento pedagógico .....	47
2.2. Referentes conceptuales.....	51
2.2.1. El patrimonio como referencia. El sentido de la educación patrimonial en nuestra investigación: el patrimonio inmaterial.....	51
2.2.1.1. El patrimonio inmaterial .....	51
2.2.1.2. Educación patrimonial.....	52
2.2.1.3. Hilvanando argumentos para la enseñanza de la Percusión .....	54

2.2.2. La necesidad de innovar educativamente para adaptarse al siglo XXI .....	54
2.2.2.1. La innovación pedagógica y su relación con la interpretación musical .....	55
2.2.2.2. La influencia de la red. Ventajas e inconvenientes de internet .....	56
2.2.2.3. La importancia del hecho de aprender .....	57
2.2.2.4. Educación abierta y “a la deriva” .....	58
2.2.2.5. Formación del profesorado que innova .....	58
2.2.2.6. Las guías docentes flexibles .....	59
2.2.3. La equidad en la enseñanza de la percusión; transversalidad de la idea .....	61
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA .....</b>	<b>64</b>
3.1. Metodología .....	66
3.1.1. Métodos de investigación elegidos .....	66
3.1.2. Metodología cualitativa: enfoque y técnica de obtención de datos.....	67
3.1.3. Metodología cuantitativa: enfoque y técnica de obtención de datos.....	68
3.1.4. Metodología empírica: enfoque y técnica de obtención de datos .....	69
3.1.5. Soporte bibliográfico.....	70
3.2. Hipótesis .....	70
3.3. La entrevista, un pilar de la investigación .....	71
3.3.1. La transcripción y el análisis .....	75
3.3.2. La validación de los datos obtenidos.....	76
3.3.3. Traslado al texto .....	77
3.4. La encuesta telemática, un complemento en la investigación .....	77
3.5. Diarios de clase del profesor .....	79
3.6. Experiencias prácticas grabadas en vídeo .....	80
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS PARA FUNDAMENTAR PROPUESTAS .....</b>	<b>82</b>
4.1. Perfil pedagógico .....	84
4.1.1. Perfil del profesor entrevistado: formación, experiencia docente y modo personal de enseñar.....	84
4.1.1.1. Formación del profesor entrevistado .....	84
4.1.1.2. Experiencia docente.....	84
4.1.1.3. Modo personal de enseñar .....	85
4.1.2. Docentes e intérpretes: tratando de resolver el dilema.....	89
4.1.3. Tipo de enseñanza más conveniente para impartir en los conservatorios: educación orquestal clásica u otra más generalista, incorporando estilos como el jazz y sus derivados. Salidas laborales .....	94
4.2. Formación técnica y musical del estudiante .....	103

4.2.1. Número de obras trabajadas en las guías docentes: relación entre variedad y refinado en el repertorio. La capacidad autocrítica y la autosuficiencia del estudiante para resolver problemas como competencias fundamentales de un titulado superior .....	103
4.2.2. Formas de enfrentarse a una obra nueva: métodos de estudio. La ejercitación mental .....	108
4.2.3. La importancia del estudio técnico de los principales instrumentos de percusión..	128
4.2.4. El alcance del sonido en la educación del percusionista .....	139
4.2.5. La fidelidad al texto: literalidad y margen interpretativo.....	144
4.2.6. La innovación creativa y la personalidad interpretativa del estudiante .....	152
4.2.7. Otras competencias interpretativas: la lectura a primera vista y la memorización .	161
4.2.8. La improvisación en el aprendizaje de la percusión .....	174
4.2.9. Las grabaciones discográficas y videográficas como inspiración y referencia interpretativas .....	180
4.3. Formación interdisciplinaria .....	186
4.3.1. Escénica y gestualidad: el sonido de los gestos. Aspectos no verbales en la enseñanza del percusionista .....	186
4.3.2. Confianza personal y autoestima interpretativa en la educación del percusionista: la concentración y la relajación. El miedo y la ansiedad escénica: el “trac” .....	200
4.3.3. Higiene postural y auditiva del alumno de percusión: prevención de lesiones. Optimización del tiempo de práctica instrumental.....	216
4.3.4. Interdisciplinariedad. Conceptos complementarios a la interpretación y formación musical: el profesor de percusión como transmisor de la cultura humanista. Inquietud intelectual y ética personal del estudiante .....	227
4.3.5. La capacidad crítica y autocrítica del estudiante: importancia de esta competencia para desarrollar el conocimiento musical, la personalidad artística y elegir la interpretación más adecuada.....	236
4.4. El profesor como docente e investigador.....	241
4.4.1. Investigación y docencia .....	241
4.4.2. La evaluación del estudiante como retroalimentación para el docente .....	246
4.4.3. La formación permanente y recurrente del profesorado. Actualizar los conocimientos como un precepto educativo. Autoevaluación de las guías docentes y su aplicación en el aula. Otras capacidades académicas.....	251
4.4.4. El ambiente en el aula: entorno en el que se imparten las clases y practican los estudiantes. La competitividad y el “locus de control interno” .....	257
4.4.5. Talento. Naturaleza versus crianza: innatismo y aprendizaje .....	267
4.4.6. El arte de acompañar .....	272
4.4.7. La percusión tradicional como patrimonio inmaterial y su aplicación a la enseñanza de los conservatorios .....	276

<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y LÍNEAS EDUCATIVAS PROPUESTAS.....</b>	<b>282</b>
5. Conclusiones y líneas educativas propuestas para innovar con equidad .....	284
5.1. Conclusiones .....	284
5.2. Líneas educativas propuestas .....	290
5.3. Consistencia de las conclusiones y su relación con los resultados obtenidos. Consideraciones acerca de las ventajas y limitaciones del diseño de investigación, implicación de los resultados y su implementación .....	295
<b>CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>300</b>

.....

## ANEXOS EN FORMATO DIGITAL

Anexo 1: Grabación recopilatoria de las interpretaciones de obras como muestra de las líneas educativas propuestas en esta investigación:

- *5/4 Piano brushes*, de J. Sánchez-Andrade y O. Camacho, interpretada a la batería por el propio investigador, como muestra de la innovación de las obras de la guía docente.
- *Terra et vent*, de D. Álvarez Mora, pieza para batería y grabación, de 2014, interpretada por el alumno Marco Guardado del Valle, música étnica de fusión.
- *Mirror Image*, C. Hanning, fragmento de una pieza contemporánea interpretado al vibráfono por el alumno Marco Guardado del Valle.
- *Meditation n° 1*, de C. Cangelosi, obra contemporánea de 2011, interpretada a la caja por la alumna Vanesa Menéndez Alonso.
- *Concierto para marimba*, de E. Sejourné, fragmentos del 1º y 2º movimientos de la composición de 2006, interpretada por la alumna Vanesa Menéndez Alonso (acompañada de piano).
- *Concierto para marimba*, de E. Sejourné, 1º movimiento de la composición de 2006, interpretada por la alumna Vanesa Menéndez Alonso (acompañada de piano).
- *Rebonds B*, de I. Xenakis, obra de multipercusión de 1989, interpretada por la alumna Vanesa Menéndez Alonso.
- *Concierto para marimba y orquesta de cuerdas*, de E. Sejourné, 1º movimiento de la composición de 2006, interpretada por la alumna Vanesa Menéndez Alonso.
- *Afroditty 2*, de B. Cahn, fragmento de la composición para timbales sinfónicos solos, de 2001, interpretada por la alumna Vanesa Menéndez Alonso.
- *Clair de Lune*, de C. Debussy, fragmentos de la adaptación para vibráfono de la composición original de 1890, interpretada por la alumna Vanesa Menéndez Alonso.
- *Fantasy on Japanese Woodprints*, de A. Hovhaness, fragmentos de la composición para xilófono y orquesta (transcripción para piano y percusión) de 1965, interpretada por la alumna Vanesa Menéndez Alonso.
- *Composição para cinco percussionistas*. de E. Zampronha, pieza vanguardista para quinteto de multipercusión, que muestra el trabajo innovador realizado en el aula en la asignatura de Música de cámara.

- Anexo 2: Testimonios videográficos de estudiantes de varias promociones del Consmupa preguntados acerca de las líneas educativas propuestas en esta investigación. Los alumnos participantes son: Vanesa Menéndez Alonso, María Cuadriello Díaz, Laura Rubiera Martínez, Jorge Juan Deaño Núñez, Pero-Mariu Rosas Uría y Marco Antonio Guardado del Valle.
- Anexo 3: Fragmentos de los diarios de clases del profesor e investigador durante la última década en el Consmupa donde se tratan los principales temas de esta investigación.
- Anexo 4: Preguntas realizadas en las entrevistas de carácter cualitativo a profesores expertos y Transcripción literal de las entrevistas presenciales realizadas a los profesores informantes
- Anexo 5: Encuesta de valoración cuantitativa enviada a profesionales y estudiantes de grado superior de Percusión





# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUCCIÓN**



## **1.1. ACERCA DEL TEMA TRATADO**

*Decidirse a realizar un trabajo de investigación riguroso y largo como es una tesis doctoral – especialmente en el caso de reincidencia- requiere sólidos conocimientos de la materia tratada y unas motivaciones muy precisas e ilusionantes. Además, para explicar el sentido de esta tarea investigadora, se hace necesaria una justificación convincente de la elección del tema, y en todo ello, la enumeración de los antecedentes resulta básica para su comprensión.*

### **1.1.1. Antecedentes**

En noviembre de 2004, en el Departamento de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo, tuvo lugar la defensa de la tesis titulada *La percusión en la música tradicional en la Cornisa Cantábrica: Asturias*. Realizar este trabajo de investigación supuso para quien esto suscribe la adquisición de competencias sólidas para investigar, así como un conocimiento profundo de la percusión tradicional del Principado de Asturias.

La buena calificación lograda en su defensa, la obtención del 2º Premio de Investigación Cultural “Marqués de Lozoya” en 2004, la publicación de varios artículos en revistas especializadas y de los libros titulados *Campanas y campaneros en el Arciprestazgo de Gijón* (Sánchez-Andrade, 2000) y *La percusión en la música tradicional asturiana* (Sánchez-Andrade, 2006), así como la efectiva difusión de este trabajo, trajeron consigo la obtención del Premio Extraordinario de Doctorado del departamento correspondiente en el año 2006, lo que constituye un gran orgullo para cualquier doctorando que haya dedicado mucha ilusión y tiempo a una empresa semejante.

Profesionalmente, la relación de este doctorando con la educación comenzó como profesor de Percusión en el Conservatorio de Música Profesional de León en el año 1988. Desde entonces, la práctica docente continuó en los conservatorios de música de Avilés, Gijón –ya como funcionario de carrera-, Luarca y, finalmente, en el Conservatorio Superior de Música de Oviedo, “Eduardo Martínez Torner”, desde el año 2006.

Dejando aparte las experiencias como intérprete orquestal clásico en diversos ámbitos musicales –Orquesta Muñiz Toca, OSA, OSPA, OSCO, OFI, OSGI y distintas bandas de música asturianas- y, fundamentalmente de música moderna –variedades, jazz y derivados, en distintas formaciones y como músico de sesión- (en conciertos y grabaciones discográficas), los cursos impartidos como profesor “Erasmus” en Italia, Turquía y Estonia, han constituido una incalculable experiencia, complemento de las labores docentes durante casi veintiocho años como profesor de Percusión en conservatorios de música.

### **1.1.2. Motivación y justificación**

La enumeración de estos antecedentes de formación y experiencia docente es necesaria para explicar, por un lado, el fundamento que supone la propia experiencia interpretativa y docente en una significativa parte de esta investigación, y por otra, la motivación por la que, después del perseverante trabajo que significa realizar una primera tesis, un profesor relativamente cercano a su jubilación, al que se le podría suponer una merma en la energía e ilusión propias de los comienzos en la profesión, pueda embarcarse en una empresa de estas características, con el esfuerzo y compromiso que supone. Tal explicación es relativamente sencilla; decía el escritor peruano Bryce Echenique: “[...] escribo para probarme a mí mismo, para que me quieran más”. En el ideario de casi todo profesional o de quienes realizan una investigación está el ser útil a los demás, ver un progreso en su labor y, sin duda, sentirse apreciado y reconocido.

Todo este tiempo dedicado a la enseñanza e interpretación de la música ha hecho reconsiderar a quien esto suscribe el modo de enseñar la Percusión en los conservatorios

españoles en general y, en particular, en los de grado superior. Como se verá detalladamente en el epígrafe que trata de las hipótesis propuestas, la enseñanza puede mejorarse, y la voluntad de esta tesis no es trazar una propuesta educativa indiscutible ni aleccionar o reconvenir a ninguno de los colegas, la mayoría de ellos de indudable capacidad, experiencia, prestigio y ejemplar dedicación, sino estimular la conciencia crítica y tratar de considerar otras formas complementarias de impartir las clases –en los aspectos conceptual y procedimental- y pensar si estamos haciendo nuestra tarea acorde con los tiempos actuales; en definitiva, si estamos enseñando con el suficiente provecho para el alumnado. Ante la falta de datos y ausencia de labor investigadora en este sentido –actividad que gran parte de la comunidad de profesores no considera importante ni necesaria- creíamos que hacía falta un estudio contrastado, aunque con un sesgo cualitativo más que cuantitativo, ya que estamos tratando de la pedagogía de la interpretación musical.

Dice Bauman (2007, p. 27) que “la historia de la educación está plagada de periodos críticos en los cuales se hizo evidente que las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o una reforma”. Quizá estemos en uno de esos periodos y pueda aplicarse a la materia aquí tratada.

Aunque se desarrollará del modo apropiado en la sección correspondiente, por un lado está el hecho de dotar a los estudiantes de una formación amplia, generalista y de calidad; que trate todos los aspectos más comunes en la educación de un percusionista del siglo XXI, sin imposiciones intransigentes ni prejuicios estilísticos, y por otro, capacitarlos para encontrar su lugar en un mundo laboral cada vez más complejo y líquido.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, el proyecto debía tener lugar en el ámbito más adecuado: en el Departamento de Ciencias de la Educación; el entorno idóneo para tratar la enseñanza. Además, con la fortuna de contar con el interés y las enseñanzas de la Dra. Roser Calaf Masachs –profesora titular en este departamento y C. U. acreditada desde 2010 de la Universidad de Oviedo y especialista en Educación patrimonial- para dirigir la investigación, y la codirección del Dr. José Antonio Gómez Rodríguez –profesor titular en el Departamento de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo y especialista en Etnomusicología- que ya había sido director en la tesis citada al principio de estas líneas.

El programa de doctorado en el que fue admitida e inscrita esta nueva tesis, “Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación”, como se verá en el título de la investigación, parece el más apropiado, ya que ambos adjetivos expresados coinciden plenamente con su propósito educativo.

El título *La pedagogía de la Percusión en los conservatorios superiores españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad* precisa de una explicación detallada de cada uno de los términos del enunciado.

La primera parte se refiere a los métodos empleados para impartir clase en los conservatorios españoles de grado superior. Luego, cuando se alude al patrimonio como referencia, nos referimos a esos conocimientos que alberga desde décadas una institución como el conservatorio de música y que constituyen un patrimonio inmaterial en una gran parte, insoslayable si se quiere respetar la tradición, sin provocar rupturas, tomándola como punto de referencia y partida, y tratando de aplicar la frase atribuida a Gustav Mahler: "La tradición no es la veneración de las cenizas, sino la transmisión del fuego" (*Tradition ist nicht die Anbetung der Asche, sondern die Weitergabe des Feuers*).

Cuando nos referimos a innovar, creemos que existen modos de enseñar que no reproducen continuamente los aspectos menos deseables de los esquemas propios de tiempos pasados, métodos innovadores que adaptan la enseñanza a las necesidades actuales, tanto en formación musical, pedagógica y cultural como en el campo laboral. Si hablamos de equidad es para aludir a esa “disposición de ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece” (Drae, 2014). De forma general, la equidad es el trato ecuánime dispensado a los estudiantes con

independencia de su género, credo, tendencia sexual, etcétera, atendiendo a sus particularidades, adaptando los currículos a sus necesidades y proporcionándoles ayuda económica a los más necesitados. Aunque la equidad a la que queremos referirnos de forma prioritaria es aquella que se refiere al acercamiento igualitario que debe dispensarse a materias tan dispares pero tan complementarias para la formación musical y laboral como son los repertorios clásicos orquestales y otros más actuales o de vanguardia, así como aquellos que se relacionan con el jazz y estilos derivados de él.

Como consecuencia, se planea de manera implícita el diseño de una propuesta educativa que no pretende ser una inevitable y obligada referencia para impartir un tipo de enseñanza, sino una discutible propuesta, conclusión de este trabajo. Será preciso hablar en ocasiones de las metodologías que se emplearán –en alusión a los distintos métodos para enseñar los principales instrumentos de percusión-, técnicas de los correspondientes instrumentos y los recursos utilizados en su enseñanza; aunque solo cuando venga al caso y de modo somero y testimonial. Esa perspectiva será muy general, ya que esta investigación no pretende de ningún modo ser un método para la enseñanza de la técnica de los instrumentos de percusión.

### **1.1.3. Estructura de la investigación**

En cuanto a la estructura de la tesis, hemos comenzado con este capítulo introductorio, del que de modo cimental parte la investigación, con la motivación, contextualización, enfoque conceptual y objetivos. El capítulo segundo trata del marco teórico general; de aquellos asuntos relacionados con la génesis de los conservatorios de música y los inicios de la enseñanza de la Percusión, tanto en el extranjero como en nuestro país –en una búsqueda de vínculos educativos-, intentando proyectar el futuro de estas enseñanzas. Asimismo, indagamos en el significado del patrimonio –especialmente del inmaterial-, acerca de la innovación educativa y de la equidad de las tesis que han examinado todos estos conceptos aplicables a la enseñanza. El tercer capítulo trata de la metodología empleada para realizar la investigación, fundamentalmente cualitativa, con una descripción del análisis de los datos y del resto del proceso, así como de las hipótesis enunciadas. El capítulo cuarto constituye el desarrollo de la investigación –análisis de los datos para fundamentar propuestas- y es el más innovador, enjundioso y el que tiene un sentido más investigativo, y que trata aquellas cuestiones que nos han parecido más relevantes, polémicas y significativas en la pedagogía de la interpretación. Se plantea como un modo de resolver –o al menos, señalar- dilemas fruto de la experiencia profesional desde cuatro perspectivas: perfil pedagógico del docente, formación técnica y musical del estudiante, formación interdisciplinaria y el profesor como docente e investigador. Cada uno de los subapartados alude a temas como la manera de afrontar una obra nueva, la importancia de la improvisación, la necesidad de incorporar a las guías docentes estéticas como el jazz, la controversia respecto a la fidelidad textual, la extemporánea polémica por la que se cuestiona la idoneidad educativa de los docentes a tiempo completo frente a los intérpretes de música clásica que imparten clases, la personalidad interpretativa, el sonido de los gestos, la autoestima y el miedo escénico, la educación interdisciplinaria, la capacidad crítica, la investigación y la docencia, la atención a la diversidad y personalización de la enseñanza, la prevención de lesiones del estudiante de percusión, el talento producto del innatismo versus crianza, y asuntos similares. En el capítulo quinto se extraen conclusiones globales y se ofrece una propuesta educativa, ponderando a continuación su consistencia y las limitaciones del diseño de investigación. Siguiendo las valoraciones del catedrático Mario de Miguel (2016), en todo momento hemos tratado de mantener una actitud abierta y reflexiva -tanto en la investigación como en el análisis de los resultados- para distinguir entre la ciencia y la pseudociencia, sin anteponer los deseos a los hechos, de modo que nos permitiera pasar de las opiniones a las certezas: con datos fundamentados. En el capítulo sexto se incluye una extensa bibliografía que se ha consultado para fundamentar nuestras opiniones en argumentos

pedagógicos y musicales, y varios anexos en formato digital que contienen 1) la grabación recopilatoria de las interpretaciones de obras como muestra de las líneas educativas propuestas en esta investigación, 2) los testimonios videográficos de alumnos del Consmupa preguntados acerca del modelo propuesto en esta investigación, 3) algunos fragmentos de los diarios de clases del profesor e investigador durante la última década en el Consmupa, 4) las preguntas realizadas en las entrevistas de carácter cualitativo a profesores expertos y la transcripción literal de estas entrevistas presenciales realizadas a los profesores informantes y 5) la encuesta de valoración cuantitativa enviada a profesionales y estudiantes de grado superior de Percusión.

#### **1.1.4. Criterios formales empleados para redactar**

Nos hemos inclinado por una forma de escribir que, para un severo lector, podría parecer ligera, poco erudita o excesivamente literaria para un trabajo de investigación. Queríamos clarificar que –todo lo contrario- esta opción contiene un neto propósito: nuestra determinación de redactar un texto ameno, pero que no perdiese su carácter riguroso y académico. Creemos que la redacción de una tesis no debe ser sinónimo de un escrito farragoso y sin concesiones a un entretenido pero cuidado documento literario. Por tanto, no solo importa el fondo, sino también la forma de presentarlo. Además, si solicitamos una cierta licencia en aras de la expresividad, lo hacemos para indagar acerca de un tema como la educación musical, en el que la expresión artística es un elemento recurrente. Abundando en esa expresión artística y aludiendo a la innovación referida en el título de esta tesis, hemos diseñado una cuidada presentación de los textos –en cuanto a tipos de letra y maquetación- que haga más atractiva su lectura. Asimismo, al comienzo de cada apartado aparece en el encabezamiento de cada sección un párrafo a modo de punto de arranque o de partida, que da cuenta de las ideas comprendidas y defendidas en cada caso.

En relación con los criterios formales utilizados para escribir los textos de esta investigación, hemos empleado el sistema de la American Psychological Association (APA) para citas bibliográficas. También, hemos respetado la literalidad de los textos, que debido a los cambios normativos de la Real Academia Española (en adelante, RAE), utilizan, en su mayoría, tildes u otras particularidades donde ahora no se recomiendan (caso de los pronombres demostrativos, el adverbio “solo” u otros similares). Además, si existiese algún tipo de error ortográfico, sintáctico o estilístico en el texto original o en su traducción, se ha respetado tal como aparece en la publicación consultada o entrevista transcrita.

En cuanto a las referencias al género, hemos adoptado la normativa de la RAE; así, para evitar que los textos se vuelvan engorrosos y provoquen hastío, no hemos aludido al masculino y femenino, sino que se usó el masculino para referirse a ambos sexos, como recomienda el manual de estilo de RTVE (AA.vv, 2011):

El masculino gramatical de los sustantivos que designan seres animados se emplea para referirse a los de sexo masculino, pero también a la especie, sin distinción de sexos [...] Lo mismo ocurre cuando se emplean en plural [...] Para referirse a colectivos mixtos, se ha extendido entre los políticos y algunos periodistas la costumbre de mencionar ambos sexos (los alumnos y las alumnas), la de recurrir a soluciones artificiosas (los y las alumnas) e incluso las de utilizar en publicaciones el símbolo de la arroba (alumn@s), que no es un signo lingüístico. Aunque parezca “políticamente correcto”, es una incorrección gramatical que, en casos extremos, llevaría a redacciones absurdas: Algunos y algunas alumnos y alumnas son extranjeros y extranjeras, principalmente rumanos y rumanas y chinos y chinas.

Referido a la forma de citar a los entrevistados y expresar aquellas opiniones que constituyen datos significativos para esta investigación, hay diferentes criterios; sin embargo, nosotros –a diferencia de los sociólogos nombrados más abajo- hemos citado identificando al colaborador para situar la opinión en su contexto más preciso y darle veracidad:

Algunos investigadores creen firmemente que identificar a las personas que los ayudaron sirve a varios propósitos importantes, entre ellos el de hacer honor a esa contribución y también asegurar la honestidad del investigador facilitando la verificación [...] en la tradición de muchas grandes investigaciones sociológicas basadas en trabajos de campo, no identificamos a las personas e incluso les cambiamos el nombre cuando nos pareció necesario (Faulkner y Becker, 2011, p. 285).

Queríamos finalizar este apartado situándonos en una línea de pensamiento humanista que pretende conducir esta tesis. En una sociedad en la que parece que solo interesa lo que resulta productivo –fundamentalmente en el plano económico–, la enseñanza musical, que no tiene por qué serlo, debe concebirse como una muestra de la evolución humana y debería mantenerse, al menos, la ya de por sí menguada inversión en este campo. El arte y la cultura son un claro exponente del tipo de sociedad y de país en el que vivimos y del nivel de sus ciudadanos. Se trata de encontrarle la utilidad a lo que aparentemente parece inútil, ya que según Lecomte (1967) “En la escala de los seres, solo el hombre realiza actos inútiles”.

Escribía Newman (1996) que la educación no tiene por qué ser rentable; es decir, el hecho de haber realizado una gran inversión no da derecho a esperar un gran resultado, pesando y midiendo las expectativas, o considerando que puedan hacerse útiles la educación e instrucción.

Contemplado de modo parecido, Ordine lo expresa así:

[...] me interesa subrayar la vital importancia de aquellos valores que no se pueden *pesar y medir* con instrumentos ajustados para evaluar la *quantitas* y no la *qualitas*. Y, al mismo tiempo, reivindicar el carácter fundamental de las *inversiones* que generan retornos no inmediatos y, sobre todo, no monetizables (Ordine, 2013, p. 15).

En cuanto a los errores u omisiones que puedan haberse producido en este trabajo de investigación, queríamos destacar una cita del profesor Blades en su referencial publicación *The Percussion Instruments and their History*. Comenta en ella que el Dr. Johnson, cuando una señora le preguntó acerca de las razones de haber cometido cierta equivocación en uno de los términos de su diccionario, parece que le respondió: “Ignorance, Madam, pure ignorance” (Blades, 1971). De este modo ejemplarizante, pedimos excusas por los que hayamos podido cometer a lo largo de estas páginas.

En definitiva, en relación con el ánimo y estímulo para emprender una labor tan apasionante y a la par exigente, decía una joven guionista:

Tienes que escribir lo que te guste. Un guión o una novela [o un trabajo de investigación] [no es una relación superficial], sino una pareja para varios años, así que sé selectivo. La convivencia desgasta: conlleva roces, desilusiones y renunciadas. Para que no se convierta en un infierno, como mínimo tiene que haber cierta dosis de pasión en un principio... (Sanz-Magallón, 2007, p. 146).

De tal modo que, una tarea literaria de estas características se parece a una larga y comprometida relación sentimental, con sus altibajos, ilusiones y decepciones. Así, para asegurarnos unos resultados aceptables, hemos comenzado con una generosa dosis de entusiasmo y fe en su consecución: de empeño por investigar en educación.

## **1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA CON EL TEMA TRATADO. CONTEXTUALIZACIÓN**

*Este apartado muestra una panorámica del área de investigación de la que trataremos: referencias bibliográficas a cada uno de los términos que aparecen en el enunciado de esta tesis –por separado, ya que no hay una publicación referencial que los englobe todos–, quiénes*

*son los autores principales que han investigado y publicado sobre la materia y cuáles son las líneas principales de investigación y pensamiento.*

Del tema de la didáctica de la percusión en los conservatorios superiores españoles, así como de la idea de tomar su patrimonio inmaterial como referencia para innovar con equidad, debido a que son asuntos muy específicos, no tenemos noticia de ninguna publicación referencial; sin embargo, sí enumeraremos y reseñaremos brevemente publicaciones de las que tenemos constancia y que hemos consultado, que tratan por separado de estos temas.

Lo haremos en el orden de aparición en el enunciado del título de la tesis, del ámbito general al particular y lo dividiremos en cuatro secciones: didáctica de la interpretación musical en general, didáctica de la Percusión, estudios relacionados con el patrimonio y, por último, estudios educativos complementarios de las corrientes de tipo humanista –relacionados con la innovación y equidad invocadas-. La prioridad en la aparición de las publicaciones, dentro de cada uno de los apartados, será el del interés singular de los libros enumerados y, especialmente, según convenga al hilo discursivo de esta exposición. La extensión de cada comentario dependerá de los datos y aportaciones únicas de cada publicación al estado de la cuestión, pero, en general, haremos reseñas breves.



*5/4 Piano-Brushes. Julio Sánchez-Andrade Fernández, 2009*

### **1.2.1. Didáctica de la interpretación musical**

Este es uno de los apartados bibliográficos que hemos considerado más relevantes y que más datos educativos musicales ha aportado a nuestra investigación. Son publicaciones de corte pedagógico, aplicadas directamente al tema general de la música.

#### ***Música e interpretación***

Referente a la didáctica de la interpretación musical en general, hemos analizado una serie de obras de significativos autores, como es el caso de este libro editado en 2006 por el pianista y profesor John Rink, *La interpretación musical*, en el que trece renombrados profesores, investigadores e intérpretes, en dieciséis artículos, describen las complejidades de este arte y el



modo de aprendizaje, con apartados dedicados a 1. Conceptos y preconceptos 2. Aprender a interpretar 3. Hacer música y 4. Interpretar la interpretación.

Los aspectos tratados abarcan una gran parte de los asuntos principales de la pedagogía musical y en esta publicación hemos encontrado una serie de ideas, antecedentes de nuestra investigación en los puntos que versan sobre: la interpretación a través de la historia y las correspondientes diferencias de relación entre intérprete y público, fidelidad al texto, música como lenguaje y emoción, interacción entre intérprete y público y acomodación del estudio personal a la interpretación sobre el escenario, saber transmitir emociones, interdisciplinariedad, profundizar en la obra y conceptualizarla, la importancia de los primeros conservatorios en la enseñanza, el talento innato y habilidades interpretativas, motivación del alumnado, educación postural, modos más resolutivos de enfrentarse al estudio de una obra, práctica musical general y estudio técnico en particular, improvisación y memorización. Además, este libro trata otros temas como la lectura a primera vista, imagen del intérprete, flexibilidad y escucha atenta para tocar en grupo –el arte de acompañar-, miedo escénico y pensamientos positivos –formas de combatir la ansiedad-, concentración, resistencia física y fuerza mental al interpretar y, por último, importancia del legado de las grabaciones musicales como referencia y de la crítica musical. Todos ellos son temas eminentemente pedagógicos y que aparecen en el índice de nuestra tesis.

### ***Sonido a partir del texto***

En esta obra de 2010, *Interpretación. Del texto al sonido*, su autor, Gerhard Mantel, violonchelista y pedagogo, se plantea resolver muchas de las inquietudes más comunes de los estudiantes y que también se tratan en nuestra investigación: ser convincente en la interpretación mediante la interdisciplinariedad, el sonido y la importancia fundamental de este en la interpretación, la expresión y los peligros de perderla a causa de un estudio redundante y sin rigor, el aprendizaje a partir de los errores, práctica de la técnica fundamentada, musical y adaptada a las necesidades interpretativas, la perseverancia y expectativa paciente en los resultados del estudio, la importancia de adquirir un tempo sólido, la escénica, el control del movimiento y relajación de tensiones, el difícil equilibrio que supone interpretar con expresión, personalidad y el respeto al texto de la obra, los peligros de la intolerancia y de una enseñanza rígida, los celos docentes de profesores autoritarios e inflexibles que se consideran en posesión de la verdad, cómo interpretar sin complejos ni prejuicios, evitar la sobreactuación, la presentación adecuada en público, aspectos psicológicos en escena –la importancia del ánimo evitando la negatividad y considerando el error como parte de la experimentación-. Todos ellos constituyen los apartados en los que el autor despliega su metodología didáctica para aunar técnica, intuición, emoción y personalidad interpretativa, que constituyen para nosotros un sólido y estimulante estado de la cuestión; un sustancial punto de partida.

### ***El sentido actual de la interpretación musical y su proyección cultural y educativa***

Otro de los autores de referencia en cuestiones interpretativas en el campo historicista es Nikolaus Harnoncourt. El célebre intérprete y director de orquesta, en *La música como discurso sonoro*, obra publicada en 2006, nos ofrece una perspectiva diferente en la manera de escuchar e interpretar la música, enseñando desde la mirada interdisciplinar, el paralelismo entre música y lenguaje, la interpretación con convicción y autenticidad estilística, enfatizando la improvisación, el respeto a las diferentes metodologías técnicas y sistemas de afinación, criticando la enseñanza anclada en el pasado, considerando la música “ligera” y su necesario papel en la vida cultural, resaltando la personalidad de cada intérprete, en un acercamiento a la música sin prejuicios y en cierto modo iconoclasta; inusual en una figura tan aparentemente ortodoxa y reconocida con unanimidad.

### ***Vademécum del estudiante de interpretación musical***

Las opiniones de Alfred Brendel, con una extensa y brillante carrera como concertista de piano, hace que sus escritos sean apreciados en su vertiente más pedagógica, como es el caso de este libro *De la A a la Z de un pianista. Un libro para amantes del piano*, publicado en 2013, que a pesar de su brevedad, analiza alfabéticamente las particularidades musicales que a su juicio deben destacarse. Abarca aspectos interpretativos como el sonido, articulación, tempo y pulso, ritmo, carácter, elección de digitaciones, fidelidad al texto, cultivo de los espacios intermedios, equilibrio interpretativo, elección fundamentada del repertorio, sencillez, grabaciones como herramienta de observación para progresar, sentimiento y expresión sin pérdida de control y otras muchas peculiaridades. Todas ellas son comunes a cualquier músico y, por consiguiente, al percusionista.

### ***Lecciones de lirismo musical***

Este libro de Igor Stravinski, *Poética musical*, editado en 2006, trata de las seis conferencias impartidas por el compositor en la Universidad de Harvard, en 1939. Son lecciones acerca de los elementos musicales que Stravinski quería resaltar de sus composiciones y de su concepto de la música. De manera precisa y didáctica pasa revista a los elementos sonoros y su significado, la composición musical y sus controvertidas opiniones acerca de la “ejecución” textual de la partitura, término entendido como contraposición a la “interpretación”, en la que el músico aportaría una personalidad no deseada por el compositor. Todo ello desde una perspectiva renovadora propia de un compositor genial, que representa una inspiración para el tratamiento de asuntos como la innovación, examinados en esta tesis.

### ***La importancia del jazz en la enseñanza de la interpretación musical***

Geoff Dyer, escritor y articulista inglés, escribió *Pero hermoso. Un libro de jazz*, dividido en ocho relatos y publicado en 2014. Consiste en una serie de improvisaciones y variaciones literarias basadas en un tema principal, textos totalmente verídicos en origen, cada uno de ellos relacionado con un intérprete famoso, muy “en estilo”, acompañadas de reflexiones acerca de la evolución estética del jazz y su capacidad de innovación, imbuidas de un didactismo poético que viene a complementar nuestra investigación sobre la enseñanza musical y el interés que suscita este tipo de música en ella. Se revisan aspectos como la personalidad interpretativa – improvisación y creatividad-, musicalidad, virtuosismo, vigencia, utilidad y temas análogos.

### ***Recomendaciones para el mundo laboral como intérprete de “música de variedades”***

Este es un práctico y pedagógico trabajo, *El jazz en acción, la dinámica de los músicos sobre el escenario*, escrito por Robert Faulkner y Howard Becker (2011), ambos músicos y sociólogos. Proponen situaciones prácticas y el modo de resolver los problemas de un intérprete de jazz profesional de tipo medio que trabaje en ámbitos profesionales donde se interprete esta música; un práctico acercamiento al mundo laboral en cualquier escenario posible, en donde es preciso conocer un repertorio estándar que, en ocasiones, se toca con músicos que eran desconocidos hasta el momento de comenzar la actuación.

Se tratan las salidas de trabajo posibles para los futuros profesionales de la música de variedades, se destacan las habilidades necesarias para desarrollarlo, el modo de improvisar, de enlazar los temas según el interés del público y de los propios músicos, y del prosaico modo de conseguir que el propietario del local vuelva a contar con sus servicios, asegurándose así la supervivencia económica; temas todos ellos tratados en esta investigación.

### ***La psicología aplicada a la interpretación***

En este breve libro publicado en 2006, *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*, los psicólogos Guillermo Dalia y Ángel Pozo, especializados en los

problemas de los músicos, tratan particularidades como la relación del intérprete con el escenario –antes, durante y después de la audición-, tensión y relajación interpretativas, anticipación de situaciones de concierto reales, el lenguaje no verbal en escena, los comportamientos erróneos y las distorsiones cognitivas, el miedo escénico y las técnicas eficaces para superarlo, la ayuda psicológica, el aprendizaje y los distintos tipos de reforzamiento, la actitud positiva, el sentido y la utilidad del estudio y las técnicas efectivas para optimizarlo, la enseñanza interdisciplinar, los procedimientos docentes y la relación del profesor con los estudiantes, etcétera.

Aunque no estén directamente relacionados con didáctica musical, estos consejos de tipo psicológico hacen posible un mayor rendimiento del alumno, evitando los bloqueos emocionales y permitiéndole utilizar en escena todos los recursos aprendidos. Su especializada perspectiva supone un interesante punto de partida para el desarrollo de estos importantes aspectos en los apartados que trataremos más adelante.

### ***El estudio interpretativo mental***

Algunos de los asuntos considerados en este libro, *Ejercitación mental para músicos*, escrito por la especialista en medicina y educación Renate Klöppel (2005) –a pesar de algunas ambigüedades que dificultan la comprensión del texto, producto del particular y discutible trabajo de su traductor- tienen una relación muy directa con las preocupaciones de nuestro estudio, vinculadas con la pedagogía de la percusión.

La ejercitación mental está ligada tradicionalmente y de modo natural al entrenamiento en los deportes de competición y, por sus parecidas características con la práctica de la interpretación musical, se ha aplicado con éxito a los estudiantes y profesionales de la música. Su propósito fundamental es desarrollar al máximo la propia capacidad artística evitando tensiones. Se trata de hacer frente a las situaciones de excitación, como exámenes, recitales, conciertos y audiciones, controlando la ansiedad, nerviosismo y miedo escénico, y aumentando la concentración y autoestima. Preconiza el estudio con concentración –con el propósito de reproducir esta misma actitud en situaciones reales de concierto-, evitando la práctica inconsciente y poco productiva, generadora de automatismos perjudiciales.

Teniendo en cuenta lo imprescindible que resulta en la ejercitación mental estar en actitud relajada, se analizan diferentes sistemas de relajación que van desde técnicas muy antiguas como el yoga –con más de 7000 años de antigüedad- hasta los de meditación trascendental, de Maharishi Mahesh; el de entrenamiento autógeno, de Johannes Heinrich Schultz; el psíquico-higiénico, de Hannes Lindermann; o el de relajación muscular progresiva, de Edmund Jacobson.

Finaliza anticipando situaciones para evitar el miedo escénico, mediante la representación visual de contextos auténticos de concierto o examen, acercándose paso a paso a “la angustiada salida a escena”.

### ***Aprender a memorizar para tocar***

La importancia de la enseñanza de la memoria musical es otro asunto considerado en nuestra idea de la innovación de la pedagogía musical. A pesar de ser un tema vital a lo largo del siglo XX, no ha sido tratado con el interés ni prioridad que creemos que debería haberse hecho. No hemos encontrado apenas publicaciones de cierta relevancia que traten de ello, y este libro del musicólogo, compositor, pedagogo e intérprete de arpa, de origen argentino, Rodolfo Barbacci, *Educación de la memoria musical*, aunque publicado ya en 1965, aporta interesantes datos sobre la memoria musical.

Explica la importancia de enseñar a los estudiantes a memorizar los textos musicales que van a ser interpretados para hacerlo con mayor soltura, sin la dependencia de tener que estar leyendo mientras se interpreta, con la vista y demás sentidos concentrados exclusivamente en

hacer música. Establece cuatro grados de memoria “claramente definidos”, como son la memoria retentiva (común a todos los seres vivos), la reproductiva (propia de seres más evolucionados), la constructiva (perteneciente a inteligencias superiores) y la creadora (última fase del desarrollo mental). Cuando se refiere a los métodos de aprendizaje, enumera tres principales: racional, mecánico y superficial. Por último, divide las memorias musicales en siete tipos: musical y táctil, auditiva interna y externa, visual, nominal, rítmica, analítica (o intelectual) y emocional.

### ***La importancia de vencer la ansiedad escénica***

Pensando en una educación innovadora, una de las hipótesis apuntada más adelante es que la ansiedad escénica no ha sido tratada de la manera más conveniente, ya que, en gran parte de los casos –de un modo porcentual muy significativo–, los estudiantes siguen sufriendo una considerable merma en su rendimiento en las audiciones, exámenes y conciertos.

El psicólogo especializado en músicos, Guillermo Dalia Cirujeda nos ofrece en su libro *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*, editado en 2004, una serie de consideraciones, consejos, conceptos teóricos y soluciones prácticas a este problema tan habitual. Se plantea en su trabajo que el miedo escénico no procede únicamente del hecho de haber estudiado poco, y que los síntomas a veces incapacitantes como la taquicardia, hiperventilación, temblores, sudoración excesiva, opresión en el pecho, sequedad de boca o malestar en el estómago aparecen debido a pensamientos irracionales antes, durante y después de la actuación ante un público. Somete a examen el uso de medicamentos –ansiolíticos y betabloqueantes– en condiciones de estrés, desaconsejándolos en la mayoría de los casos, y se plantea la dudosa eficacia de algunos de los sistemas de relajación, concluyendo que la muscular es la más eficiente. Además, desarrolla la Terapia Racional Emotiva y hábitos de estudio recomendados para evitar el miedo escénico y para rentabilizar al máximo el tiempo de práctica personal.

### ***Gimnasia para músicos***

En la exploración bibliográfica realizada en el estudio preliminar de esta investigación hemos querido conocer algunas de las publicaciones relacionadas con aquellos aspectos relacionados con la postura corporal y la prevención de daños. Es el caso del libro de Esther Sardá Rico (2003), especialista en Fisioterapia, *En forma: ejercicios para músicos*, que nos aporta conocimientos fundamentales para desarrollar asuntos tratados en nuestro trabajo.

Alude a la manera de infligirse el menor daño posible durante la práctica, y de optimizar el tiempo de estudio, describiendo “pautas de estudio, tiempos de descanso, normas de salud”, a modo de “manual de mantenimiento de la buena condición física”. Aspectos como la condición física, fuerza, resistencia, coordinación, equilibrio, agilidad, potencia, flexibilidad y velocidad son objeto de estudio, así como los beneficios del cuidado de la forma física para optimizar la interpretación, planteando un programa de entrenamiento, tanto general como específico del instrumento. Otro asunto tenido en cuenta es el entorno del instrumentista, el lugar utilizado para practicar, y distintas particularidades como la iluminación, ventilación, tipos de asientos, protección auditiva, pautas de calentamiento inicial para preparar los músculos, y estiramientos para subsanar el acortamiento de estos, producto por el intensivo trabajo con el instrumento.

### ***Interpretación sin daño corporal***

Como complemento de la bibliografía relacionada con nuestro tema de investigación, que ilustra el estado de la cuestión previo al marco experimental, hemos querido reseñar esta obra de la fisioterapeuta Susanne Klein-Vogelbach (2010), quien ayudada por el Dr. Albrecht Lahme, violinista profesional, y de Irene Spirgi-Ganter, escribió este libro, *Interpretación musical y postura corporal*, que pretende ser de ayuda para el colectivo de intérpretes musicales, a los que casi consideran deportistas de alto rendimiento.

Destaca la importancia de que los terapeutas conozcan el ámbito musical y de que los intérpretes se pongan en sus manos para prevenir y curar los problemas derivados de un ejercicio que comporta grandes exigencias. Son de gran interés los capítulos iniciales que tratan de la salud y la movilidad, y el que previene de los problemas específicos derivados de la práctica de la percusión. También, hemos obtenido muchos datos referenciales de otros temas tratados: el miedo escénico, la kinesiología, la ergonomía en la percusión, el entrenamiento básico para músicos y la educación postural.

### ***Tocar sin dolor***

Partiendo de una idea parecida a la anterior publicación, el Dr. Tomás Martín, formado como percusionista clásico y especialista en fisioterapia aplicada a los músicos, propone en *Cómo tocar sin dolor. Tu cuerpo, tu primer instrumento*, prestarle atención al cuerpo para prevenir lesiones y curar las que ya hayan aparecido. Unas leves nociones de anatomía, indicaciones para mantener la postura adecuada –con referencia a cada tipo de instrumentos, incluidos los de percusión y la batería, que conoce de primera mano–, detallando las lesiones más habituales, con propuestas de ejercicios de calentamiento, estiramiento y fortalecimiento, una alimentación conveniente y principales pautas para optimizar el estudio, son algunas de las cuestiones tratadas en el libro con el que el autor contribuye a ayudar al colectivo de músicos.



***Mirror Image.*** Marco A. Guardado del Valle, 2016

### **1.2.2. Perspectivas de la didáctica de la Percusión**

Las referencias bibliográficas que incluiremos y comentaremos a continuación incluyen una serie de trabajos en su mayor parte metodológicos que tratan la materia de Percusión desde un aspecto didáctico y general, con sentido eminentemente práctico. Aunque sí figuren en la bibliografía final, se excluyen de esta revisión aquellas publicaciones que tratan de una estricta propuesta de trabajo técnico, como son los métodos dirigidos al estudio específico de cada instrumento principal de percusión, de autores tan conocidos en el ámbito de este instrumento como Fred Albright, Colin Bailey, Jean Batigne, John Beck, Gary Burton, Clayton Cameron, Anthony Cirone, Rick Considine, Jacques Delécluse, Charles Dowd, François Dupin, Vic Firth, Mark Ford, Dave Friedman, Hamilton Green, Kevin Hathway, Heinrich Knauer, Alexander Lepak, Arthur Lipner, Jon Metzger, Vincent L. Mott, Mitchell Peters, John Riley, Ed Saindon, Dave Samuels, Emmanuel Séjourné, Leigh Howard Stevens, George Lawrence Stone, Gordon

Stout, Arend Weitzel, Ian Wright, Nick Woud, Jan Zegalski y Nancy Zeltsmann, entre muchos otros. Sin embargo, en una de las publicaciones relacionada con los timbales sinfónicos, que comentaremos más adelante, sí haremos alusión a los principales aspectos técnicos tratados por los autores más referenciales en este instrumento.

### ***Selección de artículos: una historia de la percusión de varias décadas***

Esta recopilación denominada *Percussion Anthology* consiste en una voluminosa antología – más de 800 páginas- con piezas de toda índole, en general de corte pedagógico, agrupadas en periodos bienales, publicadas por *The Instrumentalist* –revista de publicación mensual y de carácter musical general, con secciones dedicadas a cada instrumento; entre otros, la percusión- desde el año 1946 hasta 1995. Por tanto abarca un largo periodo, de casi medio siglo, que constituye un verdadero punto de referencia de la historia de la Percusión de la segunda mitad del siglo XX. Haremos un sucinto repaso, en orden cronológico, solo de aquellos artículos que han aportado datos a nuestra investigación y, especialmente, de los más significativos.

El profesor John P. Noonan (1946-1947) aborda un interesante recorrido por los temas más sugerentes para un percusionista, ya que trata del punto y forma de agarre de las baquetas, lo que habitualmente se denomina “fulcrum”, aspecto que debe tenerse en buena consideración, pues afecta a la sonoridad, control, velocidad y resistencia del intérprete, en este caso, de la caja y algunas recomendaciones para la educación del timbalista. Este y otros escritos similares son ese tipo de artículos que aunque en cierto modo puedan resultar obsoletos y, por su arcaísmo, provoquen alguna sonrisa y cierta condescendencia, nos muestran que las preocupaciones en la enseñanza y las dificultades de aprendizaje anteriores a la mitad del siglo XX –en bastantes aspectos- son parecidas a las de principios del XXI. Es un caso semejante al de aquellos que reflexionan sobre particularidades rudimentales (Scherer, 1951, pp. 55-57). De modo parecido, alguno de los problemas expresados en el contexto educativo del año 1952, nos recuerdan a las actuales de nuestro siglo, de los que el autor diserta e insta a las autoridades universitarias para que tomen en serio y consideren en su medida la enseñanza de la Percusión, contraten a un profesorado competente, organicen cursos complementarios de formación y concursos para estimular a los estudiantes (Abel, 1952, pp. 61-62).

En un interesante alegato, el profesor Jack Lee explica que, independientemente del instrumento que se toque, saber frasear es darle sentido a la música, y que es propio de un buen intérprete. En el caso del percusionista, debe emplear los rudimentos técnicos y la baquetación adecuada, pero, sobre todo, para conseguirlo debe comprender la partitura orquestal y plantearse el trabajo desde la perspectiva de un músico y no solo como percusionista (Lee, 1954, pp. 88-89). También, en relación con otros instrumentos orquestales y de banda, es especialmente llamativo por su originalidad y cierto sentido del humor el artículo de la directora musical Betty Masoner, en el que simula una carta de un percusionista al director de la banda, lamentándose de tantas horas de espera en los ensayos, mientras quien dirige invierte el tiempo en la afinación de los instrumentos de viento, enseñándoles a respirar y articular las frases, la forma de interpretarlas, sin dar apenas instrucciones de la elección del tipo de baquetas, del “sticking” o baquetación y demás información que podrían repercutir en mejores resultados del trabajo del percusionista, ilustrando, mediante esta ficción, el trato que no debe darse a un percusionista en una formación orquestal (Masoner, 1956, pp. 113-114). A propósito de la poca información de algunos directores al respecto de la percusión, el intérprete y profesor Richard Schory hace un curioso repaso de los cambios conceptuales de este grupo de instrumentos, el crecimiento y aumento de su participación en las bandas en la última década y la mejor consideración por parte del resto de los músicos, aunque para esa época, en la que se creía comenzar una “new era” –la década de los sesenta- aun había un gran desconocimiento por parte de muchos directores de banda (pp. 187-168).

El timbalista Fred D. Hinger, escribió en 1960 tres artículos con el mismo título: *The Physical Approach to Drumming*, en los que trataba del acercamiento organológico y técnico a los instrumentos orquestales de percusión, intentando establecer unos criterios claros del modo de percutir, con aspectos destacables como la sonoridad y elementos consecutivos como los golpes “legato” y “staccato”, ángulos de ataque, movimientos circular y perpendicular, tocar hacia adentro o hacia fuera, etcétera; asuntos estos relativamente innovadores para la época y que creemos que deben ser referidos (Hinger, 1960-1961, pp. 171-172, 173-174 y 181-182). Y, asimismo, en cuanto a un asunto técnico tan básico como es la forma de agarrar las baquetas, pero en este caso, de caja, el profesor Jack McKenzie abordó en 1961 una polémica muy propia de aquellos años, cuando, de modo generalizado y casi exclusivo, se tocaba la caja con el sistema tradicional o cruzado. El autor lleva a cabo un experimento tratando de demostrar que cogiendo las baquetas del mismo modo, “match grip”, “like hand” o agarre parejo –como se toca cualquier otro instrumento, como el xilófono, marimba y vibráfono con dos baquetas, timbales sinfónicos, etcétera-, podían obtenerse unos resultados mejores, ya que establece que la forma de coger cruzada la baqueta con la mano izquierda –“traditional grip”- resulta poco natural. El tiempo le dio la razón, ya que la mayoría de los estudiantes actuales aprenden de este modo (McKenzie, 1961, pp. 184-185). Varios años más tarde, otros autores insistieron y corroboraron este cambio de tendencia (Fluegel, 1963, pp. 220-222), vivida por quien suscribe este trabajo de investigación, en el Conservatorio Superior de Madrid en 1976, que transformó definitivamente la enseñanza de la caja.

En cuanto a los criterios de evaluación y calificación, en las actuales guías docentes, como es preceptivo, figuran una serie de apartados que evalúan el aprendizaje de los estudiantes. En uno de los artículos de esta antología, *Changes in Percussion Adjudication*, aparece un conjunto de ítems redactados por el PAS –Percussion Arts Society- con la coordinación de Donald G. Canedy (PAS, 1965, pp. 262-265), que aportan muchas ideas acerca de los elementos evaluables por las comisiones. Uno de ellos es el oído musical del percusionista, aunque para quienes no conocen las verdaderas necesidades competenciales no lo juzguen indispensable: en los timbales sinfónicos, las capacidades auditivas del percusionista deben estar muy desarrolladas (Peters, 1966, pp. 284-286). Así, hay profesores que preconizan la enseñanza de la percusión a sus alumnos cantando –aunque no se refieran solo a los instrumentos melódicos, sino también a los rítmicos-, técnicamente la forma más asequible de representar cualquier instrumento de percusión (Britton, 1966, pp. 298-299).

Como punto de referencia de uno de los apartados de nuestra investigación que trata del sonido de los gestos, hemos tenido en cuenta el artículo del profesor Sherman Hong: cada movimiento, gesto o postura que hace un músico durante una actuación debería tener relación con la música interpretada, colaborando con la expresión musical. Nos ratifica en la opinión de que los movimientos corporales no solo producen un efecto visual positivo, sino que, además contribuyen a la consecución del efecto sonoro deseado (Hong, 1968, pp. 336-338).

Al respecto de la lectura a primera vista, el instructor Maxine Lefever establece que el percusionista, al igual que un intérprete de viento, debe tener competencias en muchas facetas para llegar a ser un “músico total”. El proceso implica tener habilidad para leer las notas, una técnica suficiente para interpretarlas en su instrumento y el conocimiento y sensibilidad para representar esas notas en el estilo musical correspondiente. Aunque en este escrito se trate especialmente de la lectura a primera vista de la caja, el autor añade que podría aplicarse a cualquiera de los instrumentos de la familia de la percusión (Lefever, 1968, pp. 348-349). En referencia a otro de los asuntos más relevantes para nuestro trabajo, la improvisación, el autor de uno de los artículos de este compendio destaca la evolución de la percusión, que pasó de ser un instrumento que mantenía el pulso y de embellecer el clímax de ciertas frases a contemplar al percusionista como un músico más y a plantearle importantes retos, en los que la experiencia creativa constituye un acto espontáneo del intérprete (Applebaum, 1970, p. 379).

La preocupación más característica de cualquier profesor de percusión es la musicalidad del alumno. El intérprete debería saber elegir el instrumento y el percutor adecuado que deben utilizarse en cada contexto. En relación con el fraseo y articulación, no es tan diferente a otros instrumentos y las distintas sonoridades pueden obtenerse mediante los recursos técnicos convenientes al instrumento. Referente a las dinámicas, los instrumentos de percusión tienen unos márgenes muy amplios, desde el más suave susurro al más potente fortísimo. El secreto de la musicalidad y delicadeza interpretativa es saber escuchar y respetar el contexto orquestal. Igualmente, es importante experimentar buscando timbres diferentes (Masoner, 1971, pp. 387-388). En similar dirección continúa del célebre timbalista, profesor y diseñador de instrumentos Richard Hochrainer, quien en *The Beat* diferencia los ataques en relación con la duración de las notas y otros asuntos relativos a la presión del punto de agarre o “fulcrum” o la elevación preparatoria del ataque y su relajación inmediata para permitir al parche vibrar libremente: elevar, acelerar, percutir y relajar. Prestar atención a la música, escuchar las partes del resto de los intérpretes de la orquesta y utilizar el sentido común musical para saber cuándo debe dejarse resonar una nota y cuándo apagarla (Hochrainer, 1972, pp. 397-399). Sobre parecidas cuestiones de índole musical –sonido y musicalidad- disertan otros autores (Bircher, 1972, pp. 400-401).

Otro de los temas en los que hacemos hincapié en nuestra investigación son las competencias con las que debe contar un titulado superior para lograr incorporarse al mundo laboral, en el sentido de ser capaz de resolver cualquier problema que se le presente. Es decir, no solo en relación con su eficiencia musical, como intérprete de percusión, sino al modo en que un profesional debe planificar su trabajo para desempeñarlo correctamente. En el campo del espectáculo, no referido en este caso a las orquestas sinfónicas, sino a los “shows”, el percusionista tiene una parte muy activa y significativa. El autor, que es un experimentado intérprete en los musicales de Broadway –paradigma de tal especialidad- sugiere conocer por anticipado la instrumentación, conseguir aquellos instrumentos más inusuales y pensar un modo lógico de colocarlos, de modo accesible para el intérprete. Asimismo, con la partitura a mano, conocer las necesidades en cuanto a baquetas, que dependerán de los instrumentos y efectos requeridos por el autor (Michaelson, 1978, pp. 541-542).

El llamado “sonido de los gestos” implica trascender los aspectos técnicos y musicales de la interpretación y llegar al oyente cuidando todos los detalles que formen parte del espectáculo, de la puesta en escena. Los intérpretes deben ser conscientes de que un concierto es su creación del mismo modo que la obra es creación del compositor. En ambos casos el propósito es proyectar esos pensamientos e ideas musicales: si se hace de una forma pobre no tendrán ningún tipo de impacto. La forma de llegar al público, en principio, es no aburrirlo (Peck, 1978, pp. 550-551).

La ya comentada dificultad de leer a primera vista implica tres acciones simultáneas que deben practicarse: leer la partitura, mirar al instrumento y seguir al director, para lo que es necesario desarrollar una visión periférica. Estas habilidades deberían practicarse regularmente y, como una destreza muy valiosa, debería formar parte del programa habitual del estudio del percusionista (Smith, 1983, pp. 669-670). Estas mismas aptitudes, aplicadas a los instrumentos de láminas, aparecen en un artículo de corte similar al anterior, en el que como conclusión, el profesor Hemphill recomienda incluir la lectura a primera vista en la práctica diaria del instrumento, con un metrónomo que obligue a mantener un tempo determinado y empleando cualquier tipo de música –muy habitualmente la clásica- accesible al nivel del estudiante (Hemphill, 1991, pp. 768-769).

Para acabar este repaso de artículos publicados por *The Instrumentalist* durante cerca de medio siglo y recopilados en esta *Percussion Anthology*, trataremos las particularidades de los estudiantes de la sección de percusión cuando participan en una formación orquestal o de banda. La percusión siempre ocupa los lugares más elevados en las listas de secciones más



problemáticas de una banda: disciplina, actitud y responsabilidad no parecen ser las virtudes de los percusionistas según la opinión de algunos directores. La conclusión del profesor Hart fue que estos alumnos sufrían un déficit de atención. Debido a particularidades como la gran distancia física entre el podio o la tarima del director y la sección de percusión o el gran volumen de los instrumentos instalados, el percusionista se ve aislado del resto del grupo y del director. Lo principal es hacer sentir a los percusionistas como una parte necesaria y valorada del conjunto: eso hará que adquieran responsabilidad en la tarea adjudicada. Si se les enseña a tocar musicalmente y a concebir su labor como al resto de los intérpretes, entenderán su función en la banda. Cuando un percusionista recibe la atención debida reacciona de modo recíproco. La solución es comprender las razones que llevan a estos músicos a tener un comportamiento tan diferente, y tomar las medidas convenientes para solucionarlo (Hart, 1992, pp. 775-776).

### ***La larga y amena historia de los instrumentos de percusión***

En *The Percussion Instruments and their History*, prologado por el compositor Benjamin Britten, James Blades (1971) escribió un insoslayable tratado que aportó gran cantidad de información en una época en que no era tan abundante como en la actualidad. A lo largo de más de quinientas páginas, el autor va haciendo un cronológico y minucioso registro de los instrumentos de percusión a través del tiempo, explicando la finalidad de sus usos orquestales, sin alardes didácticos, pero con gran practicidad y un carácter ingenioso y ameno, no exento de la humildad y del reconocimiento de quien se considera deudor de investigaciones precedentes. La importancia y trascendencia social de la percusión a través de la historia de las distintas culturas, la construcción de los instrumentos, técnicas interpretativas y reproducción de pasajes orquestales, trufados de interesantes comentarios musicales, componen la mayor parte de este extenso e invaluable material.

### ***La incansable dedicación al estudio de la interpretación de un instrumento***

En una tesis doctoral, el percusionista estadounidense Colin Jeffrey Hill llegó a la conclusión de que para dominar un instrumento musical –al igual que en otras tareas de alto rendimiento– era necesario invertir miles de horas. Así, entrevistando a treinta y seis profesores e intérpretes muy conocidos en el ámbito de la percusión de Estados Unidos de América, realizó una investigación que tituló *The 10,000-hour threshold: Interviews with successful percussionists*, basada en las ideas de Levitin (2006) y Gladwell (2008) respecto a la necesidad de dedicar ese número de horas para conseguir dominar cualquier materia con capacidad y aplicación relevantes, y en la de otros psicólogos (Ericsson et al., 1993), que definieron tres grupos de nivel interpretativo según su dedicación al estudio. Los datos obtenidos en este trabajo inédito nos han servido para complementar algunos de los temas tratados en nuestra investigación, como aquellos que se relacionan con la planificación de las sesiones de estudio, el calentamiento o “warming up”, formas de enfrentarse a obras nuevas (lectura a primera vista, su estudio mental, memorización, referencias discográficas, cómo practicar pasajes complicados, etcétera), y preparación de audiciones –tanto física como psicológicamente-. Todos estos aspectos, de importancia fundamental en el estudio de un instrumento, ha sido tratados desde la perspectiva de un percusionista y con referencia específicas a cada uno de los instrumentos que el investigador consideró principales. El procedimiento utilizado en esta investigación ha sido de tipo inductivo y eminentemente práctico: de un problema particular –por ejemplo, los fallos de memoria o puntos problemáticos en la interpretación de una obra– se busca una solución yendo hacia aspectos más generales como son las diferentes formas de memorizar o de estudiar de la técnica. Aunque en nuestra investigación el carácter ha sido más deductivo en el sentido de partir de aspectos más generales hacia los particulares, tratando los

temas desde una perspectiva más abstracta, hemos empleado este trabajo de modo complementario, ya que recorre el camino en sentido inverso al nuestro.

### ***La búsqueda en la sonoridad barroca y clásica de los timbales sinfónicos***

El motivo de reseñar *Timpani Tone*, de Steven L. Schweizer (2010) en nuestro estado de la cuestión es la singularidad de la publicación, ya que la mayoría de los tratados sobre los timbales sinfónicos se refieren a cuestiones relacionadas con aspectos menos interesantes para nuestra investigación. Aún así, los hemos considerado en conjunto y, de modo sucinto, los enumeraremos a continuación.

Por ejemplo, el primero de ellos expone los requerimientos técnicos necesarios para tocar de modo equilibrado y rápido en las relaciones entre los timbales –accediendo a cada uno de ellos sin acentuaciones-, en diferentes dinámicas extremas, mediante las tres opciones básicas denominadas “swinging over”, “crossing over” y “double strokes” (Wright, 1990). También, Dupin (1978), Hochrainer (1958, 1967, 1983), Knauer (1955-1998) o Keune (1976) –por citar algunos de los más importantes- son autores que tratan este tipo de habilidades, proponiendo ejemplos con fragmentos del repertorio orquestal. Asimismo, es habitual que se refieran a la práctica de la afinación –como es el caso de autores como Batigne (1988, 1997), Woud (1963, 1983) o Friese y Lepak (1985), mediante ejercicios o estudios musicales. Pedagogos como Delécluse (1979) tratan de la práctica del redoble en sus diferentes posibilidades dinámicas y agógicas. El virtuosismo en tempo rápido aparece en los métodos de Hinger (1981) y, especialmente, en Zegalsky (1971), y los estudios para “solo timpanist” en los de Firth (1963) y Delécluse (1970), por nombrar solo algunos.

Sin embargo, *Timpani Tone* aporta un enfoque completamente diferente e innovador, de gran interés en lo relacionado con los timbales sinfónicos, formas de producción de sonido y evolución del instrumento. Relacionado con nuestro apartado que trata sobre el sonido y musicalidad del percusionista, Schweizer escribe que la técnica debe estar al servicio de la producción del color tonal y su expresión. También muestra, de un modo muy innovador, los diferentes tipos de ataques, que combinados con el agarre y la presión de la pinza –legato o staccato- sirven para extraer de los timbales sinfónicos distintas gamas de frecuencias que aligeran o ensanchan el sonido. Además, comenta el modo en que influye en el tipo de sonoridad conseguida el hecho de tocar de brazo, antebrazo, muñeca o dedos, asuntos que tienen gran incidencia en el producto final. Un concepto de gran interés es el de su “teoría del contraste”, que consiste en considerar que para tocar del modo más musical deben combinarse todos los recursos técnicos e interpretativos posibles.

### ***Escuela de percusión reflexiva***

El planteamiento pedagógico del profesor Gary Cook (1988-2006) parte de la idea de que el proceso de aprendizaje es más efectivo siendo consciente del funcionamiento de las cosas y prestándole atención a todos los aspectos de la actividad, que cuando se le dedica un esfuerzo desmesurado sin poner en funcionamiento el “motor del control de aprendizaje”. *Teaching Percussion* trata de la adquisición de hábitos: tocar de una manera natural y relajada, descubrir y expresar ideas musicales; mediante una práctica eficiente que capacite al alumno para ser buen intérprete: comprender el funcionamiento del estudio y de la musicalidad, y no malgastar el tiempo practicando cosas que no son rentables o que arrojan pobres resultados. Una especie de receta para optimizar y disfrutar con la experiencia del aprendizaje total y para formar músicos sensibles, que, en este caso, sucede que son percusionistas.

Su línea de investigación interdisciplinar trató, ya desde la primera edición, de valorar la implicación en la enseñanza musical, de científicos, humanistas y psicólogos, formando un equipo con los profesores de música. La enseñanza de las competencias musicales, de hecho, es un proceso que implica un entorno de conocimientos muy complejo. Enumeraremos algunos de

los aspectos que trata Cook. La práctica mental mediante la visualización y la relajación para evitar el miedo escénico y lograr la autoestima, son medios para lograr el autocontrol que practican también los maestros de zen, judo, aikido, tiro con arco e, incluso, de arreglos florales o ikebana. Su proceso de aprendizaje interpretativo incluye el llamado “triple canal”: la vista, el oído y los elementos cinestésicos. Finalmente, para hablar de aprendizaje y parafraseando el dicho “ensayo y error”, dice que, efectivamente se aprende de los errores, pero propone mejor “ensayo y aprendizaje”, porque se puede aprender más prestando atención a los múltiples detalles de la prueba o ensayo realizado. Todo ello trata de trasladarlo al ámbito interpretativo musical ante el público.

### ***La formación de percusionistas completos***

Robert Breithaupt es autor, profesor e intérprete de percusión clásica y de jazz. El propósito de Breithaupt (2005) con su fundamental método *Complete Percussionist*, es eminentemente pedagógico en un mundo cambiante y que contempla continuas novedades en la incorporación de nuevos instrumentos de percusión, diferentes tipos de notación y nuevas técnicas interpretativas que comportan retos desconocidos; tanto para el intérprete como para el educador. Pretende servir de apoyo para las clases a estudiantes y profesores, respetando las particularidades de cada alumno. En sentido didáctico, su parte más interesante para nuestra finalidad es la que trata de los propósitos de un programa de Percusión: expectativas, relaciones interdisciplinarias, convivencia con la comunidad educativa, y el consejo de meditar antes de llevar a cabo cambios drásticos en cualquier aspecto de las guías docentes. Además, llama la atención sobre el respeto docente debido a las tradiciones propias del lugar donde se encuentre el centro de enseñanza.

La introducción es de tipo musicológico, ya que divide los instrumentos según la clasificación de Hornbostel y Sachs (1914), y utiliza criterios interpretativos que comprenden los lugares para percutir en el instrumento, sujeción de la baqueta, posición de la mano, altura, velocidad e intensidad de la percusión, articulación, baquetación y disposición ante el instrumento. Algunos conceptos interesantes son la relajación de agarre o “fulcrum”, prestando atención al brazo, muñeca y dedos, como la clave para conseguir que el instrumento continúe resonando libremente después de percutirlo. También, la importancia de la velocidad o aceleración del ataque, que determinará el sonido del instrumento y la intensidad del rebote; asuntos todos ellos que condicionan el sonido y musicalidad del intérprete.

Otra de las particulares de este método –que subraya su carácter versátil y adaptativo– es su trato general y sin prejuicios de los instrumentos de percusión –incluyendo no solo los orquestales, sino también los de percusión afrocubana y batería de jazz–, recorriendo cada uno de ellos notacional, organológica, técnica y musicalmente. De este modo se consigue una visión general de aspectos tan necesarios como son las partes, diferentes materiales y medidas del instrumento, tipos de parches más utilizados, afinación, baquetas empleadas, áreas de percusión, posición del intérprete, tipos de agarre, ejercicios técnicos, recursos sonoros y mantenimiento de cada instrumento.

### ***Un compendio para el percusionista***

Según su autor Peter J. Saleh (2011), *A Percussionist's Handbook* no es un método, sino que pretende ser una fuente de recursos prácticos para profesores e intérpretes en el desarrollo de su labor, basada en la experiencia directa del propio autor. Constituye un material práctico muy interesante, utilizado en distintas universidades y colegios norteamericanos. Como otros libros al uso, trata de notación, técnica, producción de sonido, lectura a primera vista, cuidado y mantenimiento e información general relacionada con los instrumentos de percusión más comunes.

Destaca desde una perspectiva práctica y útil, escrito de manera sencilla, el carácter único de una tarea compleja como es la enseñanza de la percusión, en la que el estudiante ambiciona aprender a tocar una familia de instrumentos muy variada y en continua expansión. El objetivo es preparar al alumno para desarrollar su profesión en cualquier ámbito en el que se le requiera. Además, es digno de destacar que no trata de imponer una única técnica –opinión con la que nos identificamos plenamente-, sino de trazar una línea de trabajo que pueda ser de gran ayuda para el estudiante en la consecución del sonido y musicalidad deseados.

### ***De la interpretación musical en percusión***

El interés que suscita *On Musical Interpretation in Percussion Performance*, del intérprete y profesor Anthony J. Cirone (2008), en nuestro trabajo de investigación, no es el repertorio orquestal analizado minuciosamente y que incluye los compositores más célebres de la historia de la música, sino el modo interdisciplinar en que este autor lleva a cabo este estudio. Predominan las indicaciones para interpretar las partes de percusión desde una perspectiva musical global, tomando como referencia la partitura orquestal o “score”, para darle la duración, color, articulación y ataque adecuados a la composición. Esa perspectiva general lleva al autor a explicar el cometido de cada instrumento que interviene a “tutti” con la percusión y a darle sentido a esta, según las intenciones rítmicas, tímbricas y armónicas del compositor de la obra. Es una manera muy musical de concebirlo, ya que trata la percusión desde un punto de vista complementario, adjudicándole el cometido real del instrumento, que es acompañar y enriquecer la labor del resto de instrumentos orquestales.

Cuando hablamos de la interdisciplinariedad de su enfoque nos referimos, verbigracia, a la posibilidad de elección de un instrumento u otro teniendo en cuenta aspectos como la fecha de nacimiento y época de actividad creadora de un compositor –contexto histórico y musical- para imaginar qué instrumentos conocería y preferiría para la obra interpretada, sin haberlo especificado con claridad en la propia partitura. Finalmente, las instrucciones “poéticas” e imprecisas de los directores –a modo de metáfora, sin una indicación concreta del modo en que quieren que se interprete un pasaje determinado- ponen en funcionamiento las capacidades intelectuales del percusionista para conseguir el efecto requerido.

### ***Los timbales sinfónicos y la percusión***

El timbalista profesional, conferenciante y conservador de la Bate Collection of Musical Instruments, Jeremy Montagu (2002), en *Timpani & Percussion* expone una serie de reflexiones basadas en la historia y organología de los instrumentos de percusión; problemas de notación y de convención en cuanto al significado de las terminologías utilizadas para designarlos. Comenta el desconocimiento general de estos instrumentos y la responsabilidad del percusionista en cuanto a su presupuesta disponibilidad para tocar todos los instrumentos adscritos a esa familia e incluso, todos aquellos efectos que puedan aparecer en las obras que, en muchas ocasiones, nada tienen que ver con la percusión, como puede ser un silbato, una bocina, un reclamo de pájaro u otros efectos parecidos.

Además de sus detalladas descripciones organológicas y técnicas interpretativas, son de especial interés para nosotros las referencias al entorno social, el cometido de los instrumentos, las reproducciones artísticas de ellos en la arquitectura, escultura y pintura, y su significado e importancia en cada momento histórico descrito.

### ***Imaginando una práctica mental en la marimba***

En la línea del estudio mental de los instrumentos de percusión -en este caso, la marimba-, queremos destacar la publicación recentísima traducida al castellano (2016), del profesor del Conservatorio de Bruselas, Bart Quartier, que en su *Imagine, una aproximación mental a la práctica de la marimba*, comienza con unas leves consideraciones generales relacionadas con

la elección del instrumento, baquetas, técnica empleada, el ejercicio físico conveniente para un estudiante, audiciones recomendadas, modo de practicar, forma de afrontar el estudio de una obra, la memoria, la concentración, la improvisación, etcétera. Le sigue el análisis de fragmentos musicales publicados con antelación por el mismo autor e incorpora complementariamente un apéndice con ejercicios y ejemplos musicales. Se trata de una búsqueda musical desde una perspectiva de acercamiento mental a la marimba, en el estilo de otros pedagogos que enfatizan la necesidad de tomarse un tiempo previo para analizar diversos aspectos de las obras que quieren interpretarse; aunque, en este caso, no consiste propiamente en una práctica mental alejada del instrumento.

### ***Buscando una lógica interpretativa***

Insistiendo en la idea de que racionalizar el aprendizaje y comprender el motivo del funcionamiento de las cosas –la enseñanza racional de la técnica y musicalidad de los instrumentos- ayuda a ser más eficiente en la tarea interpretativa, Anthony J. Cirone y Joe Sinai (2008) analizan algunos fragmentos del repertorio orquestal de percusión en su libro *The Logic of it All*. Resaltan la importancia única que tiene la experiencia musical, vivir situaciones profesionales que, por otra parte, no son siempre fáciles de conseguir para los estudiantes por las dificultades para acceder a un trabajo muy solicitado por experimentados intérpretes. Lo que los autores intentan con este libro es transmitir a los estudiantes sus experiencias como intérpretes; establecer un puente entre el mundo académico y el profesional. Destacan la imaginación como la herramienta más valiosa, el desarrollo de la habilidad adecuada para fusionar su propio sonido con el del resto de la orquesta, con el propósito de conseguir los resultados deseados por el compositor de la obra.

Así pues, el enfoque –como describe el título- es lógico. El estudio comprende desde el conocimiento organológico –básico para la producción del sonido- de cada uno de los instrumentos principales de percusión orquestal (exceptuando los timbales sinfónicos que constituye un instrumento solista aparte), hasta el análisis interpretativo de aquellos pasajes más significativos del repertorio para accesorios de percusión. En cada uno de ellos se tienen en cuenta los colores tímbricos, dinámicas, tempo, sonido, etcétera; siempre desde la perspectiva de una familia de instrumentos de acompañamiento, con cuya labor se persigue enriquecer el sonido de la orquesta, que ocupa siempre un lugar preeminente.

### ***Una guía de Percusión para educadores***

Los autores de esta *Music Educators' Guide to Percussion*, Al Payson y Jack McKenzie (1966), trataron la enseñanza de los instrumentos de percusión desde una perspectiva general – lo que se dio en llamar “total percussion”-, y no como se acostumbraba en décadas precedentes, en las que los percusionistas se especializaban en uno o dos instrumentos nada más. Debido a las inusuales demandas de los compositores de la segunda mitad del siglo XX, se hacía necesario otro enfoque más útil y es uno de los propósitos principales de esta publicación.

### ***Percusión desde una perspectiva divulgadora***

James Holland (1978), percusionista orquestal, es el autor de este clásico *Percussion*, que forma parte de una colección didáctica de instrumentos orquestales editada por Yehudi Menuhin. Es una serie dedicada a estudiantes, profesores y entusiastas de la música. La experiencia y el talento del autor de cada uno de los diferentes libros de esta colección constituye una contribución única y una guía educativa y musical.

Holland, escribe un texto muy útil para percusionistas, compositores y arreglistas, muy accesible, indicado igualmente para expertos y entusiastas, y dividido en varias secciones que agrupan los distintos instrumentos de percusión: timbales sinfónicos, instrumentos de sonido indeterminado, instrumentos de láminas y accesorios de pequeña percusión. También incluye

un capítulo que trata de la interpretación, tanto en orquesta y música de cámara como en el campo solista. La parte más útil para nuestra investigación es la final, que trata de percusión contemporánea, con comentarios críticos, elección del instrumental apropiado, técnicas interpretativas y notación.

### ***Métodos técnicos y literatura de percusión para músicos***

Robert McCormick (1985), en *Percussion for Musicians: A Complete, Fundamental Literature and Technique Method for Percussion*, aporta una visión de conjunto de la percusión utilizada en orquestas y bandas. Es un libro con clara intención pedagógica, aunque no trata en profundidad los instrumentos y, como otros libros aquí reseñados, a pesar de parecer un poco anticuados, constituyen los fundamentos de la didáctica de la percusión y creemos que deben formar parte de este estado de la cuestión.

Es el caso de aquellos tratados que también hemos incluido en el apartado bibliográfico de la Pedagogía de la Percusión debido a que han constituido cierto referente en nuestro trabajo, aunque debido a su menor interés, solo los citaremos. Son, entre otros, estos:

*Percussion Manual for Music Educators*, (Leach, 1966).

*Teaching Total Percussion*, (Mueller, 1972).

*The Drummer: Man; A Treatise on Percussion*, (Peters, 1975).

*Guide to Teaching Percussion*, (Holloway y Bartlett, 1984).

*Percussion (Live Music)*, (Sharma, 1993).

### **1.2.3. Referentes sobre el patrimonio**

Puesto que el título de esta tesis alude al “patrimonio como referencia”, en un estado de la cuestión que quiera abordar una revisión bibliográfica completa, debe prestársele la atención conveniente a algunos de los estudios publicados a este respecto.

Se trata de varios libros y artículos encuadrados en parecida temática patrimonial cuyas contribuciones comentaremos en conjunto, puesto que nos parece más práctico aludir a ellas de modo vinculado: Josep Ballart (1997), *El patrimonio artístico y arqueológico: valor y uso*; Josep Ballart y Jordi Tresserras (2001), *Gestión del patrimonio cultural*; Roser Calaf (2006 y 2009), *Miradas al patrimonio y Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*; César Uzcátegui (2001), *El patrimonio bajo la luz de la globalización y multiculturalismo*; Antonio J. Colom (1998), *Educación ambiental y la conservación del patrimonio*; Olaya Fontal (2003), *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*; y Joan Santacana Mestre et al. (2015), *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*.

Nos referiremos a ellos puesto que basándose nuestra investigación en la importancia de la tradición “no para la veneración de las cenizas, sino la transmisión del fuego”, tratar los procedimientos utilizados por los especialistas en este campo nos ha permitido considerar la importancia de su conocimiento y transmisión educativa. Esta bibliografía nos aporta datos acerca de la etimología de la palabra como herencia que debemos transmitir, sea material o abstracta, y en el caso del patrimonio cultural –bienes tangibles o intangibles-, como “una manera de mantener en contacto una generación con la siguiente” (Ballart, 1997, p. 29), lo que nos hace tomar conciencia de nuestra responsabilidad como docentes y nos afecta especialmente a los profesores de conservatorio en cuanto a la formación de sucesivas promociones de estudiantes de la especialidad de Interpretación a los que se trata de transmitir fundamentalmente esos bienes culturales de la tradición.

Por otra parte, hay autores que propugnan que se considere también patrimonio cultural las manifestaciones contemporáneas de la cultura “es decir el trabajo reciente o actual de los creadores en lenguajes tanto tradicionales como innovadores, y no solamente aquellas consagradas por el tiempo” (Ballart y Tresserras, 2001, p. 149), lo que avalaría nuestra idea

acerca del indispensable patrimonio que constituyen las tendencias de la música moderna y en especial el jazz y estilos derivados. Asunto en el que insiste Olaya Fontal (2003, p. 74) como una identidad “culturalmente maleable”: “Pretender que la cultura histórica –o cultura del pasado- configure nuestra identidad en mayor medida que la presente [...] resulta difícil de sostener”. O, de manera similar, César Uzcátegui (2001, p. 703) en el sentido de que no tenemos por qué entender el patrimonio cultural como una cuestión embalsamada y referida únicamente al pasado. Fontal nos aporta otra razón para abundar en una de nuestras hipótesis del estudio de estilos contemporáneos y no solo del repertorio clásico orquestal: “Formar sujetos que solo conozcan su cultura pasada, significa formar sujetos insensibles ante su situación presente y que, por tanto, no van a contribuir al progreso y evolución de la misma” (Fontal, 2003, p. 78).

También Fontal (2003, pp. 182-183) se plantea la situación ideal para la educación patrimonial, hablando de más escenarios que el aula escolar, como sacar el aula –contexto espacial del aprendizaje- de la escuela y llevarla a la calle, a los hogares, medios de transporte, internet, locales de juego, etcétera, contemplando varios espacios complementarios. Pues bien, en el caso del patrimonio musical (el contenido musical en sí y cómo interpretarlo) y su sistema educativo (la manera de comunicarlo a futuras generaciones), lo trasladaríamos con cierta facilidad tanto al contexto de los conservatorios de música –donde se imparte ese sistema de enseñanzas que forma parte del patrimonio inmaterial cultural- como a las salas de concierto, teatros, clubes, iglesias, restaurantes, en ceremonias de todo tipo (bodas, bautizos, funerales...) y fiestas al aire libre; la propia calle. Todos aquellos lugares donde se interpreta música constituirían el ámbito del patrimonio inmaterial musical (por otra parte estarían los archivos de partituras, un patrimonio más material que el puramente interpretativo).

Una de las convicciones que se desarrollarán en algunos apartados de esta tesis –y que coincide con la línea de pensamiento de la autora citada antes- es la importancia de una educación humanista para aplicarla a la enseñanza en general, referido a la necesidad de conocer tanto el material que se imparte –conocimientos técnico e interpretativos musicales- como la forma educativa de hacerlo llegar al alumno:

No parece recurrente tratar de medir la proporción entre la formación educativa y la formación cultural [...], la solución pasa por una formación equiparada y sólida en ambas dimensiones [...] De la misma manera que una formación sólida en fundamentos y metodología educativa no es suficiente sin un conocimiento igualmente sólido de las disciplinas culturales, no es posible pretender que exista un educador patrimonial muy cualificado en el dominio de conocimientos vinculados a la cultura si desconoce la realidad educativa (Fontal, 2003, p. 201).

Como colofón de estas referencias a la educación patrimonial y a las principales líneas de investigación y pensamiento de estos autores, debe hacerse alusión a la profesora Roser Calaf. Las investigaciones realizadas por la autora en su *Didáctica del patrimonio* durante su estancia en la Universidad de Laval (Canadá), aunque se sitúen en el ámbito museístico, en el aspecto epistemológico constituyen una base investigadora común a otras disciplinas como la nuestra, con aspectos de metodología y evaluación extrapolables al patrimonio inmaterial de los conservatorios de música, que también tratan de la comunicación y de las formas de enseñar.

En *Miradas al patrimonio*, la misma autora entrelaza varios conceptos muy útiles en esta tesis, como es la noción de la multiculturalidad, la dimensión didáctica del patrimonio, la utilización de la red de internet como complemento educativo y, por último, el amplio patrimonio artístico (musical en nuestra especialidad), visto tanto desde la perspectiva consumista –ya que es un producto para consumirlo y disfrutarlo- como desde su orientación educativa.

Aunando patrimonio y música, las aportaciones del profesor José Antonio Gómez Rodríguez (1994, 1998, 1999 y 2001), en sus publicaciones acerca de la canción tradicional asturiana, de figuras tan indispensables como Eduardo Martínez Torner, o de la Etnomusicología en España,

además de sus innumerables colaboraciones en revistas especializadas como *Scherzo*, *Revista de Musicología*, *Ópera actual* y otras, conforman un punto de referencia y partida para esta tesis basada en el patrimonio musical.

#### **1.2.4. Referentes bibliográficos sobre una educación orientada a una perspectiva de equidad e innovación**

En este apartado reseñamos de manera sumaria aquellas publicaciones que son referenciales en dos adjetivos que contiene el enunciado de este trabajo de investigación: la equidad y la innovación educativa. Son publicaciones de autores que tienen escasa o ninguna relación con la música y, sin embargo, contienen enseñanzas de evidente aplicación.

##### ***Tiempos versátiles***

El conocido sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman (2002), en un libro fundamental, *Modernidad líquida*, nos da pie para considerar la contradicción que podría suponer la enseñanza impartida en los conservatorios de música –anclados a menudo en el pasado, con una cierta burocratización y de una naturaleza más bien “sólida” (pesada, condensada, sistémica)- con la opuesta “modernidad líquida” (liviana, difusa, capilar, rectificada) que defiende el autor, en la que el individuo, para integrarse en una sociedad cada vez más global, más que contar con una identidad fija, requerirá ser flexible, versátil y maleable para adaptarse a las muchas mutaciones por las que deberá pasar para desenvolverse social y laboralmente. Todo cambia, nada permanece; ya no importan tanto las titulaciones académicas, sino el conocimiento práctico para resolver tareas, y de ello pueden extraerse conclusiones aplicables a nuestra disciplina, formando intérpretes con cualidades “líquidas”.

##### ***Adaptar la educación a los tiempos cambiantes***

En este librito –diminutivo referido al tamaño de la publicación, no al gran interés e innovadoras ideas- *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, el mismo Bauman (2007), en una aplicación a la educación de los principios de la publicación anterior, trata asuntos relacionados estrechamente con algunos de los epígrafes de este trabajo de investigación y que nos puede hacer reflexionar acerca de cómo impartir la enseñanza, como es el caso del “síndrome de la impaciencia”, que podríamos aplicar a los estudios de la técnica y las obras programadas en la guía docente, así como la tendencia actual a la falta de compromiso, la poca durabilidad y caducidad de los conocimientos, la cualidad efímera del mundo laboral, la vida realizada con poco equipaje, los cambios vertiginosos que modifican la idea del conocimiento del mundo, el triunfo de la diferencia, la aversión a lo que se repite, la memoria que antes era un valor positivo y hoy prácticamente inútil, y la dificultad de asignar la importancia correspondiente a las diversas porciones de la ingente cantidad de información, entre otras cuestiones.

##### ***La búsqueda de la zona personal***

Tratando de evitar el prejuicio que supone incluir un libro superventas o “best seller” en un trabajo de investigación, hemos hecho una excepción con el libro de Ken Robinson y Lou Aronica (2010), *El elemento*. Partir de la idea de que “todos nacemos con extraordinarias capacidades de imaginación e intuición” nos pareció de ayuda en un campo como es la enseñanza de un grupo de instrumentos musicales tan imaginativo como la percusión. El modo de potenciar tales capacidades, sumergiéndose en lo que Robinson llama “el elemento” y la búsqueda de “la zona”, nos ha aportado ideas acerca del desarrollo de la creatividad y de cómo llegar a ser lo que cada alumno realmente desea si le dedica el tiempo, el esfuerzo y la ilusión suficientes. Además, aunque parezca demasiado poético, incorporar la noción de “felicidad” en



la vida de nuestro alumnado y tratar de que aprenda a procurársela, disfrutando de los progresos como estudiantes, no es asunto menor ni secundario.

El sentido humanista que subyace en la línea de pensamiento de estos autores al respecto de que, a menudo, se dejen de lado algunas actividades culturales en la educación universitaria es, en cierto modo, una fuente de inspiración para nosotros, que proponemos una forma de educar que contemple la cultura en un sentido amplio. Como parte de una actitud educativamente innovadora, los educadores deben estar abiertos a otros métodos de enseñanza.

En uno de los apartados de esta tesis detallamos las relaciones personales y musicales que contribuyen positivamente para tocar en un grupo, a aprender a acompañar a un solista o ejercer como tal. Robinson y Aronica se refieren a la “combinación de energías creativas” y a la “alquimia de la sinergia” para conseguir resultados sorprendentes y del “más alto nivel” en una tarea colectiva (Robinson y Aronica, 2010, p. 170).

También, muy relacionado con el tema que tratamos de la autoestima interpretativa, alude a la baja valoración personal como uno de los peligros para sobreponernos ante un mal resultado, la interiorización del miedo; en el sentido de que es más fácil recuperarse de la crítica ajena que de la propia. Muy aleccionador es que añade que el fracaso forme parte de la vida (Robinson y Aronica, 2010, p. 192). El cometido pedagógico de los profesores y tutores –una de las preocupaciones principales de nuestra investigación- queda bien reflejado en sus comentarios, en el sentido de que no son héroes, sino mentores que enseñan al alumno a identificar aptitudes, estimulándolo a creer en sí mismo, facilitando su camino para lograrlo y exigiéndole ir más allá de lo que él considera como su límite (Robinson y Aronica, 2010, pp. 239-244).

Por último, es muy interesante el modo en que aborda el estudio mental –quizá podríamos llamarlo virtual- para desarrollar una actividad con éxito (aplicable a un concierto, audición o la forma de afrontar obras nuevas de nuestro índice de contenidos) mediante la imaginación positiva de la visualización, y llama nuestra atención el grado de rentabilidad de esas horas de dedicación a este tipo de estudio (Robinson y Aronica, 2010, p. 288).

### ***Una visión altruista y humanista***

Martha Craven Nussbaum defiende una trayectoria de pensamiento claramente humanista, alertando del abandono de estos estudios en beneficio de los vinculados con las actividades económicas: “En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario” (Nussbaum, 2010, p. 20). En su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, hace un alegato de las artes liberales entre las cuales está encuadrado nuestro proyecto. El hecho de dotar a los estudiantes de herramientas útiles para el perfeccionamiento económico, y otras capacidades más rentables, les priva a menudo de la creatividad y del pensamiento crítico, inherente, en especial, al desarrollo intelectual del alumnado universitario.

Otra de las particularidades de este manifiesto es su defensa de la mayéutica socrática, conocimiento a través del cuestionamiento y de las propias conclusiones del estudiante –con indudable carácter inductivo-, que también defendemos en nuestra forma de ver la pedagogía de la Percusión. En parecida línea de pensamiento, la importancia de la capacidad crítica, indexada en nuestro trabajo, lleva a la autora a glosar, como pilar de las influencias educativas europeas, obras maestras de la literatura humanista. Otro de los motivos inspiradores de la lectura de esta obra es la idea –como consecuencia de la anterior, la capacidad crítica- de que no debemos perpetuar los modelos tradicionales, en los que la intervención del alumno es apenas significativa. De manera que, extrapolado a nuestro campo, aunque los conservatorios de música se fundamenten en el conocimiento inmaterial patrimonial que debe transmitirse, urge plantearse ciertas modificaciones a la manera de algunos educadores de referencia, que

aunque nacidos en el siglo XVIII, aportaron doctrinas novedosas en la educación, como Pestalozzi o Froebel, evitando la “escuela del papagayo”, una alegoría de Tagore.

Según esta autora, la enseñanza de las artes –entre las que se cuenta la música- pueden ayudar a inculcar capacidades como “una mente abierta, flexible y creativa” (Nussbaum, 2010, p. 151), lo que traerá consigo la innovación en la enseñanza que nosotros propugnamos. Tratando de contemplar la educación –independientemente de la materia estudiada- como una formación humanista y de respeto hacia los demás, la universalidad que supone la música como lenguaje común a todas las culturas, la diversidad de la procedencia de las composiciones estudiadas en las guías docentes de Percusión y las raíces multiculturales de tales procedencias, hacen de nuestra enseñanza el mejor modo de comprender y respetar la diversidad.

En los periodos de crisis una de las partidas presupuestarias a la que los gobiernos suelen aplicarle mayores restricciones es la relacionada con la cultura, y en vez de hacernos la pregunta de si podemos darnos el lujo de invertir en cultura, dice la autora, deberíamos plantearnos si vamos a cometer el error de prescindir de esa inversión.

En uno de los apartados de esta investigación tratamos de la formación recurrente del profesorado, de la manera de mantenerse actualizado para desarrollar la actividad docente del mejor modo. Las referencias de Nussbaum a las evaluaciones obligatorias por las que deben pasar los profesores, nos hace recordar los criterios empleados por la Administración en la evaluación del desempeño de la carrera profesional docente de algunas comunidades autónomas, en las que los criterios de dicha evaluación no reflejan con fidelidad esa preocupación por una enseñanza de calidad ni esa formación permanente. Al respecto de los criterios de calificación de las guías docentes –siguiendo las normas establecidas- especifican con centésimas de punto cada uno de los apartados que se consideran evaluables, contribuyendo con esta forma de actuación a primar el carácter cuantitativo de los exámenes en perjuicio de los cualitativos que parecen más oportunos en el caso de las interpretaciones musicales.

Y como resumen de su preocupación humanista en la educación, que trasciende los contenidos específicos de nuestra materia, la autora se pronuncia de forma tajante y muy aplicable a la enseñanza de los conservatorios: “Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir” (Nussbaum, 2010, p. 189).

### ***Lo aparentemente inútil***

El filósofo y profesor Nuccio Ordine (2013) en su manifiesto *La utilidad de lo inútil*, da cuenta de las opiniones de filósofos y escritores que hablan de la importancia de la educación basada en el afán de saber y en la investigación “per se”, por su propia naturaleza, sin tener necesariamente como fin la utilidad inmediata de esos conocimientos. Si adaptamos a nuestra enseñanza en los conservatorios lo manifestado por el autor, encontraremos que la palabra “útil” no se ajusta a muchos de los contenidos programados, en clara referencia a su “inutilidad” en el sentido de su poca rentabilidad económica, y, sin embargo, son absolutamente indispensables para mejorar la educación de los ciudadanos en general y de los estudiantes de música, futuros profesores superiores, en particular:

En el universo del utilitarismo, en efecto, un martillo vale más que una sinfonía, un cuchillo más que una poesía, una llave inglesa más que un cuadro: porque es fácil hacerse cargo de la eficacia de un utensilio mientras que resulta cada vez más difícil entender para qué pueden servir la música, la literatura o el arte (Ordine, 2013, p. 12).

El oxímoron que evoca el autor cobra todo su sentido cuando se refiere a Ionesco (1965, pp. 16-17) y a su brillante reflexión que podría ser un compendio de las intenciones y justificación

de las enseñanzas artísticas: “Si no se comprende la utilidad de lo inútil, la inutilidad de lo útil, no se comprende el arte”.

En los aspectos relacionados con la oralidad pedagógica y las capacidades del profesor para llegar al alumno (su estímulo y la forma de comunicar la pasión por una disciplina), tan importante es la misión transmisora como el propio conocimiento técnico de tal disciplina: “Todos nosotros hemos podido experimentar hasta qué punto la inclinación hacia una materia específica ha sido suscitada, con mucha frecuencia, por el carisma y la habilidad de un profesor” (Ordine, 2013, p. 98).

Cuando nos referimos a la personalidad artística y a la importancia que tiene para el estudiante preservar sus peculiaridades como intérprete, los pensamientos de Ordine sobre el origen del hombre resultan de lo más oportuno; en este caso, extrapolables a un “destino” artístico:

Cuando Dios creó al hombre, en efecto, no pudiéndole asignar ningún rasgo específico, pues todos habían sido otorgados ya a los demás seres vivientes, decidió dejarlo en la indefinición, de manera que tuviera la libertad de elegir él mismo su propio destino (Ordine, 2013, p. 115).

### ***Diferencias de género***

En esta publicación, *El cerebro masculino. Las claves científicas de cómo piensan los hombres y los niños*, la neuropsiquiatra Louann Brizendine (2010) nos ha aportado datos fundamentales para basar nuestras hipótesis –acerca de las diferencias entre mujeres y hombres- en argumentos científicamente comprobados, ya que, independientemente de los condicionantes sociales, existen unas diferencias naturales que influyen en los comportamientos humanos y, por tanto, en su particular manera de aprender.

La autora comienza con un diagrama del cerebro masculino, describiendo sus zonas y el funcionamiento adjudicado a cada una de ellas. Luego, enumera las distintas hormonas y el modo en que afectan al cerebro masculino, cómo determinan sus intereses en las distintas fases de la vida y aquellos comportamientos motivados por su naturaleza, diferentes a los femeninos. A continuación, los cambios cerebrales específicamente varoniles que se producen durante la vida: el modo en que, con la decadencia de la testosterona, hombres y mujeres se aproximan más en cuanto a la mayor receptividad al afecto y el sentimiento, y menor agresividad masculina. Parece que el hombre tiene mayor actividad cerebral en cuanto a la búsqueda de soluciones tomando en cuenta la perspectiva de los demás, le preocupa más la aprobación social, siente mayor alarma ante el peligro, es más competitivo y tiene más activos sus mecanismos de motivación. Por otra parte, la mujer suele ser emocionalmente más empática, más colaboradora, sopesa los asuntos con mayor profundidad, refrena sus impulsos y es más madura. Todo ello podría influir para relacionarse de manera distinta en el grupo del que forme parte, en nuestro caso, como intérprete musical. Asimismo, puede condicionar diferencias en el temor a la aprobación –contribuyendo de modo distinto al miedo escénico, por ejemplo-, en la motivación para afrontar el estudio de obras nuevas, sensibilidad para interpretarlas, mayor habilidad en el aprendizaje de determinados instrumentos, etcétera.

Algunos aspectos relacionados con la forma de procesar la información espacial, de resolver los problemas emocionales y la manera de gestionar la agresividad y la fuerza muscular también quedan reflejados en sus investigaciones. Además de las diferencias propias de la naturaleza de cada sexo, los condicionantes sociales, los roles atribuidos a cada uno de ellos, influyen en sus comportamientos y, extrapolándolo a nuestro campo, en el aprendizaje de cada uno de los instrumentos de percusión.

Todas estas diferencias que queremos significar –apoyándonos en las investigaciones de la Dra. Brizendine- solo tratan de mejorar los métodos de enseñanza, basándonos en la idea de que existen prejuicios acerca de ambos sexos que pueden evitarse con el conocimiento de la biología: “Comprender mejor las diferencias de género biológicas también puede ayudarnos a

disipar estereotipos simplistas y negativos de la masculinidad que tanto hombres como mujeres han llegado a aceptar” (Brizendine, 2010, p. 29).

### ***La educación basada en el cerebro***

El neurocientífico Francisco Mora (2015), en su obra *Neuroeducación*, habla de la importancia de la emoción, empatía, curiosidad, mecanismos de atención y consolidación de la memoria, y “otros ingredientes que influyen para innovar y mejorar la educación y la enseñanza”. La Neurociencia cognitiva estudia la actividad de las diferentes áreas del cerebro e indica que solo puede ser aprendido lo que llama la atención y emociona, lo que rompe con la monotonía, y la repetición sistemática de los datos hasta memorizarlos no es la mejor manera de aprender. Así, algunos sistemas europeos de aprendizaje, sorprendentemente efectivos, parecen más un juego o un recreo que una clase tal y como la entendemos en nuestro sistema educativo. La instrucción en grupo y poniendo en funcionamiento nuestra capacidad de emoción es un recurso de aprendizaje más intenso y duradero.

Con la máxima y subtítulo de esta publicación *Solo se puede aprender aquello que se ama*, nos muestra la importancia de que los docentes conozcan el funcionamiento del cerebro e inculquen a sus alumnos la pasión por aprender para enseñar mejor. Su idea de la formación parte de la idea de educar, en primer lugar, personas. El autor conecta la neuroeducación con la innovación y renovación para conseguir un sistema educativo más eficiente. También, destaca el auge y la importancia de la investigación educativa: “[...] se comienza a considerar más que nunca a la educación como una de las materias de estudio más importantes, si no la más importante” (Mora, 2015, p. 17). Propone la aplicación de esta especialidad en colaboración con la psicología cognitiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y enfatiza la idea de que los profesores deben gozar de gran consideración, ya que son la base de la educación de los futuros ciudadanos. Son los responsables de que los estudiantes sientan entusiasmo por lo que aprenden, “esa es la base para crear no solo ciudadanos cultos, sino también honestos y libres”. Todos esos integrantes están relacionados con la apuesta innovadora de nuestra investigación, de corte marcadamente humanista.

### ***El arte como base de la educación***

Howard Gardner (2011) sostiene que no existe una inteligencia única, sino al menos, ocho habilidades cognoscitivas, entre ellas, la música. Su *Educación artística y desarrollo humano* muestra un enfoque muy directo en relación con nuestros intereses, y trata de aquellos “principios que operan en el área artística y ofrecen lecciones para los educadores en artes”. Entre otras conclusiones, el autor señala que los estudiantes aprenden de manera más eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos, significativos y estimulantes.

Algunos de los asuntos que más nos preocupan en esta investigación son la innovación artística y la creatividad del alumnado en la educación, y el autor pone como ejemplo la forma de educar en culturas como la china, en la que se prima la precisión en la reproducción de las obras de arte del pasado, sin aportaciones novedosas ni énfasis en la creatividad. En otro de los temas tratados por nosotros –la fidelidad al texto musical–, las afirmaciones del autor nos aportan nuevas consideraciones acerca de la conveniencia de tal fidelidad, ya que, al reproducir un significado tan definido e incuestionable, podría resentirse la expresividad y el contenido estético de la partitura. Expresado de otro modo, se podría concluir en el caso de una partitura musical –lenguaje completo por excelencia junto con al matemático– que cuanto más precisa e inequívoca es la notación, menos posibilidades tiene de funcionar su componente estético.

Cuando tratamos del ambiente en el aula, de las relaciones de los alumnos entre sí y del intercambio de experiencias interpretativas como aprendizaje complementario, de si es positiva la competitividad y hasta qué punto, Gardner nos inspira con sus apreciaciones acerca de la interacción habitual del alumno con otros estudiantes de mayor nivel que él, cuyo grado de

instrucción sea asequible al suyo y que constituya un punto de referencia alentador, estimulando la perentoriedad de su adiestramiento. También este autor hace una revisión del sistema de evaluación empleado, que a nuestro parecer acostumbra a recaer directamente sobre los logros de los estudiantes, soslayándose en ocasiones la responsabilidad del profesor en cuanto al necesario ejercicio de examinar sus procedimientos didácticos –la ineludible autoevaluación- para corregir aquello que pueda mejorar el rendimiento de su alumnado. Otra de nuestras preocupaciones tiene que ver con el ambiente en el aula y el estímulo que debe provocarse en los estudiantes para que se impliquen en las actividades académicas: comentábamos que el profesor Gardner afirma que su participación será mayor cuanto más significativos sean los proyectos en los que se vean involucrados, en los que el alumno puede apreciar con claridad su evolución interdisciplinar en el conocimiento.

Para finalizar la revisión de esta obra referencial en educación artística, el autor resume los tres pilares básicos en una enseñanza de calidad: “[Una actuación eficiente en educación] se centra alrededor del necesario trío formado por las materias de elaboración de currículos viables, una formación excelente del educador y modos de evaluación idóneos” (Gardner, 2011, p. 89).

### ***El talento como resultado de la educación***

Una de las mayores polémicas que surgen en la educación es sobre el carácter genético o educable del talento, y el pedagogo José Antonio Marina (2010) –en *La educación del talento*– nos aporta una serie de reflexiones que contribuyen a hacer más sólidos nuestros argumentos en el sentido de la importancia que tiene, en este caso, mantener una postura ecléctica.

Trata de otros aspectos –casi todos ellos relacionados con apartados de nuestra investigación- como la inteligencia práctica, “que guía nuestra vida, que dirige nuestros proyectos, nuestras emociones, nuestros éxitos y fracasos” (Marina, 2010, p. 16), y de la inteligencia generadora, que sirve para educar las buenas ideas, el pensamiento creativo, la motivación y el mundo afectivo. Se pregunta acerca del sentido de nuestros propósitos y empeños educativos, y de la actitud que debe mantener un educador en la transmisión de conocimientos y principios al alumnado. Resalta la importancia de inculcar ya a los niños lo que él llama “las cuatro grandes destrezas”, que tienen que ver con la idea de inhibir y controlar los impulsos, deliberar para elegir serenamente con libertad, decidir y ejecutar el proyecto. Lo que se traduce en idear planes y preservar la creatividad personal, de saber postergar la recompensa y realizar un esfuerzo, lo que contribuye a reforzar el potencial intelectual, anulando el impulso al servicio de una meta y favoreciendo el equilibrio en la autoestima (Marina, 2010, pp. 149-154).

Otros temas tratados son: la atención que debe prestarse a capacidades de devaluado prestigio como la memoria (también habla de la útil memoria muscular para tocar un instrumento), la práctica de la concentración o la evaluación consecuente y constructiva. De especial importancia es el comentado “efecto Pigmalión”, mediante el cual, los investigadores Jacobson y Rosenthal (1965) “comprobaron que bastaba dar a un profesor la expectativa de que algunos miembros de su clase, elegidos al azar, tenían una gran capacidad de mejora para que mejorara considerablemente el rendimiento académico de esos alumnos” (Marina, 2010, p. 78).

Para finalizar, expone la importancia de adoptar modelos –otro de nuestras tareas investigadoras-, en la línea de pensamiento del psicólogo Philip N. Johnson-Laird (1988, p. 330), quien afirma que “poseemos esa habilidad de construir modelos de nuestra actuación e incrustarlos dentro de nuestro nivel actual de operación”.

### ***Innovar para enseñar***

Como resultado de la búsqueda de publicaciones actuales sobre innovación educativa, nos hemos basado en las obras *Pedagogías del siglo xxi. Alternativas para la innovación educativa*,

de Jaume Carbonell Sebarroja (2016), y en *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, de varios autores, coordinada por Manuel Fernández Navas y Noelia Alcaraz Salarirche (2016), valiosas referencias para una educación que considera la formación dentro y fuera del aula, de pedagogías no institucionales y críticas, de escuelas libres, de educación creativa y “lenta, serena y sostenible” considerando las distintas inteligencias, con una orientación prioritaria hacia la felicidad y el “bienestar personal y colectivo”. Se afronta el aspecto conceptual de la innovación educativa, refiriendo las experiencias reales y proponiendo un decálogo innovador para el aula, que podría tener aplicación en algunos de los aspectos de la enseñanza interpretativa en los conservatorios de música.

### ***Anotar las prácticas educativas***

Una herramienta de investigación y de mejora e innovación docentes son las anotaciones del profesor en las clases, con el propósito de realizar una evaluación adecuada del estudiante y llevar a cabo los cambios que permitan mejorar la calidad de la labor docente; una especie de distanciamiento que permita obtener una perspectiva más objetiva del propio trabajo. A pesar de ser de uso habitual entre los enseñantes, existe cierto desconocimiento del método para realizar esas anotaciones tan efectivas, y, constituyendo una útil ayuda, en *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Miguel Ángel Zabalza propone un trabajo reflexivo contribuyendo a esa formación profesional y recurrente del profesor para conocer mejor a los estudiantes y su propio método para impartir las clases.



*Meditation 1. Vanesa Menéndez Alonso, 2016*

### **1.3. ENFOQUE TEÓRICO CONCEPTUAL**

*El enfoque teórico, a decir de algunos especialistas, es la base de la construcción de una tesis, la definición de los problemas tratados en ella, la etapa de la investigación en la que se expresa con un mayor nivel de abstracción todo lo relacionado con las hipótesis y objetivos formulados, con la pretensión de, más adelante, resolver el problema o, al menos, evaluar y sugerir soluciones. Hemos tratado de conocer la teoría –esa realidad descrita con ideas y conceptos verbales–, previa a toda experimentación, que ordena y da sentido a la investigación propuesta, que nos ha ayudado a trazar la propuesta educativa que debemos seguir: la teoría sirve para orientar la práctica.*

En términos generales, los problemas de los que, a nuestro juicio, adolece la enseñanza de la Percusión tienen que ver con la innovación y la equidad referidas en el título de esta investigación. Cuando hablamos de innovación nos referimos a una forma de enseñar que asuma los problemas educativos actuales y plantee nuevos caminos y formas de afrontar la docencia; de ningún modo una ruptura, sino una adaptación a los nuevos tiempos. Con el término “equidad”, entre otros asuntos que tienen que ver con el género y el respeto a cada individuo –y a lo inequitativa que puede ser la igualdad-, queremos aludir a la idea poco imparcial y nada equitativa de considerar la enseñanza de la Percusión de los conservatorios como una especialización en música clásica orquestal o cámara contemporánea, olvidando el amplio campo pedagógico que genera la música de jazz y sus derivados, que tienen la misma trascendencia y utilidad artística y profesional, y que deberían gozar de la misma importancia en las enseñanzas de un conservatorio de índole generalista; es decir, aquel que no contempla una especialización instrumental y no cuenta más que con un único itinerario.

Profundizando en los aspectos particulares de este marco teórico, respecto a la pedagogía innovadora y a la actividad interpretativa de los docentes, en general, la principal preocupación de muchos de los profesores de Percusión –común a los distintos grados educativos y a cualquier instrumento de los impartidos en los conservatorios- ha sido mantener un buen nivel de habilidad interpretativa, bien sea como solistas, intérpretes orquestales o de música de cámara, ajenos a la realidad de que su cometido no es tanto interpretar como enseñar a hacerlo a un alumnado que, además, también requiere conocer la forma de educar a sus futuros alumnos. Es decir, el supuesto teórico sería partir de la idea de que el educador debe adquirir una serie de capacidades docentes y una formación pedagógica general -de las que en ocasiones carece- mediante la práctica investigadora, y potenciar la oralidad necesaria para transmitir esos conocimientos. Todo ello, por supuesto, sin perjuicio del necesario conocimiento de la materia impartida: dominio musical y didáctico de las obras programadas en las guías docentes y capacidad de asesoramiento en el trabajo técnico y musical que debe realizar el alumnado con el instrumento correspondiente. Por otra parte, si el profesor, además de un buen docente, es un buen intérprete, utilizaremos la oportuna expresión “miel sobre hojuelas”. Sin embargo, todos los enseñantes somos conscientes de las limitaciones, impedimentos y problemas que surgen para desarrollar ambas tareas simultáneamente; realidad que, a pesar de las inquietudes interpretativas de muchos docentes, obliga a la especialización.

Respecto a este asunto deben considerarse algunas opiniones de autores que hablan sobre el tema:

No confundir la faceta de profesor y pedagogo con otras como intérprete o músico. Lógicamente se deben tener unas cualidades mínimas para demostrar a los alumnos a través del modelado de técnicas y procedimientos, pero existe una idea bastante extendida y equivocada que asume que un buen profesor de música debe ser un buen intérprete (y viceversa) y demostrarlo “encima del escenario” continuamente (Dalia y Pozo, 2006, p. 95).

Abundando en este tema, que consideramos innovador y necesario, desde una perspectiva teórica, nos seguiremos refiriendo a la importancia de la labor investigadora del profesorado de los conservatorios. Se trata de una formación que los educadores deben poseer, entendiendo la investigación educativa como resolución de los conflictos y controversias metodológicas; al fin y al cabo, esta investigación se plantea como un modo de resolver –o al menos señalar- dilemas o polémicas fruto de la experiencia profesional. Supone la diferencia de una enseñanza basada en la intuición y experiencia o en un sistema fundamentado en la investigación educativa. El término “investigación”, incorporado no hace demasiado tiempo al ámbito de los conservatorios de música, viene acompañado de una doble reacción: por un lado, las simpatías

esperanzadas que suscita, y por otro, el temor o el recelo de quien se adentra en terrenos poco conocidos. En este sentido, debemos tener en cuenta las consideraciones de algunos autores:

Resulta relevante la propia observación de las ventajas que una formación con los sólidos apoyos de los instrumentos propios del trabajo intelectual investigador puede conllevar para el músico en sus más diversos perfiles (Pérez López 2006, pp. 52-53).

La importancia de seguir estudiando y formándose como docente, la idea de que no es suficiente conformarse con la enseñanza recibida en nuestros años como estudiantes – referencia igualmente válida para la universidad o el conservatorio-, queda patente en la idea “líquida” de Bauman cuando dice que:

El consumismo de hoy no se define por la *acumulación* de cosas, sino por el breve *goce* de esas cosas. Por lo tanto, ¿por qué el “caudal de conocimientos” adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? (Bauman, 2007, p. 29).

Otro de los aspectos innovadores que destacaremos en este enfoque teórico es el que tiene que ver con la personalidad interpretativa del estudiante. Existe una corriente clásica de enseñanza en la que el alumno debe interpretar “a imagen y semejanza del maestro”, quien, desde este enfoque, se supone que posee la verdad absoluta y cuyos estudiantes deben seguir fielmente su forma de concebir cada fragmento de la obra: el maestro toca y el discípulo imita. Muy alejados de ese método, la teorías con las que nos identificamos, tienen más relación con la mayéutica socrática, una técnica por la que, en vez de imponer una serie de ideas o preceptos educativos “preconceptualizados”, se pregunta al alumno con el propósito de que adquiriera el conocimiento a través de sus propias conclusiones. Se establece como base la poética pero nada desdeñable idea de que la verdad está oculta en el interior de cada individuo. Pensamos y nos adherimos a la línea de opinión y teorías que dicen que la personalidad interpretativa del alumnado debe respetarse como un valioso recurso creativo, porque en la formación del alumno “[...] uno de sus proyectos más importantes va a ser el de hacerse su propia personalidad” (Marina, 2010, p. 60); del mismo modo que han de respetarse sus elecciones siempre que estén dentro de unos cauces musicales, lógicos y basados en argumentos interpretativos sólidos. De tal modo que, según el intérprete de cello y pedagogo Mantel, no existe la versión perfecta ni irrevocable:

Vemos que no puede existir una interpretación definitiva y perenne de una obra; nos atreveríamos a decir incluso que no debe existir. De este modo surge un enorme campo de actuación para la interpretación, que puede hacerse nuevamente efectivo gracias a la voluntad emocional y a la capacidad intelectual de cada intérprete individual (Mantel, 2010, p. 27).

Hay otras particularidades que consideramos propios de una enseñanza innovadora, dignos de ser destacados en este mismo marco teórico y que se desarrollarán en ciertos apartados son lo suficientemente importantes para enumerarlos, aunque sea de manera sucinta. Improvisación, fidelidad al texto, lectura a primera vista o memorización son algunos de ellos. Parece evidente que la forma de impartir clase en los conservatorios ha variado, especialmente durante las dos últimas décadas; sin embargo, asuntos como la improvisación -tanto referido a la que tiene que ver con el jazz o con la música contemporánea, que, a menudo, tienen muchos puntos en común- no suelen formar parte de las guías docentes y clases de Percusión de algunos conservatorios. Educativamente es de mucha utilidad según algunas teorías:

Soloboda et al. (1994, pp. 349-354) también descubrieron que los alumnos que avanzaban rápido eran los que participaban en prácticas informales, que incluían improvisaciones y tocar melodías conocidas de oído (Davidson, 2006, p. 117).



Es preciso tener en cuenta que la improvisación no constituye un hecho nuevo en la historia de la música; a menudo generador de conflictos desde la perspectiva y comprensión musical de la enseñanza del siglo XX:

El músico actual toca exactamente lo que hay en la partitura sin saber que la notación matemáticamente exacta no fue habitual hasta el siglo XX. Otro ejemplo lo constituye la cuestión de la improvisación, asociada a la práctica musical hasta finales del siglo XVIII aproximadamente, y una fuente inmensa de problemas (Harnoncourt, 2006, p. 17).

Podría plantearse, incluso, según Mantel, como un hábito de preparación o toma de contacto con el instrumento:

[...] en una sesión de prácticas, en lugar de acometer de inmediato de modo ambicioso y tenso “pasajes difíciles”, toquemos en primer lugar algunas melodías o armonías bellas e improvisadas, que nos vinculen al instrumento acústica, cinética y táctilmente, y creen un ambiente amable y favorable al trabajo (Mantel, 2010, p. 236).

En asuntos como la fidelidad al texto, hay profesores que siguen al pie de la letra el famoso dicho: “toca lo que pone ahí”. Sin menoscabo de la importancia que tiene respetar la obra del compositor, debemos considerar la trascendencia que comporta el criterio del intérprete y la necesidad de que una misma obra no suene exactamente igual en sus distintas interpretaciones, ya que las diferencias de criterio configuran lo que hemos denominado “personalidad interpretativa”. Todas las piezas u obras admiten un cierto grado de interpretación: “Por último, tengo que hacerme también la pregunta: ¿Qué nivel de interpretación soporta en realidad esta pieza?” (Mantel, 2010, p. 112).

En vista de los discretos resultados obtenidos por los alumnos de Percusión en las pruebas de acceso a grado superior en el examen de lectura a primera vista, podemos aventurar que, aunque se trata de una de las competencias más ponderadas por la mayoría del profesorado, se trabaja poco en las clases. A menudo se relaciona con la memorización, ya que ambas se complementan:

Otro estudio (Nuki, 1984, pp. 157-163) demostró que el enfoque visual es más eficaz (en cuanto al tiempo que se tarda en memorizar) que el auditivo, que, a su vez, es más eficaz que el enfoque cinestésico (la “memoria muscular”); también demostró que los que tienen más habilidad para memorizar son mejores leyendo a primera vista (Clarke, 2006, p. 84).

Cuando nos referimos a la importancia de memorizar las obras interpretadas -especialmente en aquellos instrumentos con más elementos para percutir, como es el caso de las láminas- nos fundamentamos en la opiniones de autores que defienden esta capacidad porque permite tocar con más libertad y expresividad –poniendo en acción también el lenguaje corporal no verbal-, comparando la interpretación musical con la lectura de un texto discursivo:

Un artista que posee excelente memoria toca mejor y más libremente sin papel que cuando debe leerlo; así como hablamos mejor cuando sabemos anticipadamente lo que decir, y convencemos más que si leemos párrafos perfectamente redactados, pero que carecen del calor de la palabra libremente expresada y valorada con la ayuda de la expresión facial, la mirada, el ademán (Barbacci, 1965, p. 24).

En relación con la equidad referida anteriormente, debería tenerse en cuenta la importancia de cultivar todo tipo de música, ya sea clásica orquestal o ligera, jazz y estilos derivados. Teorías de directores tan reconocidos como Harnoncourt ilustran y corroboran nuestra visión:

Me parece que merece la pena reflexionar sobre por qué existe una música ligera actual que desempeña un papel del todo necesario en la vida cultural, mientras que no hay una “música seria” actual que desempeñe algún papel en esa vida cultural [...] En la música ligera se conservan muchos aspectos de la antigua forma de entender la música [...] Quizá podamos, por

medio de la música ligera, entender mejor lo que la música era antes en la vida, pues en su ámbito, por otra parte muy estrecho, la música ligera es hoy un componente fundamental de la vida (Harnoncourt, 2006, p. 23).

Abundando en esta perspectiva, algunos músicos de tradición clásica encuentran ventajas –a la par que otros inconvenientes- en la práctica de la música bailable (en general, estilos procedentes del jazz), y su correspondiente potenciación de ciertas capacidades como la precisión rítmica, en especial para los percusionistas:

La música bailable moderna ha desarrollado en la juventud el sentido del ritmo (adormeciendo en cambio el del matiz y la expresión) y ha formado instrumentistas de gran seguridad e intuición rítmicas que se vinculan preponderantemente a la ejecución percusionística (Barbacci, 1965, p. 98).

Referido a asuntos educativos más generales y a la interdisciplinaridad, algunos reputados pedagogos e intérpretes creen que es necesario trascender los asuntos técnicos y musicales y complementar la información con circunstancias que rodean la obra, como coadyuvante interpretativo:

[...] para conseguir una interpretación convincente son de suma ayuda las informaciones acerca de la génesis de una obra, el contexto estilístico y biográfico, el conocimiento de la estructura, el carácter, la atmósfera [...] también estimulan nuestra fantasía y crean así las condiciones previas para una versión que emocione y conmueva al oyente, para una “mediación” entre el compositor y el oyente (Mantel, 2010, p. 28).

Una de las convicciones que se desarrollarán en una sección de esta tesis –ya que coincide con nuestra línea de pensamiento- es la importancia de una formación humanista del educador para aplicarla a los métodos de enseñanza en general y para transmitirla al alumnado. Esta preocupación no es nueva, ya que se pensaba que la capacitación cultural, en términos generales, permite entender mejor la música. En referencia al sistema educativo “Musik Plan”, proyectado en 1799 por Stadler, clarinetista de Mozart, comenta Lawson: “Haciendo hincapié en la importancia de una buena educación general, señaló que cualquiera que desee comprender la música ha de tener mucho mundo y saber de matemáticas, poesía, oratoria, arte y muchos idiomas” (2006, p. 27). También Brahms tenía una idea parecida al respecto y una preocupación por la formación cultural del intérprete: “Brahms dijo una vez que para ser un buen músico había que emplear tanto tiempo leyendo como practicando el piano” (Harnoncourt, 2006, p. 33). Incluso, en capacidades ya comentadas como la memorización, aquella que se conoce como “memoria analítica” tiene su fundamento en el examen de particularidades relacionadas con el conocimiento humanista; con el nivel cultural del ejecutante : “Es la más intelectual de las memorias musicales. Consiste en el análisis y retención de lo que se ha leído. Este análisis será tanto más efectivo cuanto más cultura posea el ejecutante” (Barbacci, 1965, p. 103).

También es muy interesante tener en cuenta las teorías holísticas, que consideran que un sistema no puede ser descrito como la suma de sus componentes: “la suma de las partes es menor que el todo”, valorando las dimensiones básicas: física, mental, emocional y espiritual. Observando que la enseñanza musical comprende una serie de elementos, debemos tener en cuenta que la estructura que constituye esa enseñanza actúa de un modo distinto que la simple adición de sus partes, de tal modo que cada uno de los componentes educativos interacciona con los demás –de ahí la expresión “holos”, “todo” o “entero”-, en una suerte de interdependencia que debe advertirse para enseñar. No deja de ser una teoría con un gran sesgo lírico e idílico, pero nada desdeñable si se quiere innovar en la educación:

La máxima que se utiliza en este sentido es: "La totalidad es más que la suma de sus partes". Así, por ejemplo, si estudiamos las conductas y actitudes de los individuos concretos seremos

incapaces de entender cabalmente un grupo humano, pues es claro que la dinámica social y psicológica de estos grupos es mucho más vasta que la de sus miembros. Se suele decir, entonces, que si disgregamos la totalidad en sus elementos particulares, nos quedamos, finalmente, con un cadáver, pues lo que hace que esa totalidad sea tal es el conjunto globalmente considerado de sus relaciones dialécticas (Salas, 2006/2007, pp. 46-47).

En fin de cuentas, el propósito de este apartado es describir algunas de las teorías que orientan la investigación, identificar la metodología más adecuada a nuestros propósitos y al diseño de investigación. Así pues, entendiéndola como una aportación personal y argumentada, siempre hemos considerado que nuestra perspectiva investigadora no era la única:

Sería erróneo sugerir que nuestros descubrimientos dictan un determinado enfoque educativo. A lo sumo, sugieren que determinados caminos tienen una mayor probabilidad de ser productivos, mientras que otros tienen una mayor probabilidad de encontrarse con escollos (Gardner, 1994, p. 88).

## 1.4. OBJETIVOS

*En este apartado –razón de ser de la investigación y especie de guía de estudio- hemos pretendido expresar con claridad el fin último que tratamos de alcanzar con esta tesis, el conocimiento que ansiamos lograr y lo que pretendemos mejorar en nuestro sistema de enseñanza. Enunciamos en primer lugar esa finalidad, luego los objetivos principales y, a continuación, aquellos secundarios de carácter más específico, como coadyuvantes de los anteriores.*

La principal finalidad de esta investigación, expuesta de un modo sencillo e inteligible sería:

-Constatar las deficiencias educativas de quien esto investiga, revisar los métodos, reexaminar los diferentes aspectos que constituyen la enseñanza de la Percusión y tratar de elaborar una propuesta educativa para regenerar y enriquecer los propios procedimientos didácticos.

De modo adjunto y complementario, como probable desarrollo de la anterior, proponemos:

-Compartir las conclusiones y la propuesta educativa diseñados –mediante la concienciación educativa- con los profesores de esta especialidad instrumental por si fuese de algún provecho o, sencillamente, esto les animase a plantearse si pueden mejorar de algún modo su método de enseñanza.

En cuanto a los objetivos principales, claramente trazados para evitar desviaciones y susceptibles de ser alcanzados, con un carácter cualitativo y animoso, y esperanzado en servir de utilidad a la comunidad educativa, destacaríamos:

- Analizar el tipo de enseñanza más interesante para la educación musical del percusionista; si aquella circunscrita exclusivamente al repertorio orquestal clásico y sus instrumentos característicos u otra más generalista que incluya las músicas derivadas del jazz y sus instrumentos más representativos, describiendo el tipo de implicación de estas opciones en las salidas laborales de los titulados en Percusión y así adaptar la enseñanza a este propósito profesional.
- Determinar la diferencia de cometidos entre especializarse como profesor o intérprete, y las consecuencias reales de esta opción sobre la docencia.

- Evidenciar la importancia de la investigación educativa en la docencia y la interpretación como resolución de los conflictos y controversias metodológicas e interpretativas: conceptualización e interpretación.

Además de estos objetivos principales, se han perseguido varios específicos, que contribuyan con aquellos a lograr las finalidades globales expresadas, organizados a modo de secuencia de actividades que contribuirán a analizar las variables del problema:

- Comparar la relación entre el progreso del estudiante y el número de obras trabajadas: la conveniencia de ver pocas y en profundidad buscando el refinado interpretativo, o ampliar su número con el propósito de que el estudiante adquiriera autosuficiencia merced a una amplia variedad de problemas resueltos, comprobando asimismo el método para afrontar el estudio de esas obras.
- Establecer la repercusión del estudio técnico en la formación de un percusionista de grado superior y averiguar la trascendencia del sonido y la musicalidad.
- Aclarar la relevancia de la personalidad interpretativa del estudiante, considerar la importancia de otras destrezas como la improvisación y debatir la importancia de la fidelidad interpretativa al texto.
- Demostrar la significación expresiva que conlleva el dominio de la escénica, la gestualidad y otros aspectos no verbales, verificar la necesidad de adquirir confianza personal y autoestima para evitar el miedo y la ansiedad escénicos, y evaluar la idoneidad educativa de la higiene postural y auditiva, previniendo las lesiones y optimizando el tiempo de práctica instrumental.
- Constatar la relevancia de concebir la enseñanza como un hecho interdisciplinar; la complementariedad interpretativa que supone estar en posesión de una inquietud intelectual y de la consiguiente cultura adquirible, y confirmar el provecho de educar la capacidad crítica y autocrítica constructiva.
- Valorar la conveniencia de personalizar la enseñanza y atender a la diversidad, observando la incidencia del talento natural del percusionista y compararlo con la repercusión de su esfuerzo: innatismo versus crianza.
- Sugerir la utilidad de la formación recurrente del profesorado –tanto musical como educativa e investigadora- como un modo de entender la educación actualizando conocimientos y aplicando la evaluación como una herramienta docente para conocer los resultados del método educativo y de los progresos del alumno.
- Definir la envergadura y trascendencia de competencias como la lectura a primera vista o la memorización de los textos interpretados y estructurar el modo de adquirir tales habilidades.

## **1.5. DESCRIPTORES DE BÚSQUEDA**

*En este breve apartado hemos enumerado aquellas palabras o frases cortas que sintetizan el trabajo realizado; que permitan indexar la información para su fácil localización. Son términos que representan las ideas principales de la investigación.*

Percusión, Pedagogía, Conservatorio de música, Patrimonio inmaterial, Innovación, Equidad, Enseñanza superior, Interpretación, Docencia, Repertorio orquestal, Jazz, Técnica, Sonido, Ritmo, Fraseo, Articulación, Dinámica, Tímblica, Fidelidad al texto, Personalidad interpretativa, Improvisación, Lectura a primera vista, Memorización, Escénica y gestualidad, Miedo escénico, Autoestima, Higiene postural, Prevención de lesiones, Humanismo, Capacidad

crítica, Educación personalizada, Neuroeducación, Investigación y docencia, Evaluación, Formación permanente, Talento y crianza y Holismo.



*Take Brushes.* Julio Sánchez-Andrade Fernández, 2013



# **CAPÍTULO II**

## **MARCO TEÓRICO**





## **2.1. LA ENSEÑANZA DE LA PERCUSIÓN EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: GÉNESIS, INICIOS DE LA ENSEÑANZA REGLADA DE LA PERCUSIÓN EN ESPAÑA, ESTADO ACTUAL DE LA PERCUSIÓN EN LOS CONSERVATORIOS ESPAÑOLES, PRINCIPALES DIFERENCIAS CON LA DE OTROS PAÍSES EUROPEOS. PROYECTANDO EL FUTURO.**

*La elaboración de un documento que date e historie con profusión la creación de los conservatorios como instituciones de enseñanza musical o que narre los inicios de la Percusión en los conservatorios españoles no es un cometido que nos hayamos propuesto en esta investigación. Sin embargo, será útil esbozar una breve introducción contando cómo tuvo lugar el germen de la institución del conservatorio como tal y algunas particularidades del principio de la enseñanza reglada de la Percusión en nuestro país. Además, hemos pretendido echar un vistazo a la situación actual y determinar aquellas diferencias más notables con lo que se estila en los conservatorios referenciales europeos. Por último, nos atrevemos a proyectar el futuro de esta enseñanza y a proponer algunas mejoras.*

### **2.1.1. Génesis de los conservatorios**

El comienzo de la educación musical más o menos reglada, con un adiestramiento más intensivo para la interpretación y adquiriendo “una reputación envidiable por su quehacer musical”, podría establecerse a finales del siglo XVI, con la creación de los conservatorios de Nápoles y Venecia –a la sazón, reinado y república independientes de Italia-, a modo de instituciones benéficas. “Sin embargo, para las últimas décadas del siglo XVIII, la convulsión política había provocado el declive de la mayoría de las instituciones” (Ritterman, 2006, p. 100), y comenzó a surgir un nuevo tipo de conservatorio, indicativo del interés del Estado por la música.

El primero de los conservatorios modernos se fundó en París en 1795 y según este mismo autor:

La influencia y el prestigio de la nueva institución se difundieron rápidamente, y para los años 1820 ciudades como Praga, Viena, Milán, Bruselas, Londres y La Haya habían seguido el ejemplo. La tendencia continuó, y con el tiempo se establecieron conservatorios en muchas ciudades de habla alemana, Rusia (San Petersburgo y Moscú), Gran Bretaña y América (Ritterman, 2006, p. 101).

El Real Conservatorio Superior de Música de Madrid fue fundado por la Reina María Cristina en 1830, como un reflejo de las enseñanzas musicales que se impartían en la época, especialmente, a semejanza de países como Francia e Italia.

El conservatorio, en términos generales, es una prestigiosa institución de enseñanza musical –aparte de otras materias artísticas- que ha formado a muchos intérpretes, pedagogos, directores y compositores de gran renombre; sin embargo, no es inusual que surjan voces críticas y autorizadas poniendo en tela de juicio un tipo de enseñanza que adolece de arcaísmos y defectos relacionados con su estatismo y falta de adaptación a los estilos y tiempos actuales:

[...] el músico actual recibe una formación donde el maestro comprende el método tan poco como él mismo. Aprende los sistemas de Baillot y Kreutzer, que fueron desarrollados para los músicos por sus contemporáneos, y los aplica a la música de épocas y estilos completamente diferentes. Todos los fundamentos teóricos que hace ciento ochenta años eran del todo razonables se aceptan todavía en la educación musical actual, evidentemente sin ponerlos en cuestión, aunque no se entiendan (Harnoncourt, 2006, p. 32).

La introducción de los instrumentos en un conservatorio tan representativo como es el de París fue gradual; por ejemplo, el clavecín y algunos instrumentos de cuerda fueron los primeros, seguidos, a principios del siglo XIX, del piano –primero para mujeres y luego para hombres-, arpa, contrabajo, trompeta, trombón, etcétera.

Los timbales sinfónicos no se comenzaron a enseñar hasta 1914, cuando el Conservatorio de París estaba bajo la dirección de Gabriel Faure. La percusión empezó a impartirse en 1947.

Las especialidades de Jazz y músicas improvisadas y de Pedagogía comenzaron respectivamente a partir de 1991 y 1992.

### **2.1.2. La Percusión reglada en los conservatorios españoles**

En cuanto a la génesis de la enseñanza de la Percusión en nuestro país, sin pretender hacer una historia contrastada, no se produjeron solo en la capital de España, ya que tanto Cataluña como otras comunidades del levante español, como es el caso de Valencia y Alicante (en el Conservatorio Superior de Música “Oscar Esplá” se comenzó a impartir Percusión a principios de la década de los sesenta y luego, en 1984, tomó posesión como catedrático Joan García Iborra), tienen una gran tradición en instrumentos de viento y percusión.

Sin embargo, en nuestro caso tomaremos como referencia la creación de esta cátedra en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, en 1964, quizá la primera en España, siendo director el célebre y controvertido compositor Cristóbal Halffter, que, en su corta estancia en el cargo, impulsó el conservatorio en una dirección renovadora para la enseñanza musical.

Debe tenerse en cuenta que José María Martín Porrás, el profesor de Percusión de quien haremos una breve semblanza, cuenta que comenzó a impartir las clases dos años antes, en el año 1962, siendo director del conservatorio José Cubiles, aunque no percibía ninguna retribución económica por su trabajo. La situación se formalizó con la llegada de Halffter a la dirección, quien siguió contando con Martín Porrás, a quien –de manera desapasionada por nuestra parte y con total merecimiento por la suya- puede considerarse el “padre de la percusión española”. Él imprimió un aire completamente nuevo en la forma de enseñar este grupo de instrumentos y lo hizo con una perspectiva humanista, musical y creativa.

De una manera u otra, muchos de los percusionistas españoles pueden considerarse sus discípulos, deudores de este innovador de la enseñanza, bien porque hayan recibido clases directamente de él o de alguno de sus innumerables alumnos. Si pretendiésemos hablar de “escuelas”, la de Martín Porrás sería la más significativa.

Todo ello, sin perjuicio de la consideración debida a profesores que ejercieron su labor posteriormente, como Francesc Xavier Joaquín Planes, en Cataluña –reputado pedagogo y autor-, Roberto Campos Fabra –cuyas enseñanzas y publicaciones forman parte de la historia de la Percusión en Valencia, impartiendo clases en el conservatorio de la Plaza de San Esteban, en la década de los sesenta, a quien seguirían Manuel Tomás y Joan Cerveró Beta -, Enrique Llácer Soler, Regolí, también profesor en el Conservatorio de Madrid –autor de un método fundamental para caja y batería y de obras para instrumentos de percusión, solicitado por Martín Porrás como auxiliar a mediados de la década de los setenta-, entre otros valiosos profesores de Percusión, que con su forma de enseñar y su metodología impulsaron la enseñanza de este conjunto de instrumentos.

Quien haya asistido a las clases de Martín Porrás en la Plaza de Ópera de Madrid, podrá recordar el primer contacto con el maestro, quien haciendo gala de una preocupación por el adiestramiento integral del músico, le preguntaba si había realizado los estudios de bachillerato, argumentando que un percusionista debía tener suficientes conocimientos culturales que completasen la formación del conservatorio.

Sus clases estaban trufadas de anécdotas que complementaban la técnica u obras tratadas, impartidas con un estilo cercano, con el que describía sus experiencias profesionales –como solista de percusión y miembro de la Orquesta Nacional de España y luego de la Banda

Sinfónica Municipal de Madrid- y vitales, que han sido un punto de referencia para muchos de los que nos dedicamos a la enseñanza de la Percusión, que han marcado un estilo educativo y, si se quiere expresar así, conformado una escuela.

Las largas clases colectivas recibidas por quien esto escribe, en un número reducido de estudiantes, en las que el maestro se relacionaba con sus alumnos, comprendían las obras originales de sus métodos, técnica de cada instrumento principal y obras orquestales y de cámara de autores que en aquel momento constituían una innovación. Es el caso de Stravinsky u otros compositores como Bartók, Hindemith, Britten..., así como John Cage entre los vanguardistas, aunque esta no era el tipo de música con la que Martín Porrás se identificaba, prefiriendo lo figurativo a lo abstracto (predilección ampliable a todas las artes).

En relación con la proyección laboral del estudiante, muchos de sus alumnos han contado la forma en que el maestro los impulsaba y apoyaba, llevándolos a colaborar con las orquestas y bandas de las que él formaba parte, dándole a cada alumno el papel a su medida, según sus posibilidades interpretativas, fomentando que se enfrentaran con la responsabilidad de tocar en una formación profesional, con su tolerante supervisión, afable, divertido y exigente.

Con su iniciativa, se fundó en 1975 el Grupo de Percusión de Madrid, dirigido por su alumno José Luis Temes y de cuyas actuaciones da cuenta la hemeroteca de la prensa madrileña. Los componentes del grupo eran todos alumnos suyos en el Conservatorio de Madrid.

En sus enseñanzas como profesor de rítmica –impartiendo clases específicas para todos los instrumentistas interesados del conservatorio- se analizaban en profundidad todos esos autores preferencia del maestro, y explicaba la forma de dirigir partituras en las que los cambios de compás y las exigencias rítmicas más inusuales estaban presentes.

Los tratados de Martín Porrás –publicados en la década de los setenta- fueron absolutamente referenciales para muchas promociones de percusionistas; no solo porque tratasen de la interpretación de los principales instrumentos de esta familia, sino porque analizaban esas cuestiones rítmicas que no eran habituales en las publicaciones de la época.

Comenta el maestro que no aceptó la condecoración de Orden Civil de Alfonso X el Sabio que le fue concedida por el Ministerio de Educación: el motivo para rehusarla fue que no creía merecer tal distinción por su labor. Sin embargo, su vocación como docente no se vio correspondida por la Administración, pues tuvo que jubilarse a los 65 años, muy a finales de la década de los ochenta, sin poder cumplir su deseo de haber sido profesor emérito como reconocimiento a su trayectoria profesional.

En resumen, la forma de impartir la enseñanza de José María Martín Porrás incluía muchos de los elementos que hoy se consideran innovadores, como son la creatividad, improvisación, musicalidad, técnica, diversidad rítmica, práctica laboral y humanismo, aderezados con el respeto, sentido del humor y la ética que presidían sus clases.

El experto en neuroeducación Francisco Mora hace una reflexión que viene muy al caso de este maestro:

Profesores universitarios que, reconocen los estudiantes, les han dejado huella. Y a ello ha contribuido, aparte de la materia específica que les han enseñado, la forma como lo han hecho y la interacción que han establecido con ellos (2015, p. 172).

### **2.1.3. Evolución de la enseñanza de la Percusión en nuestros conservatorios**

Acceder a los estudios de Percusión en un conservatorio de música no siempre era sencillo en décadas pasadas; sobre todo si no se tenía la suerte de vivir en una comunidad autónoma que contase con esta enseñanza en un conservatorio cercano. Incluso en los estudios de grado medio, para quien vivía en ciertas comunidades, era habitual tener que trasladarse a estudiar a Madrid u otras capitales, con la inversión económica que eso representaba para el estudiante.

Ya en el caso de los estudios de grado superior, era preceptivo instalarse en una gran capital, en cuyo conservatorio se impartiera ese grado.

Pensar en estudiar en conservatorios de referencia en aquellos tiempos, con Gaston Sylvestre o Sylvio Gualda en el Conservatorio de París, con Jean Courtioux en el de Burdeos o con Siegfried Fink en Alemania, por citar solo algunos, era casi un sueño irrealizable, solo posible para unos pocos.

De tal modo, que los estudiantes que se formaron en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, en especial en provincias, en general, fueron alumnos de esa primera generación de profesores no demasiado especializados en la materia –que a veces enseñaban varios instrumentos poco relacionados entre sí- pero muy esforzados y con cierta experiencia interpretativa, que trataron de impartir las clases del mejor modo posible. Las promociones de estudiantes de esas décadas de los sesenta y setenta –con una educación sin demasiados recursos- se reciclaron por su cuenta perseverando en las nuevas técnicas en la mayoría de los casos, llegaron a ser intérpretes profesionales y obtuvieron buenos resultados en la instrucción de un buen número de alumnos, haciendo que los métodos educativos fueran mejorando, poniendo el segundo peldaño de la pedagogía de la Percusión.

La formación que se ofrece en la actualidad en los conservatorios superiores –aparte de un profesorado con mayor cualificación-, en general, y dejando aparte determinadas coyunturas económicas que obstaculizan la inversión en educación, comparándolo con el pasado, cuenta con muchos más medios materiales como instrumentos y aulas –aunque, sin duda, insuficientes-, y un currículo de asignaturas más amplio y formativo.

La información inmediata que proporciona Internet hace posible la adquisición de las últimas composiciones y la más moderna metodología educativa, poniendo al alcance de todos los profesores las últimas innovaciones: cualquier obra recién publicada, los métodos de las más dispares técnicas utilizadas en los instrumentos de parches, láminas, accesorios o batería pueden obtenerse a distancia.

Esto trae consigo un hecho sin precedentes en años anteriores y es que muchos educadores –habiéndose procurado gran cantidad de información y llegado a un análisis profundo inspirado en su labor pedagógica diaria en el aula- comienzan a cuestionar “verdades universales”, poniendo en tela de juicio aquellas novedades que sorprendían no hace mucho tiempo y planteándose volver a enseñar técnicas que se consideraron “superadas”, como podría ser el caso, por ejemplo, de la técnica tradicional en vez de la de Stevens, para la marimba.

Esta revisión de conceptos es muy provechosa para desterrar tópicos y personalizar la enseñanza, aportando a cada alumno el sistema que más le conviene y al que mejor se adecúa, siguiendo la máxima de adaptar el instrumento al alumno y no al revés. Esa es una de las ventajas de vivir en una aldea global, situándonos en el momento y lugar donde ocurren los acontecimientos.

#### **2.1.4. Principales diferencias con la educación de otros países europeos, producto de la información de las entrevistas realizadas**

Sin embargo, no es faltar a la verdad afirmar que la inversión en educación en España es muy limitada, inferior a la de muchos países europeos y que la consideración de la música y el arte en general es sensiblemente menor.

Cuando preguntamos a los profesores entrevistados acerca de los conservatorios europeos, muchos de ellos no tienen experiencia de primera mano; sin embargo, por comentarios de sus alumnos o de otros profesores, resaltan los medios materiales con los que cuentan ciertos centros renombrados –con sede en Holanda, Alemania, Gran Bretaña, Francia, etcétera- frente a las deficiencias y escasez de material y aulas de trabajo con las que se encuentran aquí para desarrollar el trabajo.

También ocurre igual en lo que respecta al profesorado con especialización docente en un instrumento o estilo interpretativo –como ocurre en muchos conservatorios extranjeros-, lo que hace posible que cada alumno reciba clases de varios educadores en cada curso; a diferencia de la labor de nuestros profesores de Percusión de grado superior, que se ocupan de modo general de todos los instrumentos y las asignaturas relacionadas del currículo, incluyendo Repertorio orquestal y Música de cámara.

Hay varios profesores que utilizan el término “dispersión” para hablar de nuestro sistema educativo, añadiendo que falta experiencia respecto a países con más solera en este tipo de enseñanza, como Francia o Alemania. Sin embargo, en alguno de los casos se argumenta que las invitaciones a cursos y clases magistrales a profesores extranjeros trae como consecuencia una toma de conciencia con la realidad europea.

Otros entrevistados hablan de que en Francia se ha implantado una enseñanza generalizada; es decir, con criterios más unificados para impartir las materias –similares en todos los conservatorios del país-, con un equipamiento de material más uniforme y estándar, y con una bibliografía autóctona muy desarrollada mediante concursos de composición del Conservatorio de París –época en la que se publicó un buen número de obras que comprendían la mayor parte de los instrumentos de percusión-, con un cualificado conocimiento técnico de los instrumentos tratados por parte del autor.

La idea de que el Tratado de Bolonia podría unificar criterios no acaba de verlo claro la mayoría entrevistada, ya que algunos de ellos creen “que debemos de trabajar con nuestros recursos y nuestros procedimientos, y que tiene cosas buenas y cosas no tan buenas” (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014), y tratar de convencer a los políticos para que muestren interés por la enseñanza en general y por la de la música en particular.

En cuanto a la elección de profesores para la enseñanza en conservatorios, explicaba alguno que el sistema de oposiciones y condición de interino practicado en España no asegura una buena formación docente, y que en otros países acceden a la enseñanza los músicos con experiencia orquestal, incluso permaneciendo un tiempo en prácticas bajo la supervisión de otro profesor experimentado.

Hay quien destaca algunos aspectos particulares, a modo de comparación, como puede ser la deficiente enseñanza de la lectura a primera vista; referido no tanto a la rapidez, sino a la lealtad al texto leído que muestran en otros países vecinos.

En términos más generales, se echa en falta una mayor consideración de la asignatura en nuestro país, ya que en algunos casos se tiene por un instrumento de segunda: “porque la percusión aún sigue siendo en España, en general, como una asignatura de baja calidad” (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

También se ha comentado la necesidad de prestar una atención personalizada al alumno – como se hace en algunos conservatorios europeos- para que no se encuentre despistado al comienzo de sus estudios superiores, con todo tipo de asesoramiento académico y de intendencia doméstica.

Una idea generalizada en algunos de los profesores entrevistados es que, a pesar de no contar con los mismos medios materiales y con una enseñanza especializada, además de los obstáculos de la mentalidad de la Administración -que en la práctica considera los estudios de grado superior musicales dentro de los de enseñanza secundaria- las diferencias entre lo que se enseña en Europa y en España no es significativamente grande, aunque no sea lo mismo: “No tenemos la especialización o los recursos que tienen otros países, eso es verdad [...] no acaba de ser exactamente igual” (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Por último, algunos echan en falta la posibilidad de realizar estudios de posgrado –máster y doctorado- en el ámbito del propio conservatorio, sin necesidad de cursarlos en las universidades. Y, en sentido contrario, comparándolos con otros países de nuestro entorno, se insiste en lograr que los estudios musicales del conservatorio estén dentro de la Universidad.

### **2.1.5. Proyectar el futuro de la educación indagando en el pensamiento pedagógico**

En estrecha relación con los ítems a los que se alude en el marco teórico y conceptual y en los objetivos e hipótesis de esta investigación, pensamos que una educación en el futuro debería mejorar una serie de aspectos que tienen que ver fundamentalmente con la innovación educativa, en la que profundizaremos más adelante.

Nos hemos inspirado y basado en la argumentación de autores que ya lo han anticipado, aunque referidos a la educación general, insistiendo en varios conceptos muy en boga y que convendría trabajar para mejorarlos.

Antes de comenzar esta revisión, siendo prosaicos y sin ánimo de trasgredir ningún principio educativo, hemos constatado que algunos profesores piensan que su labor no es tan trascendental para el estudiante como otros magnifican. El ánimo, opinión y dirección de un docente hace que el alumno evolucione mejor y con más rapidez; sin embargo, el talento y el empeño de quien quiere aprender, en combinación con la información existente en el mundo virtual, hacen cuestionarse los cimientos de la enseñanza tal y como la hemos entendido durante el siglo XX y nos hace vislumbrar nuevos modos de formar:

Entonces los profesores somos alguien que está aquí al lado, te va diciendo o asesorando para que sea más rápido la evolución y mejor, ¿no? Pero si no llega a haber profesores... y además hoy en día, vamos, hay gente que podría tocar exactamente igual (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Por principio, la educación del futuro –incluida nuestra disciplina fundamentalmente musical– debería ser esencialmente humanista, fomentando la inquietud intelectual, que incluya la cultura en general y el respeto a los demás:

La escuela debe ser un lugar que, por el mero hecho de asistir a sus clases, ayude a entender nuevas cosas, haga que sus alumnos penetren en otro mundo, el de la cultura, el saber, las artes, la ciencia, la palabra, el debate, la solidaridad. En el mundo en el que se aprenda a ser iguales (Tonucci, 2012, p. 67).

La enseñanza en los conservatorios está asentada sobre una sólida base de conocimiento –lo que llamamos “patrimonio inmaterial”–, a partir de la que debemos seguir innovando, sin rupturas innecesarias. Sin embargo, quizá convenga plantearnos, aunque pueda parecer iconoclasta, si algunos de los supuestos incuestionables hasta el momento no puedan ser debatidos, mejorando así las perspectivas futuras en la educación:

Si todo sigue como es sus tiempos, es que todo sigue bien. Aunque el sofisma es evidente, la lógica de autoservicio nos induce a pensar de esta forma. Porque no evitamos preguntarnos: ¿y si todo está basado en un error?, ¿y si estábamos equivocados? [...] Es más fácil repetir lo que se estaba haciendo que pensar si se podrá hacer de otro modo para hacerlo mejor (Santos, 2012, p. 84).

En vistas a ese futuro ideal, la formación del alumnado ya no se limita a su horario de clases, sino que hay muchas maneras y ocasiones para contribuir a su formación. La evaluación es una de ellas, la tutoría y la propia clase, pero también cualquier otra ocasión en la que el profesor aproveche para formarle –incluso los distintos tipos de mensajes por Internet, como asesoramiento–, pueden contribuir a ese aprendizaje:

Cuanta más información de orientación y de ayuda le proporcione el profesor [al alumno] bien sea mediante la corrección de tareas y exámenes, bien sea mediante la observación en clase, bien sea conversando con el alumno, tanto más podrá él conocer de su propia situación y autorregular sus propios mecanismos de aprendizaje (Álvarez, 2012, p. 146).

El pensamiento crítico constructivo es otra de las competencias que deben fortalecerse en una educación mirando hacia el futuro. Prescindir de los dogmas indiscutibles y cuestionar la

verdad absoluta del profesor no significa romper con la tradición ni con el patrimonio cultural inmaterial que representa la enseñanza de los conservatorios, sino complementarlo y enriquecerlo mediante la investigación; opinando, discutiendo y comprobando para buscar las distintas soluciones posibles:

La escuela deberá renunciar a su naturaleza dogmática representada por la indiscutible verdad de lo que dice el maestro y que está escrito en el libro de texto. Deberá abrirse a los principios más elementales pero irrenunciables del pensamiento y de la investigación científica. Buscar las mejores soluciones y no las verdaderas, a través de la confrontación de opiniones diferentes, aceptando la discusión y la comprobación. Deberá hacer entender a sus alumnos que un problema tiene muchas soluciones posibles y que encontrar nuevas soluciones es siempre un motivo de satisfacción y enriquecimiento (Tonucci, 2012, p. 69).

Este es uno de los aspectos más polémicos en la formación recurrente del profesor de Percusión (común a otros instrumentos): la investigación. Algunos docentes entienden que es un campo ajeno a los intereses de quien tiene que impartir clases interpretativas y que estas se mejoran exclusivamente practicando con el instrumento. Sin embargo, se va haciendo cada vez más evidente que la investigación sobre la práctica particular docente es una de las maneras de afrontar, innovando, el futuro educacional:

La investigación sobre la práctica es la mejor estrategia de mejora. Las prescripciones, los cursos, las teorías y las investigaciones de carácter genérico no son tan eficaces para mejorar. Hablo de una investigación que emprenden los profesionales sobre sus propias prácticas para comprenderlas y mejorarlas en su racionalidad y su justicia [...], romper los estrechos cauces de las rutinas institucionales... (Santos, 2012, p. 95).

Con referencia al significado y necesidad de la evaluación, puede precisarse que en la educación esta herramienta tiene un gran sentido formativo -de aprendizaje para alumnos y profesores-, aunque debemos construir una alternativa de futuro y transformar lo que hoy conocemos de ella. No debemos confundir calificación con evaluación; por un lado está adjudicar una puntuación determinada y por otra corregir los errores para aprender de ellos:

[...] es necesario tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación [...] la evaluación es fuente de aprendizaje, ella misma es aprendizaje, y recurso imprescindible para asegurar los aprendizajes de calidad [...] Por esa razón no podemos prescindir de ella [...] Por tanto, no es comprensible y no parece consistente la postura de quien sostiene que en la escuela, y por extensión, en el sistema educativo, se evalúa mucho. Si acaso, se *examina* mucho, que es otra cuestión. Por eso se aprende tan poco de las pruebas evaluadoras -lo más correcto sería llamarlas *calificadoras*- que se llevan a cabo (Álvarez, 2012, pp. 140-141).

Suele ocurrir en ocasiones que el profesor evalúa con mano firme y con unos criterios muchas veces discutibles. Al redactar las guías docentes suele insistirse en la necesidad de dejar muy claro el procedimiento de evaluación y calificación, lo que evita reclamaciones por parte del alumnado; sin embargo -este es un asunto muy mejorable en la educación futura-, es una parte del proceso educativo que a veces se lleva a cabo con una cierta ligereza, y que debe tenerse en cuenta porque conlleva una gran responsabilidad, acarrea graves consecuencias y afecta a la ética del educador:

La práctica ética en educación, en la evaluación de un modo más acentuado, es una obligación de responsabilidad para con el alumno, dando por supuesta la propia responsabilidad que conlleva la toma de postura ante el hecho de evaluar a quien aprende (Álvarez, 2012, p. 156).

Las guías docentes tratan de establecer unos mínimos necesarios para superar la asignatura y, debido al establecimiento de unos criterios generales, se tiende a homogeneizar las capacidades y resultados de los estudiantes. Sin menoscabo de las ventajas que la igualdad pueda suponer, deberán impulsarse valores como la diversidad, personalidad interpretativa, diferente criterio,

etcétera, todos ellos basados en la heterogeneidad y trato individualizado; partiendo del planteamiento de que cada estudiante es distinto. Además, una parte de lo aprendido por los alumnos no proviene de las guías docentes sino del intercambio de conocimientos entre ellos:

Lo que se busca, al parecer, es conseguir un nivel de homogeneidad en el aula. El criterio es discutible, al menos con carácter absoluto, ya que hay valores en la composición heterogénea que no se pueden ignorar: necesidad de la adaptación a la diversidad, eliminación de la engañosa uniformidad, estimulación entre niveles, ayuda entre los mismos alumnos (no todo el saber proviene del profesor)... [...] En un aula hay tantos niveles como alumnos (Santos, 2012, p. 86).

Uno de los peligros que van constatando gradualmente los docentes durante estos últimos años es la burocratización de las labores del profesor. La necesidad de control de la Administración provoca que la tarea docente –preparar las clases, investigar, mantenerse activo en la práctica del instrumento- no ocupe el plano que le debería corresponder para la consecución de los objetivos de las guías docentes. Parece una contingencia difícil de evitar en la educación del futuro:

Pero cada vez también crece el sentido de control: todo se vuelve objeto de evaluación no tanto porque todo necesita mejorar [...] sino porque todo necesita ser controlado –cada vez asistimos más a la burocratización de lo que abarca el currículo, y a los profesores se les ocupa más en las tareas de aplicación que en actividades de elaboración y decisión (Álvarez, 2012, p. 146).

Parte de ese control se ejerce, a modo de inspección administrativa, con una evaluación mal entendida, que no constituye una herramienta de aprendizaje, sino de vigilancia a alumnos y profesores:

La evaluación se vuelve en ejercicio técnico de rendimiento de cuentas, en auditoría, forma sutil, o burda si lo analizamos con actitud crítica, de control de los alumnos en primer término, de los profesores en segundo lugar (Álvarez, 2012, p. 146).

Además, la evaluación de la tarea del profesor ha de encauzarse de un modo práctico y efectivo, porque en algunas enseñanzas donde se obliga y se estandariza la evaluación del trabajo de los docentes, se producen sinsentidos, valorándose particularidades poco procedentes y ajenas a la esencia educativa:

Una de las numerosas consecuencias de este cambio es la evaluación obligatoria de la investigación y docencia, que estima de manera mecánica el rendimiento de los profesores (por ejemplo, considerando la cantidad de páginas producidas, el uso de PowerPoint en las clases, etc.) (Nussbaum, 2010, p. 169).

Si imaginamos el modo de enseñar interpretación en el futuro inmediato hemos de partir de la idea de que los medios educativos empleados no son los mismos de hace años y que no es suficiente con transmitir el “modo indiscutible” de hacer las cosas del profesor. Con el acceso a Internet es fácil encontrar muchas posibilidades diferentes para interpretar el mismo fragmento musical, por lo que se hace necesario formar a los estudiantes en el modo de encontrar ese conocimiento e instruirlos en la capacidad crítica para seleccionar la más adecuada:

Cuando era la escuela la única forma de transmitir conocimiento, lo más importante era seleccionar bien el currículo y transmitirlo con rigor. Pero hoy, los alumnos y alumnas pueden encontrar el conocimiento en muchas partes. Lo importante ahora será ofrecer criterios para que sepan dónde encontrarlo (Santos, 2012, p. 85).

Las referencias y comparaciones con otros compañeros suponen un instrumento que, aun siendo contestado por algunos pedagogos, utilizado con mesura y equilibrio, puede servir de ayuda, acicate y progreso para aquellos que tienen alguna dificultad de aprendizaje.



Aunque a veces el estímulo pueda venir de tomar como punto de referencia a quien tiene mayor nivel, otras ocurre en sentido contrario, y, como metáfora, la frustración y el cansancio de un deportista puedan verse aliviados al ir acompañado de quien, con menores capacidades, sufre y debe hacer mayor esfuerzo que él:

Un alumno con dificultades puede sentir un fuerte estímulo si se le coloca en una agrupación que tenga un nivel ligeramente inferior al suyo. Verse capacitado para un proceso e, incluso, sentirse mejor preparado que el resto de sus compañeros y compañeras, puede ejercer una influencia positiva sobre una persona que siempre ha estado en situación de desventaja. El conocido aforismo “Vale más ser cabeza de ratón que cola de león” ilustraría claramente lo que pretendo decir (Santos, 2012, p. 90).

La resistencia a la innovación no siempre se muestra de forma directa, sino que la inercia curricular, la comodidad, la mediocridad y otros intereses constituyen un impedimento que no siempre se manifiesta inmediatamente. De tal modo que ese silencio suele ser muy expresivo, opresivo y determinante:

El profesor que quiere cambiar algo tiene que tener en cuenta esta otra realidad. Lo que viene a confirmar que los hábitos adquiridos, que son parte del aprendizaje a través de la socialización escolar –*currículo oculto*-, actúan en contra de la innovación [...] El poder suele decir más por lo que calla que por lo que expresa (Álvarez, 2012, p. 145).

Una de las facultades que deberán desarrollarse aún más es la personalidad interpretativa, - aunque de modo colaborativo, porque la música es compartir-, que destaca las peculiaridades de cada persona, interpretando la música de una manera única; diferente al resto de estudiantes, fomentando la diversidad y enriqueciendo al conjunto:

El grupo es rico si es capaz de sumar las contribuciones diversas de sus miembros; en cambio es pobre si sus miembros piensan y saben las mismas cosas. La diversidad es un recurso y un derecho y; a partir de ese derecho, la escuela podrá permitir a cada uno de sus miembros realizar al máximo sus potencialidades (Tonucci, 2012, p. 68).

En un ejercicio de evocación concerniente a una dimensión pedagógica, hemos intuido cómo podría impartirse la enseñanza de la Percusión en los conservatorios del futuro.

En ese porvenir ideal, aparte de una buena dotación de medios humanos y materiales, quizá muchas de las actividades del alumnado transcurran fuera del ámbito de los conservatorios. Quién sabe si utilizando el entorno real de los núcleos urbanos donde se ubican los centros educativos para desarrollar sus prácticas interpretativas, con conciertos, audiciones, “performances” o, incluso, clases que muestren a los ciudadanos la inversión realizada en ellos; integrándose en el medio. Que fusionen el mundo académico con el social y que hagan del arte algo cercano, pero no como un acontecimiento excepcional, sino como una práctica rutinaria:

La escuela del futuro tendrá una arquitectura acorde con las nuevas formas de entender la selección cultural y el diseño y desarrollo curricular. Los tiempos y espacios escolares no quedarán reducidos ni encuadrados en un edificio específico, ni a una jornada horaria, abriendo el trabajo didáctico al encuentro con la ciudad (Martínez Bonafé, 2012, p. 104).

Lo que se ha dado en llamar “tercer entorno” o “espacio electrónico” podría llegar a provocar cambios sustanciales en el modo de entender e impartir la educación, contribuyendo a la idea expuesta anteriormente, en la que los edificios dejarán de ser imprescindibles, ya que se podrá aprender por otros medios:

El espacio electrónico o tercer entorno no sólo ha transformado la información y las comunicaciones; ante todo, ha transformado las relaciones y las acciones humanas, tanto individuales como colectivas e institucionales”. [...] la escuela del futuro no estará basada en edificios con puertas, muros, habitaciones y ventanas a los que haya que acudir físicamente para aprender y socializarse (Echevarría, 2012, pp. 37-49).

Las denominadas “escuelas-red” podrían servir para este cometido, en las que se podría centralizar toda la información, sin tener que acudir físicamente a una institución educativa:

En la sociedad-red habrá escuelas-red, es decir, infraestructuras telemáticas y espacios electrónicos (digitales virtuales) en donde se desarrollarán los espacios de aprendizaje y socialización que hoy en día tienen lugar en las instituciones educativas (Castells, 1999).

La pregunta que nos formulamos es si todas estas utopías tan próximas podrían aplicarse a la enseñanza de la Percusión o de la música en general. El futuro de la educación, mejorando nuestra forma de enseñar, es una realidad inmediata y su éxito depende de saber aplicar las convenientes modificaciones y ajustes fruto del razonamiento:

[...] una reflexión sobre nuevos acontecimientos que miran positivamente hacia un futuro que nos habla de un cambio, que de hecho ya se ha puesto en marcha, sobre cómo poder enseñar y aprender mejor, y desde luego educar mejor (Mora, 2015, pp. 14-15).

Al final, y eso es una realidad, la sensibilidad de la Administración –la asignación presupuestaria a la cultura y educación- determinará el gasto en el adiestramiento y contratación del profesorado, inversión en la compra y mantenimiento de los instrumentos de percusión y en la habilitación de las aulas y cabinas de estudio necesarias o en los avances telemáticos que sean precisos; es decir, recursos para conseguir una enseñanza de calidad superior. Marta C. Nussbaum, citando a Faust (2009, p.19), comenta en relación con las expectativas de los resultados de la inversión en educación superior: “En este momento, no deberíamos preguntarnos si podemos darnos el lujo de confiar en esos fines, sino si podemos darnos el lujo de no confiar en ellos” (Nussbaum, 2010, p. 166).

## **2.2. REFERENTES CONCEPTUALES**

### **2.2.1. EL PATRIMONIO COMO REFERENCIA. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN NUESTRA INVESTIGACIÓN: EL PATRIMONIO INMATERIAL**

*Las raíces de los conservatorios de música y de nuestra investigación se alojan en la tradición, y de manera particular en el patrimonio. El carácter de este, en el caso de la enseñanza musical, es material en cuanto a la bibliografía, instrumentos musicales y útiles se refiere, pero primordialmente inmaterial, por el carácter oral de la transmisión de algunos aspectos de esta enseñanza.*

#### **2.2.1.1. El patrimonio inmaterial**

Incluye aquellos rasgos culturales sin contenido material, cuyo consignatario y actor es el ser humano. La Unesco (2003) lo definió como: “los usos, las representaciones, las expresiones, los conocimientos y las técnicas que las comunidades y los grupos, y en determinados casos los individuos, reconocen como una parte integrante de su patrimonio cultural”. Ese patrimonio inmaterial incluye las artes del espectáculo entre las que se cuenta la interpretación musical, reflejo de la creatividad humana. Aunque no se refiere solo a la música culta o aquella que se representa en las salas de conciertos, sino también a los ámbitos más diversos, relacionados con distintas actividades laborales o lúdicas humanas:

La música es quizás el arte del espectáculo más universal y se da en todas las sociedades, a menudo como parte integrante de otros espectáculos y ámbitos del patrimonio cultural inmaterial, incluidos los rituales, los acontecimientos festivos y las tradiciones orales. Está presente en los

contextos más variados, ya sean sagrados o profanos, clásicos o populares, y está estrechamente relacionada con el trabajo o el esparcimiento (Unesco, 2016).

Los últimos estudios indican una toma de conciencia cada vez mayor “de que este patrimonio comprende también las manifestaciones culturales intangibles, como son las tradiciones orales, la música, las festividades y las lenguas” [Ballart y Tresserras, 2001: 149]. Antoni J. Colom enfatiza la necesidad de legar mediante la educación todas aquellas manifestaciones patrimoniales humanas, que es un caso extrapolable a instituciones como los conservatorios de música:

Bajo la denominación educación patrimonial acogemos todos aquellos aspectos que son patrimonio del género humano y que, por tanto, nos fueron legados por las generaciones pasadas –como verdadera herencia- y que ahora, mediante la educación, queremos también legar como patrimonio a la humanidad que nos ha de suceder (Colom, 1998, p. 127).

El interés en la investigación de la didáctica del patrimonio ha propiciado el descubrimiento y propagación del concepto del patrimonio inmaterial o intangible: “[...] hacia la década de 1990, algunos científicos y eruditos empezaron a plantear la existencia de un patrimonio tanto o más importante que el material; lo llamaron *patrimonio inmaterial* o también *patrimonio intangible*” (Santacana et al., 2015, p. 15).

De este modo, otras manifestaciones menos evidentes en el sentido material se empezaron a considerar como patrimonio muy significativo:

Si la visión tradicional del patrimonio cultural consideraba fundamentalmente los bienes artísticos y monumentales heredados del pasado, como las obras de arte escultórico y pictórico o las grandes obras arquitectónicas, ahora hay una conciencia cada vez mayor de que este patrimonio comprende también las manifestaciones culturales intangibles, como son las tradiciones orales, la música, las festividades y las lenguas (Ballart y Tresserras, 2001: 149).

### **2.2.1.2. Educación patrimonial**

Según Olaya Fontal (2003, p. 25) “no todos los países (caso de España) comprenden los elementos inmateriales como equiparables a los restos materiales de la cultura”.

Aparte de los muchos ejemplos de patrimonio material consistente en arte palpable, aquí valoramos especialmente aquellas expresiones interpretativas inmateriales heredadas de generaciones anteriores y que transmitimos a las venideras. A veces no se trata tanto del concepto abstracto que se lea considerado desde una perspectiva general, sino del conjunto de habilidades, técnicas y conocimientos estilísticos concretos que se atesoran mediante la herencia y que transmitimos:

El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes [...] La importancia del patrimonio cultural inmaterial no estriba en la manifestación cultural en sí, sino en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación (Unesco, 2011).

En todo caso, materialidad e inmaterialidad se complementan, dándole esta sentido a aquella: “Los objetos son importantes en función de su significado y no solo en función de su materialidad. Dicho de otro modo, es lo inmaterial lo que proporciona el valor de lo material” (Santacana et al., 2015, p. 11).

En el año 1979 la Unesco elaboró lo que años más tarde sería la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial, aunque hasta el 2003 no adoptó formalmente su salvaguarda. Preocupaba el carácter efímero e inmaterial de ciertas manifestaciones culturales tradicionales en un mundo tal global que tiende a dar uniformidad a todas esas manifestaciones transmitidas de una generación a otra:

La Convención finalmente se aprobó en 2003 y partía del hecho reconocido de que el término *patrimonio cultural* estaba cambiando y no terminaba en los monumentos y colecciones de objetos del pasado, sino que incluía también otros elementos que se definían en realidad como *patrimonio vivo*, y se refería a tradiciones y expresiones orales, artes del espectáculo, rituales, etcétera (Santacana et al., 2015, p. 16).

Este no es el caso exacto de la enseñanza de la interpretación musical en los conservatorios; sin embargo, hay ciertos aspectos comunicativos relacionados con la oralidad docente que podrían tener cierta semejanza o correspondencia con ese carácter transitorio citado, y que se observan con mayor claridad cuando nos referimos explícitamente en un capítulo posterior a La percusión tradicional como patrimonio inmaterial y su aplicación a la enseñanza de los conservatorios.

Como ya hemos comentado en los referentes patrimoniales del apartado Estado de la cuestión, una forma de explicar la importancia que tiene el patrimonio inmaterial comprendido en la enseñanza en los conservatorios de música, es destacar su importancia “no para la veneración de las cenizas, sino la transmisión del fuego”. Sobre esas tradiciones intangibles – además del patrimonio tangible basado fundamentalmente en bibliografía, instrumentos musicales y útiles- se asientan la mayor parte de las enseñanzas interpretativas de los conservatorios de música, en el sentido de que “heredaremos el elemento patrimonial y todas las huellas que sobre él han ido dejando las generaciones participantes en la trasmisión” (Fontal, 2003, p. 33, citando a Whitrow, 1990).

Cuando algunos investigadores del patrimonio desde una perspectiva educativa se refieren a la “secuencia significativa de procedimientos” –que también sirve como recurso de sensibilización-, vemos que tal secuencia podría aplicarse a la metodología educativa y a los conocimientos fundamentales utilizados en los conservatorios de música españoles en las últimas décadas, en las que se han impartido clases de Percusión al estilo del trabajo docente de educadores de referencia como el profesor José M<sup>a</sup> Martín Porrás y sus discípulos más significativos (Pedro Vicedo, Joan Iborra, José Luis Alcaín, Donato Goyeneche, Javier Benet y Agapito Toral, entre muchos otros). Quizá de un modo intuitivo, los procedimientos seguidos por ellos guarden cierto parecido con dicha secuencia: “*Conocer* para comprender, *comprender* para respetar; *respetar* para valorar; *valorar* para cuidar; *cuidar* para disfrutar; *disfrutar* para transmitir. La significatividad de la secuencia reside en la necesidad de trabajar un procedimiento para poder introducir el siguiente” (Fontal, 2003, p. 180).

Parafraseando el texto que transcribimos más abajo, un profesor –educador de las enseñanzas musicales, que constituyen también un patrimonio- que intermedia entre la interpretación musical y el alumno interesado en aprender –en vez del público al que alude la autora-, y que trata de ir más allá, propiciando una comunicación adecuada entre ambas partes y el aprendizaje recíproco, está contrayendo nuevas responsabilidades. En realidad, no se trata solo de difundir entre el alumnado, del modo más asequible, los contenidos de las guías docentes, sino de detectar sus cualidades, condiciones, necesidades, rasgos culturales y sociales, para poner a esos estudiantes en relación con el material –patrimonio cultural musical de técnicas y estilos- que deseamos acercarle:

Un educador patrimonial que asume su papel de intermediario entre el patrimonio y el público, y que asume, además, que ambas partes deben comunicarse y aprender recíprocamente, es un profesional que está contrayendo nuevas responsabilidades. Ahora no se trata solo de tratar de hacer accesible, dar a conocer y difundir el patrimonio cultural a un público, sino de detectar las cualidades de ese receptor colectivo o individual, sus necesidades, sus condiciones, sus rasgos sociales, políticos y culturales, para ponerlos en relación con aquel patrimonio cultural que deseamos hacerle llegar (Fontal, 2003, p. 197).

### **2.2.1.3. Hilvanando argumentos para la enseñanza de la Percusión**

Debemos reparar en que la enseñanza del patrimonio –material e inmaterial- que albergan los conservatorios, en la línea de lo que propugna Zygmunt Bauman (2002 y 2007), no permanece sin cambio, sino que está sufriendo continuas transformaciones que constituyen el testimonio de su vitalidad, de que esa transmisión cobra vida en cada clase, mediante la interacción entre estudiante y profesor:

Luego, si lo que quisiéramos considerar como patrimonio inmaterial de un pueblo fuera aquello que es estable, habría que convenir que las únicas culturas estables son las que están muertas. ¿Es el patrimonio inmaterial de la humanidad el gran cementerio de la cultura humana? (Santacana et al., 2015, p. 24).

Reiterando esta necesaria y provechosa idea de cambio y mutabilidad en la gestión de la cultura heredada:

Entendemos el patrimonio cultural como un conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan una herencia cultural de un pueblo, etnia y/o grupo social [...] donde la noción de cambio y movilidad juegan un papel importante en la definición de los procesos y fenómenos culturales (Uzcátegui, 2001: 703).

Y, en cuanto la tentación de establecer un procedimiento didáctico estándar, a pesar de la necesidad de unificar criterios docentes, evitando así la toma de decisiones caprichosas fruto del desinterés o desconocimiento pedagógicos, debería considerarse la diversidad reflexiva como fuente de creatividad y de necesaria adaptación curricular:

El patrimonio inmaterial se caracteriza precisamente por su diversidad; no puede ser de otra manera. En el fondo se trata de manifestaciones de la cultura humana, diversa, variada, adaptada a cada uno de los medios en los que los humanos vivimos (Santacana et al., 2015, p. 25).

Concluyendo este sucinto apartado que se refiere al sentido de la educación patrimonial en nuestra investigación, hemos de partir de la tradición que significa ese patrimonio material e inmaterial depositado en los conservatorios de música –cambiante y en continua transformación- para seguir construyendo un método educativo basado en la innovación equitativa y creativa, y en la diversidad, personalizando las guías docentes y adaptándolas a las necesidades de los estudiantes, tratando dentro de los límites posibles que sean las programaciones las que se adecuen a los alumnos y no al revés; sin olvidar el punto de partida, construyendo sin renunciar a la tradición.

## **2.2.2. LA NECESIDAD DE INNOVAR EDUCATIVAMENTE PARA ADAPTARSE AL SIGLO XXI**

*El hecho de innovar educativamente podría explicarse como la realización de los oportunos cambios, mediante estrategias y métodos aplicados reflexivamente y con suficiente tiempo, con el propósito de modificar actitudes, tópicos y falsas creencias en la especialidad en la que se quiera progresar; yendo más allá, se trata de “una nueva concepción integral de la educación”. La innovación en el campo de la enseñanza de la interpretación musical tiene unas connotaciones muy particulares y, a menudo, se ancla en supuestos poco maleables, propios de algunos métodos rígidos de impartir la docencia. El reto es tratar de avanzar en este campo recapacitando sobre experiencias propias y ajenas, tomando como referencia las tendencias más actuales y aplicando el conocimiento que aporta la investigación educativa.*

### **2.2.2.1. La innovación pedagógica y su relación con la interpretación musical**

Nuestra preocupación por innovar surge de cierta experiencia contrariada. Existen muchos lugares comunes, tópicos –a menudo, confundiendo la labor interpretativa con la docente- y “métodos incuestionables” que nos hacen considerar y preferir otro tipo de enseñanza basado en las experiencias propias vividas en el aula –con el sustento de argumentos autorizados, aportados por autores provenientes de la bibliografía consultada- y en las reflexiones de colegas que realizan un trabajo parecido al nuestro. No se trata de un cambio drástico e inmediato, sino de revisar sistemas que gocen de prestigio, aprovechando los conocimientos extraídos de la investigación educativa.

Hemos tratado de encabezar este apartado con alguna definición con la que se identifiquen nuestras propuestas, que pretenden evitar la inacción y lo repetitivo, donde tengan cabida la creatividad y el incentivo transformador, sin dejarnos llevar por la inercia de conservar sin cuestionamiento. En resumidas cuentas, se ambiciona cambiar valiéndose de la reflexión crítica:

Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. [...] innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar...cambiar” (Escudero, 1988, p. 86).

Distintos autores coinciden en afirmar que es un concepto muy utilizado, en boga, que abarca todas las áreas de conocimiento y que urge su aplicación, porque es un término que se relaciona muy estrechamente con la calidad educativa:

El concepto de innovación es probablemente uno de los más tratados en la literatura académica, no sólo en el área educativa, que es la que nos compete, sino en prácticamente todas las áreas de conocimiento. [...] en los últimos tiempos, con la situación social tan determinada que existe, se ha impulsado en los discursos educativos la innovación como una necesidad – y casi una exigencia- para el profesorado en pro de una calidad educativa que rara vez se explica o se detalla (Alcaraz y Fernández, 2016, p. 21).

Las críticas a los sistemas reglados de enseñanza no son privativas de la innovación educativa tal y como la entendemos hoy, y ya Rousseau (1973) pensaba que la naturaleza era el espacio esencial del niño, la mejor forma de garantizar su crecimiento como persona; de tal manera que propugnaba permitir que se le dejara influenciar por los beneficios de su ambiente natural, sin intervención ni interferencias de las personas adultas y de las instituciones que le imponían modelos artificiales que le alteraban su orden natural. Algún aspecto de este proceder conecta con la mayéutica socrática:

También existe un componente socrático, ya que Emilio [el personaje de Rousseau] no recibe ninguna enseñanza proveniente de la autoridad de su maestro, sino que debe resolver las situaciones problemáticas por sus propios medios, mientras el maestro se limita a hacerle preguntas (Nussbaum, 2010, pp. 87-88).

Ivan Illich (1974) promueve la “desescolarización” por la falta de legitimación de la enseñanza reglada, debido a estar desvinculada de la realidad y a sus errados criterios que relacionan conocimientos con titulación, con poco aprecio por la creatividad e imaginación, y por estar encorsetada y burocratizada en exceso:

La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas

abrumadoras en sentido contrario. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de estos (Illich, 1985, p. 18).

John Dewey (2004) sostiene que la educación asistemática y extraescolar, que el niño adquiere en la familia, en la calle o en otras instancias socializadoras del entorno inmediato, es más vital, profunda y real; y que la educación formal o escolar es más abstracta y superficial, menos influyente, pero también más amplia, completa y segura. Y que el reto consiste en articular adecuadamente las cualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno. “Freinet critica el divorcio entre la escuela y la vida, y transforma radicalmente la organización del aula y los modos de enseñar y aprender para superarlo” (Carbonell, 2016, p. 23). De tal modo que, llevado todo lo anterior a nuestro campo de la interpretación musical, las enseñanzas obtenidas por medios ajenos al ámbito académico y las enseñanzas musicales que puedan realizarse en el conservatorio deben ser complementarias e interaccionar influyéndose mutuamente. Los conocimientos interpretativos que el percusionista adquiere en su experiencia en cualquier contexto ajeno al conservatorio –a los que podría calificarse como asistemáticos- son completamente reales y comparativamente más vivos e intensos que los académicos; sin embargo, estos son mucho más determinantes y permanentes.

En ocasiones hemos oído opiniones contrarias a la formación musical en establecimientos oficiales, reivindicando la necesidad de baquetearse en el ejercicio real de la profesión y, abundando en esta idea, aunque aplicado a otro campo educacional, Jaume Carbonell explica el significado del concepto de una educación al margen de los ámbitos tradicionales, referido tanto a las aulas como a los docentes:

La desescolarización significa sacar fuera de las aulas la relación entre las personas, terminar con el monopolio de la enseñanza en manos del profesorado que dispone de una titulación especial, y fomentar el derecho de cada uno a compartir sus conocimientos con otros (Carbonell, 2016, p. 26).

Al respecto de la excesiva burocratización, un docente debería dedicar tiempo a su labor como tal, investigando y cuestionando para aplicar una enseñanza innovadora y libre en la que el propio profesor intervenga en su diseño, y no invertir tanto tiempo en labores burocráticas de dudosa utilidad que le impiden ocuparse de su tarea esencial:

Los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas comprometidas en las actividades de la crítica y el cuestionamiento, al servicio del proceso de liberación y emancipación. Las pedagogías críticas desaprueban el rol docente de mero transmisor y ejecutor de las ideas de otros (Carbonell, 2016, p. 78).

En lo tocante a las normas y decretos educativos, para su aplicación efectiva la Administración debería otorgar autonomía a los centros de enseñanza, limitando en lo posible la ya comentada y cada vez más sofocante e ineficaz burocracia y renunciando al persistente control:

A lo que sí puede aspirar una ley educativa, una reforma, como decíamos antes, es a propiciar, favorecer, dicha innovación educativa. Esto se puede hacer si la nueva ley fomenta la autonomía de los centros y los proyectos que éstos de manera autónoma propagan, si libera de gran parte de la burocracia que ahoga a los maestros y si, por supuesto, renuncia a la ilusión del control (Fernández, 2016, p. 35).

#### **2.2.2.2. La influencia de la red. Ventajas e inconvenientes de internet**

En el campo de la interpretación musical, al igual que en otro tipo de enseñanzas, existe una gran cantidad de información a disposición de los estudiantes aportada por multitud de medios de difusión y, en especial, por internet. Son a menudo ajenos al ámbito de los conservatorios, de tal modo que cuestionan el clásico aprendizaje que se realiza mediante las obras y métodos

programados en la guía docente, generan cierta desorientación e intensifican el aprendizaje extramuros:

Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados (McLuhan, 1968, pp. 235-236).

Algunos autores muestran serias dudas acerca de los beneficios obtenidos de internet, de su valor crítico y de la fiabilidad del conocimiento que se genera en la red (Buckingham, 2013); evidenciando la contradicción de que, en ocasiones, la “sociedad del conocimiento” puede producir desinformación e ignorancia (Innerarity, 2011). La poética del mítico ágora como lugar de reunión y discusión, elemento vertebrador de la cultura, se desvanece, quedando limitado en internet a la mera presencia virtual de una “masa acrítica y manipulable” (Zafra, 2013). En cuanto al empleo de esa tecnología en la innovación educativa, deberían distinguirse las herramientas del modo de utilizarlas: “Podríamos añadir que nos hemos acostumbrado a entender que la innovación y la calidad de ésta vienen en los instrumentos y no en cómo los usamos” (Fernández, 2016, p. 32). Como percusionistas o intérpretes de cualquier instrumento musical, identificamos ese proceder erróneo cuando se utiliza internet o YouTube para encontrar referencias interpretativas sin los criterios adecuados de uso.

Y alertando de la necesidad de saber discriminar la información al alcance de cualquier estudiante, el profesor es quien debe instruirle a modo de guía. Para un buen docente que no aporta solo datos sino que pone en práctica un método educativo, es una herramienta coadyuvante y no hace peligrar en absoluto su trabajo:

El problema del escolar ahora no es acceder a la información. [...] La dificultad estriba en adquirir la capacidad de discernir entre la información disponible, analizarla, clasificarla, organizarla. [...] La función docente se ha convertido por necesidad y por coherencia en la de guía. [...] Internet pone en riesgo la labor del profesorado, pero sólo la de quienes se empeñan en insistir en representar un papel caduco y obsoleto de depositarios y transmisores de la información (Sola, 2016, p. 50).

Es un pensamiento común que se da en otros autores preocupados por la innovación educativa: evitar la mera difusión de información. Debe existir una actitud crítica y de selección, sabiendo el docente permanecer en un importante pero discreto plano de asesoramiento:

En la era internet, un docente que pretenda centrar su labor en la transmisión de información es perfectamente prescindible. [...] Si se concibe la figura del profesorado como experto que ha de guiar a su alumnado entre esa enorme cantidad de información que tiene a su alcance para seleccionarla, analizarla y convertirla en conocimiento propio, es indudable que el profesor desempeña, ahora más que nunca, un papel central en la educación. [...] El problema surge cuando confundimos ese papel central con que el docente sea el centro del proceso, es decir, la figura única depositaria del saber. Es lo que hemos denominado el modelo del embudo (Alcaraz, 2016, p. 249).

### **2.2.2.3. La importancia del hecho de aprender**

El término “educación expandida” se refiere a la importancia de la “educación comunicativa”, que relaciona íntimamente educación con comunicación, un binomio indefectiblemente ligado a conceptos como lo audiovisual, lo artístico o lo experimental, y que se produce al margen de las instituciones educativas y de los currículos académicos. Con este vocablo se destaca no tanto los contenidos como el modo de adquirir conocimiento, de modo que, el asunto principal de la educación expandida (Zemos98, 2012) no es tanto qué se aprende, sino cómo, dónde, cuándo y



con quién; los nuevos espacios, personas y redes con los que puede compartirse el conocimiento.

Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje, hay autores que insisten más en la importancia del hecho de tratar de aprender que en lo que se aprende. George Siemens (2010) se refiere al “aprendizaje conectivista”, generado a partir del intercambio de información, en el que la capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe. De modo similar, Basil Bernstein (1988 y 2001) cree que, en educación, lo trascendental es lo que sucede durante el proceso de transmisión y comunicación, y no tanto lo que se transmite, como creen los “reproduccionistas”.

#### **2.2.2.4. Educación abierta y “a la deriva”**

La forma en que algunos estudiantes se divierten y escuchan música, actividad que también influye en su formación como intérpretes, tiene bastante que ver con el concepto empleado por algunos autores, que hablan de “deriva”: “Sin dirección o propósito fijo, a merced de las circunstancias” (RAE, 2014). En sus ratos de ocio, en ocasiones, a modo de experimentación lúdica, el estudiante de música se deja llevar involuntaria e irreflexivamente por diferentes lugares de la ciudad, caminando sin rumbo, encontrándose inopinadamente con músicos ambulantes, callejeros, o frecuentando locales donde se interpreta música en vivo y que, sin preverlo, pueden aportarle muchas ideas en su tarea como intérprete. La “teoría de la deriva”, enunciada por Guy Debord, originalmente en 1956, propone andar sin meta ni horario, observando, con una mirada ingenua, desprovista de prejuicios y dejándose atraer por aspectos particulares. Es una forma complementaria de aprendizaje:

La deriva es una actividad lúdica colectiva que no solo apunta hacia la definición de las zonas inconscientes de la ciudad, sino que también se propone investigar, apoyándose en el concepto de “psicogeografía”, en los efectos psíquicos que el contexto urbano produce en los individuos. La deriva es una construcción y una experimentación de nuevos comportamientos en la vida real (Careri, 2002, p. 68).

Tal idea, por su múltiples posibilidades espaciales, guarda cierta relación con la de “educación abierta”, aquella que surge inesperadamente en cualquier ámbito como una colaboración económicamente desinteresada en la que lo que se intercambia es conocimiento:

Es una propuesta de educación abierta y colaborativa, que rompe las tradicionales barreras institucionales y disciplinares, y pone el énfasis en la idea de que la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar [...] Esta red es un sistema de intercambio de conocimientos, habilidades y experiencias abierto a todo el mundo, sin ánimo de lucro, que se basa en la idea del truco y en el principio de reciprocidad: toda oferta supone una demanda y toda demanda va acompañada de una oferta (Carbonell, 2016, pp. 42-44).

#### **2.2.2.5. Formación del profesorado que innova**

La innovación suele ir unida a conceptos como “originalidad” y “creatividad” y suele ser un discurso en cierto modo engañoso porque –aunque es necesario que los profesores tengan esas cualidades- no es bastante: “[...] hacen falta profesionales creativos, inquietos..., pero es imprescindible que los cambios que esa creatividad permite idear sean coherentes con el conocimiento existente en educación” (Fernández, 2016, p. 36). Ese conocimiento implica la formación adecuada del docente, y ello no significa:

[...] muy buenas notas en la carrera, muchos cursos en los CEP, etc., sino a profesionales que sean capaces de intervenir en la práctica, tomando decisiones que se basen en conceptos teóricos. [...] Sin la existencia de docentes bien formados, es muy difícil que aparezca la innovación educativa (Fernández, 2016, p. 37).

Del mismo modo, distintos autores insisten en esa búsqueda de la calidad educativa, reiterando la necesidad de formar buenos profesores por delante de los medios:

La clave de la calidad, por encima de todos los recursos del mundo, está en la calidad del docente. El mejor docente en el peor de los contextos hace maravillas y al contrario no hay forma de que eso funcione (Murillo, 2014, p. 2).

#### **2.2.2.6. Las guías docentes flexibles**

Los siguientes comentarios de Jane Davidson pueden parecer difícilmente conciliables con el seguimiento de una guía docente programada para la obtención de una titulación, en la que es imprescindible que los estudiantes interpreten unas obras obligadas, intervengan en las audiciones programadas y sean examinados. Sin embargo, queremos extraer de ellos la idea principal de que los estudiantes deberían tener un cierto margen de autonomía en general, y, en particular, de decisión en asuntos relacionados con su educación y con el repertorio que van a interpretar: “Los alumnos deben participar en las decisiones sobre el estilo y la dificultad de la música que van a aprender y decidir si quieren o no interpretar en público y examinarse” (Davidson, 2006, p. 118).

De modo similar, existen planteamientos en cierto modo utópicos, de complicada extrapolación a la enseñanza en los conservatorios de música, que parten de experiencias como la de Summerhill, pero que, al menos en algunos aspectos, no son totalmente desdeñables: “Se parte de la tesis de que el deseo de aprender es natural y que al forzarlo se corre el riesgo de matarlo” (Carbonell, 2016, p. 101):

El relato de Summerhill es muy conocido: el alumno goza de absoluta libertad para asistir o no a clase. Al comenzar cada trimestre, el alumno negocia con los profesores qué horario quiere hacer y qué asignaturas quiere cursar. Así pues, cada uno elabora su propio plan de estudios y avanza según sus intereses y capacidades (Carbonell, 2016, p. 97).

Las guías docentes implican una referencia educativa que deben seguir los estudiantes. Con todo, los bloques de contenidos no deben ser inamovibles, personalizándose la enseñanza en la medida de lo posible. Hay enfoques curriculares interdisciplinarios que proponen un programa basado en problemas o situaciones, más dinámico y flexible. A este tenor, las guías docentes que proponemos en este trabajo de investigación dejan abierto el programa, dándole un carácter emergente en el sentido de aceptar una cierta variación adaptándose en cada momento a las necesidades de cada estudiante:

El diseño del currículum debe concebirse de manera tan flexible y dinámica que permita la aparición del “currículum emergente”; aquel que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado por sus intereses y propósitos plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas y focos de interés (Pérez Gómez, 2012, p. 126).

Simplificando mucho la idea, la educación innovadora se asemeja a la forma de interpretar de un músico de jazz. La libertad creativa y la capacidad de decisión son muy grandes; sin embargo, ello no significa actuar sin orden ni concierto, ya que hay unas reglas implícitas que es preciso respetar: “Te dejan una hoja en blanco [...] Pero no todo vale. Hay pocos caminos que son verdaderos, pero nadie puede decirte cuáles son” (Contreras, 2002). Abundando en esta línea de pensamiento, se trata de que el estudiante tenga capacidad para resolver cualquier problema de manera autosuficiente, llegando al fondo del asunto, aprendiendo de manera general, contrastada y experimental, no casos concretos inconexos: “Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva; que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda” (Rousseau, 1973, p. 171).

Algunas pautas para una educación innovadora –enumeradas por pedagogos de referencia– subrayan la importancia de la “educación lenta” y la necesidad de que sean las actividades educativas las que determinen el tiempo conveniente para llevarlas a cabo y no al revés. Cuenta Domènech (2009) que hacen suyo el “menos es más”, enfatizan el carácter cualitativo de la

educación, los tiempos necesarios propios de cada persona, afrontando el aprendizaje de cada materia en el momento preciso, tratando de obtener mejores resultados mediante la priorización de tareas, y fundamentalmente sin prisas, para que el estudiante sea más feliz y adquiera con mayor facilidad los conocimientos.

Como conclusión, deberíamos percatarnos de que los avances en esta materia no son fácilmente medibles y que tienen que ver directamente con la mejora de la enseñanza: “La innovación educativa no se centra en la eficiencia, ya que los resultados no son tangibles, sino en la calidad de los procesos” (Fernández, 2016, p. 31). Además, a pesar de todos los argumentos anteriores, aún siendo partidarios de una formación fuera de las aulas, sostenemos que el conservatorio aporta una serie de competencias difícilmente adquiribles fuera de su entorno académico, que imprime solidez y consistencia con su labor docente. Esos entornos complementarios son una muestra vivaz del ámbito real donde se aprende a ser profesionalmente expeditivo y muchas otras habilidades que han formado a grandes músicos –en especial en los estilos de jazz y derivados-. No obstante, un conservatorio de música es una institución con una serie de recursos materiales, de conocimiento y humanos que debe albergar los instrumentos y medios necesarios, un ambiente de inquietud intelectual y musical compartido por los estudiantes, y un profesorado con la cualificación precisa para transmitir el saber técnico, musical y cultural que capacita, en este caso, al percusionista, para llegar a ser un buen intérprete. Sin excluir ninguna de las dos actividades, creemos que ambas son compatibles, complementarias y coadyuvantes. La enseñanza abierta e innovadora, ya que no podemos pensar en seguir dando clase del mismo modo que se hacía décadas atrás –sin cortapisas ni prejuicios estilísticos-, es la que hará posible que el conservatorio establezca los cimientos educativos de un intérprete que completará sus habilidades en el mercado laboral real.

Así, es preciso que los docentes aporten en sus clases una información conectada con la realidad de ese mundo laboral, ofreciendo un vínculo fácilmente inteligible entre los estudios y el trabajo. A veces no se produce tal conexión:

El profesorado ofrece al alumnado grandes cantidades de información con la promesa de que algún día ésta será relevante para su ejercicio profesional. No obstante, esto resulta una falacia, ya que, ofreciendo esta teoría sin ninguna conexión práctica inmediata, resulta de una dificultad mayúscula que nuestro alumnado sepa, en algún momento presente o futuro, realizar esa conexión (Alcaraz y Fernández, 2016, p. 192).

Resumiendo lo comentado en este apartado, las pedagogías innovadoras –más allá de un sistema determinado- representan una actitud ante la educación, una nueva forma de entender la enseñanza:

Es evidente, por tanto, que no se trata de un método, sino de una nueva concepción integral de la educación, y de una forma diferente de pensar y estar [referido a cualquier ámbito educativo] que rompe con currículos encorsetados y con la obsesión de la programación de actividades y la obtención de resultados (Carbonell, 2016, p. 222).

Según Alcaraz, tratar de innovar en educación supone sentirse solo a veces, para lo que deben buscarse aliados; invertir tiempo en diseñar, planificar y corregir; estudiar continuamente, reciclarse; rellenar muchos papeles para que los proyectos salgan adelante; quitarle tiempo a la familia; dormir menos, aunque soñar mucho más; dominar el miedo, ya que innovar tiene sus riesgos; sentirse desbordado.... Posiblemente preguntarse si merece la pena todo ese esfuerzo. Aunque “es cuando comprendes que, una vez que has incorporado a tu trabajo la innovación, no es que ésta sea una cosa más, es que es tu forma de trabajar” (2016, p. 257).

Sin duda, en una enseñanza que quiera aportar conocimiento de forma renovadora, formando alumnos dichosos, debe recordarse que lo importante no es llegar, sino andar el

camino, al estilo de Machado y de una Ítaca hacia la que se viaja (Kavafis, 2000), disfrutando y aprendiendo durante el trayecto, genuino motivo del viaje.



*Marimba Concerto. Vanesa Menéndez Alonso y la Orquesta de Cuerdas del Consmapa*

### **2.2.3. LA EQUIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA PERCUSIÓN; TRANSVERSALIDAD DE LA IDEA**

*En términos generales, el término “equidad”, que se refiere a “dar a cada uno lo que merece” (RAE, 2014), en educación musical podríamos aplicarlo al trato personalizado, adaptando los currículos y guías docentes a las necesidades de los estudiantes; por supuesto, tratando de un modo equiparable a cualquier alumno con independencia de su género, raza, inclinación política o sexual, capacidad, etcétera, becando a aquellos estudiantes con mayores necesidades. Sin embargo, el significado que queremos destacar aquí es la equidad que se refiere al necesario equilibrio al abordar los diferentes repertorios: desde los orquestales clásicos a los más vanguardistas o que tienen que ver con la música de jazz y sus derivados.*

El debate sobre la equidad en educación es relativamente nuevo; comienza a hablarse de ello en la década de los noventa. Se parte del principio de igualdad entre los seres humanos, sin importar la raza, sexo, religión, cultura o nivel económico, y todos tienen el mismo derecho a una educación. El término equidad, como una preocupación en el ámbito docente, surge de la necesidad de reconocer la diversidad del alumnado fundamentándose en el principio de igualdad de oportunidades: entre los estudiantes que acuden a las aulas, las necesidades individuales y, por tanto, la exigencia de personalizar la educación, es un hecho aceptado como proteger a los que más lo necesitan. Para presentar este tema, tratamos de dar una visión general del concepto desde una perspectiva transversal. En ella intervienen variables relacionadas con el sistema educativo como el acceso, proceso o resultados, y sobre ellas deberían actuar los organismos correspondientes y también los docentes. Martínez Santiago (2000) corrobora que esas variables componen, describen y explican lo que se viene llamando equidad equitativa, una condición sociológica que se relaciona con otros conceptos ya tradicionales como la igualdad de oportunidades y justicia social.

Cuando se habla de equidad en educación –que pertenece al plano de la ética- se suele pensar en dos dimensiones diferentes. La primera de ellas tiene que ver con la *imparcialidad*, que “básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo”. En segundo término se alude a la *inclusión*, en el sentido de que todas las personas tengan acceso a la educación (OCDE, 2013, p. 2). En la enseñanza de la especialidad de Interpretación en los conservatorios, debido a la necesidad de asegurar que todo el colectivo de estudiantes reciba el mismo trato, debe emplearse esa imparcialidad, aunque trabajando para ello de manera individualizada; la segunda puede aplicarse en el sentido de darles la oportunidad de formarse a todos los interesados en esta materia, de incluirlos equitativamente, siempre que tengan las cualidades mínimas exigidas en las pruebas de acceso y trabajen regularmente y con seriedad durante los estudios conducentes a una profesionalización.

Generalizando educativamente, las personas deberían contar con apoyos para ejercer sus derechos del mismo modo, con las mismas oportunidades que el resto más beneficiado, sin tener en cuenta su lugar de residencia y otros factores sociales. Eso, junto con la acción de las autoridades educativas, asegurando que los estudiantes que más lo necesitan sean quienes reciban más ayudas, parecería suficiente para garantizar esa equidad educativa. En una política orientada hacia tal equidad, cada estudiante debería recibir una educación de acuerdo con sus necesidades teniendo en cuenta su condición social y su cultura; aunque todo esto parezca una utopía. Así pues, habría que plantear este problema con una proporcionalidad, de modo que se destinen más medios a los estudiantes más necesitados para poder hablar de igualdad de oportunidades educativas y acceder a los estudios deseados, completándolos mediante el máximo desarrollo de las capacidades de cada estudiante. La equidad radica principalmente en destinar recursos becando a aquellos estudiantes con mayores necesidades, evitando de ese modo que tengan que realizar el inconveniente esfuerzo de compatibilizar un trabajo para subsistir a la vez que afrontan las grandes exigencias propias de unos estudios superiores de música. Deben diferenciarse claramente los conceptos de “equidad” e “igualdad, ya que la igualdad puede ser inequitativa; la equidad sería distribuir los recursos entre aquellos estudiantes que más lo necesiten. En todo caso, este problema no parece que esté en vías de solución y habría que permanecer alerta para evitar que las desigualdades aumenten en vez de ir desapareciendo:

Paradójicamente, cuando más hablamos de igualdad y de equidad, lo que sucede es que la brecha entre aquellos que tienen facilidad de acceso a la cultura y los que no la tienen es cada día mayor (Sola, 2016, p. 44).

Con el concepto de “calidad para todos”, popularizado por la Unesco, se quiere reforzar la necesidad de que tal equidad, y no únicamente la calidad, sea una prioridad en la política y en la acción educativas. Trasladado a nuestro ámbito, las diferencias socioeconómicas de los conservatorios de las distintas comunidades autónomas españolas y la correspondiente inversión inequitativa en cursos de profesores especialistas en un campo determinado de la Percusión, adquisición de instrumentos, su puntual mantenimiento debido al gran uso continuado, dotación de aulas, cabinas de estudio, recursos bibliotecarios, etcétera, y de distintos niveles de exigencia en las pruebas de acceso, genera unas desigualdades que acarrea perjuicios a las menos favorecidas y desemejanzas notables en los resultados académicos obtenidos.

Por otra parte, a pesar de las dificultades interpretativas, propias de algunos cursos del grado superior, repetir curso no siempre es una buena opción, y puede evitarse, fomentando la evaluación formativa: “proceso que proporciona información sobre el desempeño al estudiante y al maestro” (OCDE, 2013, p. 5) y estrategias de recuperación cuando ello sea posible,

mediante la ayuda a los profesores para desarrollar las técnicas para apoyar equitativamente a los estudiantes que se vayan rezagando.

Calidad y equidad son utopías tan inmediatamente inalcanzables como necesarias. En todo caso, el anhelo de las personas debe ser conseguir la equidad, pero no la igualdad absoluta, ya que esto parecería contrario a la razón: en ese sentido, ya se ha comentado que los alumnos deben recibir una atención diferenciada según sus necesidades; es lo que garantiza la equidad. En la enseñanza musical puede observarse con claridad la idea aristotélica de que los conceptos de igualdad o desigualdad son antagónicos pero complementarios: aunque se busque la igualdad en lo general nada hay más valioso que las diferencias en lo particular, fomentando la personalidad creativa de cada estudiante.

En conclusión, no hay duda de que una importante manifestación de la equidad es el trato ecuánime dispensado a los estudiantes con independencia de su raza, género, credo, tendencia sexual, etcétera, atendiendo a sus particularidades, adaptando los currículos a sus necesidades y proporcionándoles ayuda económica. Sin embargo, queremos rescatar la idea que comentamos en el capítulo introductorio de esta investigación con respecto a nuestro criterio acerca de la equidad educativa. Así, concluimos este tema con el planteamiento que se refiere al trato igualitario que debe dispensarse a materias tan dispares pero tan complementarias para la formación musical y laboral: nos referimos a los repertorios clásicos orquestales y otros más actuales o de vanguardia, así como aquellos que se relacionan con el jazz y estilos derivados de él. Es decir, la equidad se refiere al hecho de proporcionar a cada estudiante unas condiciones óptimas de aprendizaje para que pueda desarrollar del mejor modo posible su talento y capacidades, y que ninguna circunstancia de carácter social o aquellas derivadas de rancias concepciones musicales, puedan limitar su proceso formativo.



***Saltón. Julio Sánchez-Andrade Fernández, 2015***

# **CAPÍTULO III**

## **METODOLOGÍA**





## 3.1. METODOLOGÍA

*Teniendo en cuenta que este es el ámbito particularmente instrumental de la investigación -el procedimiento en el que se fundamenta la tesis-, hemos tratado de ser rigurosos y de emplear una metodología cualitativa para el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores expertos, sustentada en nuestra experiencia interpretativa y docente, y aplicada de manera sistemática y lógica para conseguir nuestros propósitos. La revisión bibliográfica es un complemento que creemos que añade solvencia y, además, se trató infructuosamente de conseguir el apoyo de la metodología cuantitativa.*

### 3.1.1. Métodos de investigación elegidos

En esta sección hemos intentado diseñar el camino general de la investigación, analizando su procedimiento y los fundamentos y supuestos que la guían. Nuestra intención fue que los métodos y técnicas utilizados garantizaran que las relaciones establecidas y los resultados logrados tuviesen la mayor precisión y fiabilidad, en vistas a conseguir los objetivos enunciados. Hemos tenido en cuenta las valoraciones de Mario de Miguel (2016) cuando afirma que “la finalidad define la metodología”.

Teniendo en cuenta que “los métodos se deben seleccionar y evaluar según su conveniencia al tema del estudio” (Flick, 2004, p. 143), la metodología empleada se sustenta en cuatro procedimientos relacionados:

- El enfoque cualitativo –la descripción detallada de fenómenos- fue abordado mediante las entrevistas personales a catorce docentes del grado superior de Percusión, seleccionados mediante la utilización de criterios tales como el prestigio personal y la relevancia educativa –en ocasiones por su categoría de catedrático, profesor titular o renombre como docente; algunos de ellos, ya jubilados-, diferentes tendencias estilísticas, distinto ámbito geográfico –dentro de los límites de España, excepto uno cubano como contraste- y, lógicamente, por su disponibilidad para realizar la entrevista.
- El tratamiento cuantitativo fue cumplimentado mediante el diseño y envío intensivo –con la única discriminación de cursar o estar en posesión del Título de Profesor Superior de Percusión-, mediante internet, de encuestas, cuya idoneidad del modelo proyectado fue validada por especialistas de la Universidad de Oviedo. Aunque este método, por las razones explicadas más adelante, no pudo ser utilizado en la investigación.
- El planteamiento metodológico empírico, la aportación más personal y peculiar en esta investigación, se basa en la experiencia educativa del autor de esta tesis como profesor de Percusión, durante más de veinticinco años, en los conservatorios de música de León, Avilés, Luarca, Gijón y Oviedo, y como intérprete de música clásica orquestal, y en especial, de jazz y derivados en distintas formaciones –orquestas y grupos- y a lo largo de cuarenta y cinco años. La constatación y definición de los problemas y el interés por modificar algunas perspectivas educativas desde una óptica empírica están en la base de esta metodología, y de ahí la prolijidad de objetivos específicos expuestos.
- El complemento bibliográfico se utilizó como soporte argumental, especialmente del empirismo, mediante la lectura de obras relacionadas con la educación y pedagogía en general, didáctica musical, la específica de la Percusión y ensayos de carácter humanista relacionados con nuestro tema. Los autores consultados –la mayoría de ellos, acreditados intérpretes, pedagogos musicales, educadores en general o psicólogos y filósofos- sostienen la base argumental de nuestra investigación.

Sin embargo, a pesar del carácter eminentemente cualitativo de esta investigación, cada una de estos métodos de investigación no puede ser aislado, visto por separado ni disgregado uno de

otro, porque –en sentido holístico- todos interactúan entre sí y el producto de su conjunto es más que la suma del obtenido de cada uno de ellos.

### **3.1.2. Metodología cualitativa: enfoque y técnica de obtención de datos**

Respecto a la metodología cualitativa, en términos generales, el enfoque utilizado se basó en la comprensión del valor de esta metodología como un proceso de autoformación y de cambio, según Flick (2004), Angrosino (2012) y otros autores citados en la bibliografía.

Asimismo, queremos destacar la inspiración para discriminar tipologías de investigación educativa, McMillan y Schumacher (2005) y el enfoque de la problemática de investigación, De Miguel (1995) y (2000). Para dimensiones del diseño hemos empleado ideas de Tejedor (2000) y Pérez Juste (2005), y para orientar las dimensiones de la innovación, las de Escudero y Correa (2006). Interpretando la investigación cualitativa como un recorrido de ida y vuelta: “Dicho de manera muy breve, el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría” (Flick, 2004, p. 25).

Cuando hablamos de metodologías principales y otras complementarias como es el caso de la cualitativa y la cuantitativa, queremos resaltar que estas dos metodologías elegidas de ningún modo se oponen, sino, todo lo contrario, son susceptibles de compaginar para la consecución de un objetivo; sin embargo, una de ellas, por su cualidad específica asume el protagonismo metodológico:

La investigación cualitativa y cuantitativa no son opuestos incompatibles que no se deban combinar [...] la investigación cualitativa presupone una manera diferente de comprender la investigación en general, que va más allá de la decisión de utilizar una entrevista narrativa o un cuestionario, por ejemplo [...] incluye una manera específica de comprender la relación entre el problema y el método (Flick, 2004, p. 55).

Según el mismo autor, es preciso diferenciar lo esencial de este tipo de investigación, optando por descubrir lo nuevo frente a lo ya conocido, de un modo cualitativo:

La meta de la investigación [cualitativa] es menos examinar lo que ya se conoce bien [...] que descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente [...] y no sigue exclusivamente los criterios académicos abstractos de la ciencia como en la investigación cuantitativa (Flick, 2004, p. 19).

Y en cuanto a la validez y objetividad de este método, Mario de Miguel (2016) afirma que las certezas en metodología cualitativa son muy distintas, pero no menos probatorias que las empleadas en la cuantitativa.

Aunque nuestra investigación no la hemos encuadrado exactamente dentro de la denominación “estudio de caso”, también de carácter cualitativo, se le parece bastante en cierto sentido, ya que Yin (1993) dice que el estudio de caso no tiene especificidad, y que podría utilizarse para responder cuestiones en investigaciones de especialidades muy dispares. Stake (1998) clasifica los estudios de caso en una serie de categorías en las que podría enmarcarse una parte de nuestra investigación: podría ser “intrínseca”, en el sentido de ayudar en la comprensión del caso; “instrumental”, con el propósito de profundizar en un asunto y de confirmar una hipótesis; y “colectivo”, por el carácter de nuestro estudio, que indaga un fenómeno aplicable a un gremio determinado. También nuestra investigación se corresponde con los objetivos de un estudio de caso cuando nos proponemos producir un razonamiento inductivo, partiendo de la recolección de datos para establecer una teoría o propuesta práctica, comprobando situaciones y hechos, todo ello, explorando y describiendo.

Siguiendo con el proceso empleado en nuestra investigación cualitativa, la técnica de obtención y análisis de datos consistió en el empleo de un método científico de investigación secuencial para el desarrollo de un conocimiento válido y fiable: 1) planteamiento y definición de un problema, 2) formulación de una hipótesis comprobable, 3) recopilación y análisis de

datos, y 4) interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones en relación con el problema, desarrollando esta parte final de la secuencia del modo siguiente: estrategias principalmente cualitativas “de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el fenómeno de interés” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 479).

El modelo que vimos más operativo y eficiente para nuestro proceso de investigación es el secuencial y lineal, ya referido (teoría, hipótesis, “operacionalización”, muestreo, recogida, interpretación y validación); sin embargo, también nos hemos apoyado en el de entrelazamiento circular de pasos empíricos propuesto por Glaser y Strauss (1967), ya que:

La investigación cualitativa encaja con la lógica tradicional lineal de investigación sólo de una manera limitada. Por el contrario, el entrelazamiento circular de pasos empíricos, como el modelo de Glaser y Strauss propone [...], hace justicia al carácter del descubrimiento de la investigación cualitativa (Flick, 2004, p. 60).

Tomando como referencia los tres tipos de investigación referidos por McMillan y Schumacher, en vez de emplear aquellas investigaciones de carácter básico o evaluativo, por su utilidad, en nuestro caso, aunque no aporte soluciones inmediatas, hemos optado por el de la investigación aplicada, ya que esta: “(al contrario que la básica) alcanza un conocimiento relevante para dar solución (generalizable) a un problema general [...] los estudios aplicados se centran en los problemas de investigación habituales en un campo determinado” (McMillan y Schumacher 2005, pp. 23-26).

En definitiva, el carácter cualitativo de esta metodología seleccionada como una de las principales en nuestro trabajo, estriba en recoger palabras en lugar de cifras, “proporcionando una descripción narrativa detallada, un análisis y una interpretación de los fenómenos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 50).

### **3.1.3. Metodología cuantitativa: enfoque y técnica de obtención de datos**

Según McMillan y Schumacher (2005, pp. 48-50), la metodología cuantitativa se cimienta en la recogida de datos, en forma de números, proporcionando estadísticas, relaciones y explicaciones del caso estudiado. La forma más común de hacerlo son los cuestionarios, que – para esta investigación- lo hemos construido eligiendo cuidadosamente un conjunto de preguntas que hemos considerado adecuadas.

En la metodología de investigación cuantitativa, por su carácter, el papel del investigador está desvinculado; se trata de una prueba cuyo objetivo es establecer relaciones entre variables medidas (de tipo ético, en contraposición con lo émico). Aun así, aporta una información ecuánime y consecuente que nos permite fundamentar nuestros argumentos y conclusiones de manera sólida: “Algunos autores (Krippendorf, 1980; Tesch, 1992) consideran el análisis cuantitativo como una descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto de la información, con el propósito de realizar inferencias válidas y replicables” (Inchem et al., 2003, p. 29).

En nuestra investigación –como prescriben ciertos especialistas- esta parte cuantitativa se había pretendido que actuara como complementaria de otras metodologías de tipo cualitativo y experiencial y, por tanto, de carácter más subjetivo, comparadas con la cuantitativa, que aporta esa objetividad: “Los investigadores experimentados pueden, y de hecho lo hacen, combinar ambos métodos de investigación, cuantitativo y cualitativo, en un mismo estudio para investigar un problema concreto” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 20).

En todo caso, compaginar las metodologías cualitativa -estudio de entrevista- y cuantitativa –encuesta- habría proporcionado una serie de posibilidades a la investigación, que son complementarias, bien porque sirvan para corroborar los resultados o porque aporten alguna

contradicción: esas “evidencias negativas o datos discrepantes” a los que ya nos referimos más arriba:

Básicamente, de esta combinación pueden salir tres clases de resultados (véase Kelle y Erzberger, 2004): 1. Los resultados cualitativos y cuantitativos convergen, se confirman mutuamente y apoyan las mismas conclusiones, 2. Ambos resultados se centran en aspectos diferentes de un problema [...] pero son complementarios entre sí y llevan a un cuadro más completo; 3. Los resultados cualitativos y cuantitativos son divergentes o contradictorios (Flick, 2004, p. 282).

Un buen resumen de esa complementariedad la expresa Steinar Kvale (2011, p. 73): “Los métodos cualitativos se refieren a qué tipo de y los cuantitativos a cuánto de un tipo”.

### **3.1.4. Metodología empírica: enfoque y técnica de obtención de datos**

La definición “empírico”, según de Miguel (2016), vale tanto para la metodología cualitativa como para la cuantitativa. Hemos valorado que esta investigación empírica se basa “en la observación de los fenómenos, de manera directa, por el investigador” y que “la experimentación no vale si no está sustentada por una teoría” (Mayol, 2008). Así, conscientes de que la teoría y la investigación, tanto experiencial como experimentadora, no son elementos contrapuestos, sino que conviven en un entorno de relación y reciprocidad, nos hemos apoyado en el enfoque teórico conceptual descrito con anterioridad en el apartado correspondiente, aunque tomando lo particular como comienzo, como veremos a continuación. Es lo que nos ha permitido esclarecer y constatar o, incluso, reformular la teoría en algunos casos. En este proceder basado en la experiencia –pese a que la nuestra no sea, propiamente dicha, una investigación experimental- hay una parte de experimentación, debido a que en las clases impartidas durante años se probaron y examinaron de modo funcional las virtudes y propiedades de las diferentes posibilidades de enseñar la materia tratada.

Podríamos describir el enfoque empleado como el análisis e interpretación de los datos experienciales, obtención de resultados y elaboración de las consiguientes conclusiones, o presentación de las generalizaciones respecto al problema, observados en el aula mediante la práctica docente y en forma de opiniones personales, fundamentadas en nuestra percepción, en la lógica empírica y en la experiencia como investigador y enseñante en calidad de profesor numerario de esta especialidad instrumental durante cerca de tres décadas en las enseñanzas elemental, profesional y superior de los conservatorios de música. Esto se realizó mediante un detenido examen de los muchos diarios de clase –como se verá en el apartado que trata este tema y en el anexo 3-, y que guardan estrecha relación con el diseño emergente de las entrevistas realizadas, reflejado en el intercambio de opiniones con los colegas consultados. Además, nuestra referida experiencia interpretativa en distintos campos de la música –del ámbito clásico orquestal al del jazz y derivados- nos ratifica en muchas valoraciones y experiencias, tanto musicales como laborales. Podemos afirmar que esta investigación surge de la práctica docente e interpretativa.

En vez de partir de una teoría yendo hacia lo particular –a la manera deductiva, mediante la comprobación-, hemos tratado de tomar como punto de partida el contexto real y particular del aula, constatando luego unas teorías y aplicando lo aprendido a una propuesta educativa. De lo particular a lo general; al modo inductivo, ya propugnado por Francis Bacon en el siglo XVI y muchos otros investigadores actuales. La experiencia y la observación como paso previo a la generalización:

La investigación se ve forzada cada vez más a hacer uso de las estrategias inductivas: en lugar de partir de teorías y comprobarlas, se requieren “conceptos sensibilizadores” para enfocar los contextos sociales que deben estudiarse [...] a partir de estudios empíricos (Flick, 2004, p. 16).

### 3.1.5. Soporte bibliográfico

Este tipo de apoyo representa una base consistente para cualquier averiguación, en especial para la primera etapa, ya que nos aporta las teorías y conocimientos previos a nuestra investigación. Sobre ellos la hemos fundamentado –apareciendo descritos en apartados como el Estado de la cuestión, Enfoque teórico y conceptual, Hipótesis, etcétera-, pormenorizando el problema que hemos investigado. No es posible iniciar una investigación sólida sin haber explorado el saber previo relacionado con ella.

En términos generales, como se ha desarrollado en el Estado de la cuestión, nuestro estudio se basa en una amplia revisión bibliográfica sobre los asuntos de Investigación de la educación, Pedagogía de la música, Musicología, Pedagogía de la percusión y otras lecturas complementarias de tipo humanista que constituyen el fundamento teórico de las ideas expresadas aquí y desarrolladas mediante diversas metodologías.

Observando que gran parte de las conclusiones obtenidas en esta tesis se basan en la experiencia pedagógica de quien esto escribe, y que cualquier documento científico –preciso y objetivo- debe apoyarse en una documentación relevante y contrastada, se ha utilizado la bibliografía descrita para imprimir solidez y como refuerzo y autenticación de la línea argumental empleada. Hemos tratado de buscar un apoyo coral, y que aparte de la voz de los profesores colegas y de la nuestra, figurase la de otros especialistas de distintos ámbitos. Mediante las referencias se citan autores y profesionales de prestigio como pedagogos, intérpretes musicales y reputados humanistas, preocupados por la enseñanza de la música. Para muchos de ellos la educación debe trascender su faceta de utilidad material, adoptando una perspectiva integral en la que no solo se formen intérpretes, sino profesionales que dominen interpretativa y conceptualmente los diferentes conocimientos, campos y estilos musicales y que adquieran un buen nivel ético y cultural.

## 3.2. HIPÓTESIS

*Hemos redactado una serie de suposiciones para sacar alguna consecuencia teniendo en cuenta un viejo aforismo de derecho que expresa que “lo normal se entiende que está probado, lo anormal se prueba”. El latinismo “onus probandi” –carga de prueba- indica que para defender nuestras hipótesis sobre ciertas propuestas educativas diferentes deberemos argumentar sobre las ventajas de estas nuevas propuestas frente a las utilizadas durante décadas en la enseñanza de la Percusión. Es, por tanto, a nosotros a quienes corresponde probar la proposición. Y aunque, desde una perspectiva estricta, habría que considerar el dicho “argumentum ad ignorantiam”, que indica que “la ausencia de prueba no es prueba de ausencia”, trataremos de aportar los argumentos convenientes para demostrarlo lo más explícitamente posible.*

Las hipótesis que vamos a enunciar –que llamaremos “de investigación”, como punto de partida del problema descrito y respuesta tentativa a las preguntas de investigación- no tienen el mismo grado de importancia, ya que delimitaremos varias capitales y otras accesorias. Todas ellas constituyen los fundamentos de nuestras suposiciones –hasta aquí, aun no probadas-, que son la base del razonamiento por el que se establece la necesidad de innovar la educación de modo equitativo.

Nuestras hipótesis surgen de la observación y de la realidad educativa que vivimos como profesionales de la enseñanza, y tratamos de establecerlas como predicciones razonables en la relación entre dos variables a menudo contrarias. A pesar del componente cualitativo que tienen, se tratará de que puedan ser observadas, evaluadas o deducidas, y están fundamentadas en las teorías comentadas en el apartado dedicado al Marco y enfoque teórico conceptual. Así

pues, estas hipótesis se extraen mediante un proceso deductivo y representan respuestas probables.

La primera de ellas dispone que, si el modo de reciclaje o formación recurrente de un profesor se limita exclusivamente a mantener a punto sus capacidades como intérprete, sin atender las labores investigativas -tareas que contribuyen, entre otras muchas funciones, a enriquecer las opciones interpretativas del estudiante- y descuida el perfeccionamiento de sus competencias didácticas, llevará consigo una merma en la transmisión y oralidad necesarias para impartir las clases y, por tanto, en la innovación sugerida.

La segunda determina que, si esta misma enseñanza se imparte de un modo que impone el modo “ideal” de interpretar una obra, sin potenciar adecuadamente la personalidad interpretativa del alumno, propiciará su naturaleza clónica y responderá a un modelo que frenará la innovación invocada en el modo anterior enunciado.

La tercera establece que, si la enseñanza de la Percusión en los conservatorios españoles está polarizada en exceso hacia el mundo del repertorio sinfónico, relegando estilos actuales como el jazz y derivados, esto originará un empobrecimiento de la formación musical generalista, la consecuente reducción de las expectativas laborales de los estudiantes y la merma en la equidad enunciada previamente.

La cuarta señala que, si elementos como la comunicación no verbal, el sonido de los gestos y otros aspectos relacionados con la escénica no se tratan convenientemente, a la par que otras competencias interpretativas, se perderá gran parte de la expresión musical debido a su imprescindible complementariedad.

La quinta destaca que, si se descuida la formación humanista del intérprete, no solo influirá negativamente en la ejecución musical –como valioso e imprescindible elemento complementario-, sino que la capacitación intelectual de los estudiantes, como futuros profesores superiores, se verá fundamentalmente afectada.

La sexta concluye que, si asuntos como la seguridad interpretativa y la autoestima no reciben la consideración oportuna, las capacidades del alumno pueden verse mermadas por problemas como el miedo escénico.

### **3.3. LA ENTREVISTA, UN PILAR DE LA INVESTIGACIÓN**

El carácter interactivo, con técnicas de recolección “cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales”, de esta parte de la metodología investigadora empleada no se fundamenta solo en su aspecto analítico como ocurre en el caso de la investigación no interactiva, ya que según algunos autores: “Los investigadores cualitativos construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes” (McMillan y Schumacher 2005, p. 44).

Al respecto de la significativa parte del proceso que trata de las entrevistas, una vez que planteamos y definimos el problema y elaboramos las hipótesis, seleccionamos los entrevistados –suficientemente representativos, en relevancia educativa y número, para validar la investigación-, y diseñamos el procedimiento de recogida de datos. En consecuencia, se elaboró una entrevista semiestructurada que comprendía las preguntas de todos los apartados conducentes a conseguir los objetivos citados.

Plantear una entrevista implica una equilibrada combinación entre objetividad y subjetividad, rigidez metodológica y espontaneidad; deben evitarse los peligros de acercarse demasiado a una de las dos orillas, el entrevistador debe saber moverse con agilidad entre ambas:

[...] seguir el rumbo entre la Escila de las estructuras objetivas rígidas en un enfoque de métodos universales y la Caribdis de la espontaneidad subjetiva libre en un enfoque sin método, centrándose en la experiencia, las destrezas y el oficio de entrevistador (Kvale, 2011, p. 21).

Desechamos el tipo más “informal” de entrevista, ya que queríamos delimitar los temas que se iban a tratar, y elegimos el formato “estándar” y “en profundidad”, con principio y final, en un orden predeterminado. Pero, esforzándonos en evitar la reducción de flexibilidad del entrevistador y la naturalidad de la conversación, la combinamos con la “guiada”, lo que implicaba saltarse ocasionalmente el orden establecido previamente, cuando lo vimos necesario, para que el entrevistado se pudiera expresar con las menores limitaciones posibles, con el propósito de aumentar la comprensión sobre el tema. De “final abierto”, para evitar interrogatorios, según recomiendan McMillan y Schumacher (2005, pp. 479 y 460).

El propósito de una entrevista en profundidad es “que sondee en busca de significado, que explore matices, que detecte las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente a un problema” (Angrosino, 2012, p. 67).

Referente al género del profesorado que hemos entrevistado, la mayoría son hombres. Tratar de establecer una paridad de género entre los entrevistados habría sido una tarea imposible debido a la escasez de profesoras de Percusión funcionarias que impartan clases en conservatorios superiores y, además, sería desvirtuar la realidad educativa, en la que mayoritariamente son profesores los que desempeñan esa tarea. De manera que, en nuestro caso, no hemos podido aplicar las ideas de Grumet cuando destaca el importante e irrenunciable papel de las mujeres en la enseñanza hablando de: “los estudios feministas que tratan de rescatar las voces del colectivo más fuerte y numeroso dentro de la profesión docente” (1990, pp. 277-282).

En cuanto a la validación aparente de los diseños cualitativos empleados, creemos que es bastante real, ya que los aspectos tratados tenían significados recíprocos tanto para el entrevistador como para los profesores entrevistados por la utilización de un lenguaje y conceptos relacionados con el común ámbito laboral de ambos.

El envío de las preguntas básicas de la entrevista –guión que puede localizarse en el anexo 4-, realizado con antelación, favoreció que la persona a la que se iba entrevistar revisara las distintas cuestiones tratadas y –a pesar de la consiguiente pérdida de frescura e inmediatez– meditase y se informara sobre lo que iba a responder; por otra parte, constatamos que aumentó la confianza de no verse en una encerrona, en la que tuviera que responder contra su voluntad a preguntas comprometidas. De todos modos, ha de aclararse que el carácter improvisado de muchas de las respuestas, con un tono de confianza y distendido, trajo como consecuencia que algunas respuestas sean poco eruditas; heterodoxas en el aspecto sintáctico y, en ocasiones, conceptualmente difusas.

En la misma línea, siguiendo los consejos de Flick utilizamos para grabar el sistema de audio exclusivamente: “[...] cuando el vídeo no documente nada esencial más allá de lo obtenido con un casete, se debe preferir el aparato que pase más desapercibido” (2004, p. 184). Constatamos que nuestra elección del formato audio para las grabaciones está avalada por varios investigadores de prestigio: “[...] la grabación de audio sigue siendo el auxiliar más valioso para la realización de entrevistas y la recuperación y análisis posterior de los datos de entrevista” (Angrosino, 2012, p. 75).

Apartados en los que dividimos las preguntas de la entrevista:

A) Datos personales y formación del profesor entrevistado

B) Sistema de enseñanza del profesor

C) El alumnado

D) Recursos técnicos, sonoridad y repertorio fundamental de los principales

instrumentos de percusión: 1. Caja, 2. Timbales sinfónicos, 3. Batería, 4.

Multipercusión, 5. Xilófono, 6. Marimba, 7. Vibráfono, 8. Accesorios del repertorio clásico y latino y 9. Otros

Así pues, en esta investigación, que podríamos encuadrar dentro de los “estudios de caso” propios de la investigación cualitativa, nos hemos centrado en el fenómeno de la innovación y equidad educativa para entenderlo en profundidad. Hemos aplicado un muestreo discriminado, puesto que –como hemos comentado- seleccionamos para las entrevistas a los profesores que creímos que eran más significativos por su relevancia, categoría académica (en el caso de los catedráticos), diferente situación geográfica o variedad en sus tendencias estilísticas educativas.

Se realizaron las entrevistas personales –de modo conversacional y mediante grabación de audio, por los motivos comentados antes- en esa población de profesores suficientemente significativa para extraer las conclusiones pertinentes. Se entrevistó a profesores funcionarios (algunos de ellos, catedráticos) con destino en conservatorios de música superiores, de carácter público, que imparten enseñanzas generalistas –es decir, sin diferentes itinerarios ni especialidades dentro de la Percusión-, pertenecientes a algunas de las principales comunidades autónomas del territorio nacional: así, las conversaciones tuvieron lugar, en orden cronológico, en Madrid, Vigo, Valencia, Alicante, Murcia, Sevilla, Córdoba, Castellón, Albacete, San Sebastián y Coruña.

Referente a los escenarios elegidos para realizar las entrevistas, estos no siempre resultaron adecuados, ya que, aunque en los casos fetén se realizaran en el domicilio particular del entrevistado o en el aula de Percusión del conservatorio correspondiente -con la tranquilidad, sosiego y silencio propios de la temporada de vacaciones-, en otras ocasiones se hicieron en lugares públicos como cafeterías, terrazas o parques, con los ruidos ambientales correspondientes que hicieron complicada la conversación, además de la incómoda falta de privacidad propia de un lugar concurrido.

Siguiendo los consejos de algunos autores ya citados, hemos tenido en cuenta las situaciones anímicas particulares de los participantes; aquello que haya podido incidir en sus opiniones, como sentimientos y pensamientos. Los sentimientos resultantes de la relación del investigador con los participantes son muy útiles en el proceso de investigación (Kleinman y Copp, 1993). Nuestro trato personal con el entrevistado procuró seguir las indicaciones de McMillan y Schumacher (2011, p. 252), en el sentido de considerar importante la apariencia, vistiendo “de acuerdo con las normas existentes o de una forma similar a los entrevistados”, siendo amigables y relajados; mostrando siempre interés por la comodidad del entrevistado. También, iniciando el contacto con una conversación distendida, previa a la entrevista, y explicando con brevedad el motivo de nuestra visita, preguntándole si tenía alguna duda antes de entrar en materia. Además, es importante saber formular las preguntas con decisión, claridad y naturalidad; sin tropiezos y demostrando total conocimiento de la materia. En nuestra actuación



siempre ha prevalecido la voz de los entrevistados, siguiendo las pautas de Angrosino (2012, p. 69) de no intervenir en exceso, mantener el contacto ocular, “evitar claves verbales indeseables” o gestos inconvenientes e integrarnos en la entrevista desde un plano émico mediante una conversación distendida. Según McMillan y Schumacher (2005, p. 460), confianza, espontaneidad, mantener ese contacto visual, indagar a través de la elección de las palabras, el tono de voz y conexión con el entrevistado aporta más datos que un acercamiento rígido.

El papel de investigador cualitativo es estar inmerso en la situación y en los fenómenos estudiados, asumiendo “papeles sociales interactivos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 19). Así, hemos utilizado estrategias interactivas, en ciclos superpuestos, en una recopilación de datos en la que se solapan los pasos y formas de obtención y averiguación. Por otra parte, hemos tenido en cuenta que el investigador cualitativo es una persona preparada y que la investigación cualitativa destaca por su “subjetividad sistematizada” (Erickson, 1973), la “reflexividad” (Mason, 1996) e “inserción del yo” (Fine, 1998).

En esta línea de pensamiento, recopilamos datos aplicando un diseño emergente, partiendo de los elementos estructurales especificados en el cuadro, al variar las preguntas del cuestionario y su enfoque a medida que íbamos aprendiendo más sobre el tema tratado – mediante un análisis parcial de los datos obtenidos-, resultado de un tipo de entrevista abierta a cambios inesperados: “Por tanto, la entrevista etnográfica es habitualmente de naturaleza *abierta*: fluye como una conversación y da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no había considerado originalmente” (Angrosino, 2012, p. 67).

Elementos estructurales de nuestra entrevista:

- A) Cuestiones fundamentales
- B) Formación técnica y musical del estudiante
- C) Formación interdisciplinaria
- D) Tarea docente

Inciendiando en este aspecto, hemos persistido en la idea de flexibilizar el estudio, empleando más bien estrategias que procedimientos, corroborando cada idea que iba surgiendo durante las charlas, abiertos a ese proceder emergente comentado más arriba: “Es importante que el investigador desarrolle una idea clara de su pregunta, pero que se mantenga abierto a resultados nuevos y quizá sorprendentes” (Flick, 2004, p. 61).

Desde una doble perspectiva conceptual y metodológica, es interesante la diferencia que establece Kvale respecto a conversar o entrevistar:

Las conversaciones son una forma antigua de obtener conocimiento semántico [...] Sin embargo, el término *entrevista* es de origen reciente; empezó a utilizarse en el siglo XVII. Una entrevista es literalmente una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común (2011, p. 27).

A pesar de la asimetría que representa el monopolio interpretativo del entrevistador, ya que: “La entrevista de investigación es una conversación profesional específica con una asimetría de poder clara entre el entrevistador y el sujeto” (Kvale, 2011, p. 38), se persistió en el aspecto colaborativo. Por ello, la relación del investigador con los participantes siempre fue clara, confiada y se persiguió la igualdad simétrica, estableciendo una actitud participativa,

reciprocidad y compartiendo experiencias: “La confianza en una *reciprocidad de perspectiva*, que significa que las personas comunican activamente la creencia (aceptada como hecho) de que sus experiencias son intercambiables [...]” (Angrosino, 2012, p. 30). En este sentido, una definición de entrevista proporcionada podría ser la de Kvale: “La entrevista es una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado” (2011, p. 19). Y más adelante, añade ampliando el concepto:

La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en una conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento (Kvale, 2011, p. 30).

Un aspecto que hemos considerado como entrevistadores éticos es la confidencialidad que debe guardarse a algunas opiniones del entrevistado, ya que: “[...] la apertura y la intimidad de la entrevista pueden ser seductoras y pueden llevar a los sujetos a revelar información que tal vez lamenten más tarde haber desvelado” (Kvale, 2011, p. 54).

En relación con esos dilemas éticos en el trabajo de campo, para algunos investigadores (Cassel, 1982, pp. 7-32) los entrevistados no deben considerarse como un medio para conseguir algo, sino como “fines en sí mismos”. McMillan y Schumacher (2005, p. 432) establecen que “la ética profesional y de la investigación para muchos investigadores está íntimamente relacionada con la moral personal”.

Para de Miguel (2016), los códigos éticos de los investigadores deben basarse en el rigor, autocontrol sin encubrir resultados, dando de ese modo nivel y credibilidad a la investigación. Deben respetarse las normas y mantener a la vez rectitud, sin temor a mostrar resultados adversos, aunque no avalen algunas hipótesis que hayamos enunciado al comenzar la investigación. No debe mentirse, evitando el célebre dicho: “Nunca dejes que la verdad arruine una buena historia”.

### **3.3.1. La transcripción y el análisis**

Ya en la fase de las transcripciones del amplio archivo de documentos de audio obtenido - producto del trabajo de campo, unas 30 horas de entrevistas-, la ardua labor que conlleva las exigencias buscadas en cuanto a la literalidad y exactitud en tal cantidad de información, se vio intensificada por los inoportunos ruidos ambientales, que dificultaron la percepción precisa del sonido grabado. En cuanto a la información obtenida por este medio, no podemos obviar que las transcripciones de las entrevistas conllevan un grave problema que consiste en la pérdida gradual, en cada parte del proceso, de elementos de comunicación no verbales y paralingüísticos. Sin embargo, constituyen una pérdida inevitable y son la forma habitual de trasladar las opiniones del entrevistado a un texto:

Las transcripciones son traducciones de un lenguaje oral a un lenguaje escrito [...] *traduttori traditori* -los traductores son traidores- se refiere también a los transcriptores [...] La grabación en audio de la entrevista implica una primera abstracción de la presencia corporalmente vivida de las personas que conversan, con una pérdida de lenguaje corporal, como la postura y los gestos [lenguaje no verbal]. La transcripción de la conversación de entrevista a una forma escrita implica una segunda abstracción, donde el tono de la voz, las entonaciones y la respiración se pierden [elementos paralingüísticos]. En resumen, las transcripciones son traducciones empobrecidas descontextualizadas de las conversaciones de la entrevista (Kvale, 2011, p. 124).

Para esta parte que trata del manejo, análisis e interpretación del producto de las indagaciones – la que lleva más tiempo de dedicación-, no fue necesario diseñar una base de datos, pues este, al ser de carácter cualitativo, se elaboró mediante el procesamiento informático habitual de

datos y su archivo en carpetas y documentos específicos de cada tema tratado, identificando categorías.

Una de las partes fundamentales de la investigación cualitativa es el empleo de la subjetividad y la reflexión en el tratamiento de los datos recolectados, evitando la generalización, de modo que, a partir de la información obtenida durante las entrevistas, hemos tratado de respetar esas características en todo el proceso. En la fase previa al análisis, hemos documentado y tenido en cuenta aquellos aspectos no verbales –anotados durante la entrevista– que sirvieron como enriquecedor complemento al texto, interaccionando con él. Asimismo, durante el análisis de los datos se ha perseguido buscar “evidencias negativas o datos discrepantes” a los que se refieren McMillan y Schumacher en sus “explicaciones alternativas” (2005, p. 428) que pudieran modificar o intercambiar los patrones iniciales.

Otra referencia analítica que hemos considerado es la de Steinar Kvale (2011, p. 137), quien dice que en los análisis de entrevista centrados en el significado, después de codificarlo y categorizarlo, se procede al resumen o “condensación del significado”, procedimiento desarrollado por Giorgi (1975), que implica cinco pasos: lectura de conjunto de la entrevista, determinación de unidades de significado del texto, formulación del “tema que domina una unidad de significado natural”, preguntas a esa unidad “desde el punto de vista del propósito específico del estudio”, y enlace de los temas no redundantes en una declaración descriptiva (pp. 140-141).

En la interpretación del significado, el mismo autor propone la interpretación de un texto mediante un ciclo hermenéutico, cuyo significado “se establece mediante un proceso en el que se determinan los significados de los distintos pasajes por el significado global anticipado del texto” (Kvale, 2011, p. 143). Ya de modo complementario, en el análisis lingüístico: “La atención a los rasgos lingüísticos de una entrevista puede contribuir a generar y verificar el significado de las declaraciones” (Kvale, 2011, p. 144).

De todos modos, aunque en el fundamento de toda técnica analítica esté la comparación y contrastación constante para determinar las características distintivas, para algunos autores los estilos analíticos van desde los extremos de las técnicas prefiguradas hasta las intuitivas (Crabtree y Miller, 1999). Analizar los datos cualitativos es muy ecléctico, no existiendo una única manera correcta de analizarlos porque se puede hacer de varias formas. Aunque pueda parecer un procedimiento realizado de una manera natural e, incluso, irreflexiva, requiere una enorme cantidad de conocimiento metodológico y competencia intelectual. Comienza a partir de la recogida de los primeros datos y se basa en la comparación para identificar las similitudes. En todo caso, el investigador cualitativo imprime su marchamo personal:

La mayoría de los investigadores cualitativos tienden más a utilizar el estilo interpretativo/subjetivo y menos el técnico/objetivo [...] y desean evitar los procesos estandarizados, porque el sello de la investigación cualitativa es el marco creativo del investigador (McMillan y Schumacher, 2005, p. 481).

### **3.3.2. La validación de los datos obtenidos**

La validación final es un aspecto importante de tratar, ya que la posibilidad de poner en duda nuestros propios descubrimientos le da fiabilidad y solvencia a la investigación: “La validez se determina examinando las fuentes de invalidación [...] El entrevistador desempeña aquí el papel de abogado del diablo hacia sus propios hallazgos” (Kvale, 2011, p. 159). Cuestionar los resultados obtenidos sirve para, más tarde, corroborar que dichos resultados no son fruto de la subjetividad de los investigadores, sino que se han recogido los datos e impresiones que los participantes en el estudio querían transmitir. La validación determina la realidad de los datos obtenidos y analizados, y la manera más conocida para validar es el uso de la triangulación –de la que se hablará más adelante en el capítulo de elaboración de resultados–, comparando y cruzando datos obtenidos de la observación directa de las fuentes, situaciones y métodos.

### **3.3.3. Traslado al texto**

La manera en que se ha tratado de trasladar la investigación cualitativa al texto –en combinación con el resto de metodologías empleadas- ha sido la de un relato analítico, describiendo las situaciones de la manera más verosímil posible, particularizando y tratando de transmitir emociones y la “tipicidad” o particularidades distintivas de los intérpretes y ámbitos en los que se desarrolla esta enseñanza. Debido a su esencialidad, hemos tratado de cuidar con esmero la presentación del texto así como su precisión, veracidad, entusiasmo y emoción. De ahí su importancia:

Una parte fundamental de la investigación cualitativa, desde las notas de campo y las transcripciones hasta las descripciones e interpretaciones y, por último, la presentación de los hallazgos y de la investigación entera, se basa en el texto y en la escritura (Kvale, 2011, p. 14).

Reiterando la importancia del texto en la investigación cualitativa, del modo que hemos tratado de aplicarlo como parte final y resultado patente de nuestra investigación, el mismo autor comenta el triple propósito de su correcto empleo:

Los textos sirven a tres propósitos en el proceso de investigación cualitativa: no son sólo los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino también la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y comunicarlos [...] las entrevistas comprenden los datos, que se transforman en transcripciones (es decir, textos) y se producen interpretaciones de ellas después [...] encontramos texto como resultado de la recogida de datos y como instrumento para la interpretación (Flick, 2004, p. 43).

La transcripción literal de las entrevistas realizadas en esta investigación puede consultarse en el anexo 4.

## **3.4. LA ENCUESTA TELEMÁTICA, UN COMPLEMENTO EN LA INVESTIGACIÓN**

Aunque este método –a pesar de las expectativas suscitadas- haya resultado fallido por las razones que expondremos a lo largo de este apartado, a continuación explicamos el procedimiento seguido en esta metodología cuantitativa, tanto en el modo en que se gestó y se corroboró la efectividad del modelo piloto como en los fundamentos metodológicos referenciales.

El cuestionario –que puede consultarse en el anexo 5- fue proyectado temáticamente tomando como referencia las preguntas realizadas en la entrevista personal a los profesores especialistas elegidos, que se corresponden a su vez con la mayoría de los ítems que conforman el índice de esta tesis. La población a quien fue dirigido –y sobre la que pretendimos generalizar los resultados- es la integrada por todos aquellos percusionistas del territorio nacional titulados superiores o que están matriculados en el grado superior de Percusión de cualquier conservatorio español; “sujetos” que participan en el estudio y que –debido a su carácter de grupo con unas características comunes- constituyen nuestra “muestra”.

Todo el rigor empleado en este diseño tuvo el propósito de obtener la suficiente verosimilitud, propia de una observación congruente y veraz: “La credibilidad se refiere al grado en el que los resultados se aproximan a la realidad y pueden ser considerados fiables y razonables” (McMillan y Schumacher, 2011, p. 131). Lo que implica darle validez al diseño, y esta será mayor cuanto más coincidan sus resultados con la realidad. También nos habíamos esforzado en utilizar una medición coherente para asegurar la fiabilidad del estudio.

Para redactar los cuestionarios hemos seguido las sugerencias de Babbie (1998), en el sentido de elaborar ítems claros –casi a golpe de vista-, evitando preguntas con dos objetivos, que fuesen pertinentes e interesantes para los encuestados, planteadas cuando fue posible en sentido positivo y tratando de evitar el sesgo hacia una opción determinada; sin predisponer al encuestado. La utilización ítems de formato cerrado se hizo para simplificar en lo posible la clasificación y el análisis estadístico. Los encuestados debieron elegir una respuesta entre las planteadas, con alguna opción alternativa de carácter más cualitativo, cuando se consideró imprescindible.

Tratando de ordenarlo y analizarlo, el procedimiento seguido se realizó de este modo: una vez perfilado el diseño del cuestionario se llevó a cabo un estudio preliminar que ofrece un breve resumen tipográfico y estadístico de la herramienta. El estudio piloto –localizado en una muestra de sujetos con características similares a los que se planeaba usar en el estudio- permite identificar errores de maquetación, de categorización de la escala, así como asentar las bases estadísticas de fiabilidad y validez del cuestionario. El análisis de consistencia interna de la escala realizado dio como resultado un coeficiente alfa de Crombrach del 0.5. Teniendo en cuenta el bajo índice de respuesta con el que se ha elaborado el estudio consideramos más que aceptable este valor. Autores como Nunnally y Berstein (1995) señalan que en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad entre 0.6 y 0.5 puede ser suficiente, de la misma forma Huh, Delorme y Reid (2006) indican la adecuación de este valor para la investigación exploratoria.

El estudio piloto supuso una nueva fase de reelaboración del cuestionario y replanteamiento de determinadas preguntas, así como de la propia escala de medida utilizada. El cuestionario tuvo su difusión a través de una cuenta de correo electrónico y los contactos iniciales se supone que darían paso a otros contactos nuevos, similar a un muestreo en cadena. Asimismo, se diseñó una encuesta en idioma inglés con un ámbito reducido a varios profesores extranjeros para establecer referencias con otros sistema de enseñanza (EEUU, Cuba, Rusia, Gran Bretaña, Francia e Italia, entre otros países). Nos servimos de los contactos profesionales que disponemos en cursos impartidos en esos países o de relaciones académicas de posgrado de nuestros estudiantes.

Como decepcionante resultado, constatamos la falta interés de colaborar respondiendo a la encuesta, de tal modo que –sin poder prever este resultado- los datos obtenidos han sido tan escasos que hemos prescindido de esta metodología investigadora por insuficientemente significativa (poco más de veinte respuestas en una gran comunidad de estudiantes de grado superior y profesionales titulados; en vista de los resultados, la de profesores extranjeros no llegó a enviarse). Hemos verificado la ingente demanda actual de colaboración mediante cuestionarios que recaban opiniones –propuestos por investigadores profesionales y estudiantes-, y esto nos lleva a plantearnos otro tipo de actuaciones debido al agotamiento de esta modalidad. También hemos asumido la culpa que nos corresponde, nuestra propia incapacidad o error de planteamiento en la propuesta para llegar a obtener las respuestas del colectivo de quien solicitamos colaboración: quizá fue una encuesta demasiado extensa o que trataba temas excesivamente controvertidos. O tal vez, como comentamos antes, podría ser un método de averiguación demasiado empleado y que haya llegado el momento de pensar en otras alternativas.



*Rebonds B. Vanesa Menéndez Alonso, 2016*

### **3.5. DIARIOS DE CLASE DEL PROFESOR**

Según Zabalza (2004), un diario de clase es un documento donde los profesores recogen información de carácter subjetivo de aquello que va sucediendo en cada una de sus clases; son narraciones correspondientes a cualquier aspecto del ámbito educativo del aula, pero nada impide que puedan anotarse otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje fuera del entorno del aula, como son, trasladándolo a la interpretación musical, las audiciones, conciertos y otras actividades. Los beneficios estriban en la observación sistemática en la que se puede contrastar lo objetivo y descriptivo con lo subjetivo y reflexivo. Entre otros provechos está el de franquear la opacidad en el desarrollo de las clases. Otra buena razón para redactarlos es la que da el autor:

Una jornada de trabajo en la que hemos afrontado muchas demandas [...] pasa al vuelo. Las huellas que deja son muy débiles, con frecuencia simples sensaciones de haber trabajado mucho, de haber tenido una jornada de tensión o, simplemente, de haber sobrevivido. Y eso al final del día. A los pocos días todo desaparece y los recuerdos e imágenes que restan son demasiado vagos e imprecisos como para concederles atención (Zabalza, 2004, p. 144).

Como medio de seguimiento de los estudiantes, los diarios pueden ayudar a resolver dilemas como atender a las necesidades de los alumnos o seguir la guía docente, y es una herramienta fundamental en la investigación, formación profesional del profesor, forma de explicitar disyuntivas y la evaluación y el consiguiente reajuste de los procesos didácticos. Es decir, teniendo en cuenta el carácter del diario como objeto para investigar, sirve para recoger información del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se van identificando problemas, reflexionando sobre ellos y buscando soluciones. Los diarios también pueden servir al docente para entablar un diálogo consigo mismo racionalizando lo sucedido en las clases y reconstruyéndolo mentalmente; incluso, descargando tensión: escribir es una herramienta recomendada por gran parte de los psicólogos para constatar algunos hechos –recodificar los acontecimientos acaecidos en las clases convirtiéndolos en texto- y llegar al fondo de ciertos problemas; tanto en el acto de escribirlo como en el posterior análisis y revisión del texto escrito. Sirve para aprender, porque los sucesos se ven desde una nueva perspectiva más objetiva por el alejamiento que supone, obteniendo la doble dimensión sincrónica y diacrónica

del propio proceso de enseñanza; implica la posibilidad de hacer una “lectura horizontal y ver cómo han ido evolucionando las cosas” (Zabalza, 2004, p. 152). A veces, a partir de unas anotaciones aparentemente sencillas, se puede llegar a obtener una información tremendamente útil para el aprendizaje de los estudiantes y la formación permanente del propio profesor.

La importancia de los diarios ya fue enfatizada por Yinger y Clark (1988), y teniendo en cuenta las diferentes modalidades más comunes y abundando en lo expresado en el párrafo anterior, hemos extraído de todas ellas una serie de características como son: realizar un escrito de naturaleza descriptiva considerando las diversas dimensiones de lo que se quiere observar, valorando y enjuiciando lo observado con propósitos evaluadores y no necesariamente calificadores, contemplando los hechos como parte de un conjunto amplio que interaccionan entre sí, dando al diario un sentido de catarsis en el sentido purificador de liberar tensiones mediante la constatación escrita de los sucesos, considerándolo como un elemento de reflexión clarificador de ideas, y siempre dándole una trascendencia, yendo más allá del hecho descrito e imaginando soluciones. Todas estas particularidades, extraídas de manera personal de tales modalidades, creemos que pueden ser muy útiles para elaborar el diario en una clase de interpretación en la que primen la interdisciplinariedad y la innovación educativa. Lo importante es que se combinen varios procedimientos de observación para contrastar las descripciones objetivas y las impresiones personales.

En el anexo 3 se extractan los diarios de clase correspondientes a los temas tratados en el desarrollo de la investigación, redactados durante una década de docencia en el Consmupa.

### **3.6. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS GRABADAS EN VIDEO**

Nuestros planteamientos respecto a la elaboración de una propuesta educativa se basan – además de en las entrevistas de carácter cualitativo y en el aval argumental de la bibliografía consultada- en experiencias obtenidas en el aula. Sin embargo, somos conscientes de que nuestras explicaciones son planteamientos teóricos y, aunque consideremos que tengan una solidez argumental suficiente, pensamos que este empirismo, para que tuviese la suficiente credibilidad, debía plasmarse en un documento práctico. Así, decidimos realizar grabaciones con la opinión de algunos estudiantes que habían acabado sus estudios en estos últimos años; promociones recientes en las que tuvimos ocasión de aplicar la metodología preconizada en esta investigación y cuyo criterio –que hemos oído denominar “valoración de novatos”, aunque en este caso se tratara de profesionales-, fue muy útil como contraste y complemento de las valoraciones de expertos de las entrevistas realizadas a profesores.

Por una parte, se realizó la grabación de una entrevista abierta mantenida entre el profesor y media docena de estudiantes de ambos géneros; no solo para respetar la referida equidad, sino como muestra de la realidad educativa del aula. En ella se trataron asuntos relacionados con la innovación y equidad educativas, mostrando cada estudiante -en un formato de conversación emergente- libertad para opinar y destacar aquellos aspectos que consideraban más importantes en la educación recibida durante el grado superior en el Conservatorio Superior de Música de Asturias (Consmupa). Por otra parte, se grabó una selección de interpretaciones como solistas: interpretadas a solo, acompañados de piano, orquesta o de “land scape” (paisaje sonoro de fondo equivalente a la muy utilizada “cinta electrónica”), producto del método innovador seguido para su educación musical en la especialidad de Interpretación, en la asignatura de Percusión-Instrumento principal. También se registró en audio y vídeo una breve muestra de interpretación en grupo, correspondiente a las clases de la asignatura de Música de cámara / Conjunto de percusión. Todo ello puede consultarse en los anexos 1 y 2 de esta investigación.



**“Up Tempo”, *Take Brushes*. Julio Sánchez-Andrade Fernández, 2013**



**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS DE DATOS PARA**  
**FUNDAMENTAR PROPUESTAS**



## **4.1. PERFIL PEDAGÓGICO**

### **4.1.1. PERFIL DEL PROFESOR ENTREVISTADO: FORMACIÓN, EXPERIENCIA DOCENTE Y MODO PERSONAL DE ENSEÑAR**

*La instrucción de los profesores de percusión españoles en la actualidad ha experimentado una considerable evolución. Atrás queda la antigua escuela de esforzados profesionales – podríamos llamarla “primera promoción”-, que contaban con muchos menos medios; la mayoría, con una formación poco académica y que, por supuesto, no accedía a estudios de posgrado en escuelas especializadas; incluso, en algún caso, impartiendo varios instrumentos poco relacionados entre sí o con la Percusión. En este apartado hablaremos del adiestramiento de los profesores entrevistados, su experiencia educativa y, de modo especial, de sus particularidades personales como docentes; las aportaciones que hacen a la enseñanza de la Percusión.*

#### **4.1.1.1. Formación del profesor entrevistado**

Los profesores entrevistados –de todas las edades: jóvenes, de mediana edad y otros más cercanos a su jubilación-, pertenecen a diferentes generaciones y, por consiguiente, a distintas épocas de evolución de la enseñanza. A menudo asistieron a las clases en conservatorios como son los de Madrid, Sevilla, Valencia, Zaragoza, Coruña, Córdoba, etcétera. En este caso, los conservatorios que han tenido más incidencia porcentual para los estudios de grado superior son los de Madrid y Sevilla.

Su aprendizaje también ha dependido de las oportunidades particulares o del interés de cada uno de ellos para acceder a otros conservatorios del extranjero. Parte de estos profesores no realizó estudios de posgrado; sin embargo, algunos tuvieron la oportunidad de completar su instrucción fuera de España –Alemania, Francia, Holanda o Gran Bretaña-, incluso alguno de ellos estudiando Dirección orquestal, y cuando regresaron, se incorporaron a la educación enseñando con aires renovados e ideas sorprendentes para la época, mostrando técnicas prácticamente desconocidas aquí y metodologías innovadoras; principalmente a finales de la década de los setenta y ochenta. Lógicamente, los más jóvenes se incorporaron más tarde a la enseñanza. Es curioso que, en mayor medida, los estudios de posgrado los hayan realizado los profesores de más edad.

De cualquier manera, aún con ideas distintas en el modo de entender el proyecto educativo, en términos generales, se puede hablar de una buena formación como percusionistas y de su preocupación por una docencia actual y efectiva.

#### **4.1.1.2. Experiencia docente**

De los 13 profesores entrevistados entre los años 2014 y 2015, –todos hombres, excepto una mujer- cuatro de ellos son o han sido catedráticos por oposición (que constituyen el total de los que ejercen o han ejercido en España hasta la fecha); el resto, funcionarios en comisión de servicios en un conservatorio superior, lo que indica que los catedráticos representan un porcentaje casi inapreciable en la población que compone el profesorado del grado superior de Percusión hasta ese momento.

En cuanto a la experiencia educativa, la mayoría ha desempeñado puestos de profesor interino antes de aprobar la oposición, y una buena parte accedió pronto a un conservatorio superior. Por si fuera útil hablar de porcentajes, la experiencia media llega a casi treinta años en el desempeño de la labor educativa como profesor de Percusión, bien como interino o como funcionario, en los grados elemental y profesional o en el superior, cuya media en este último caso es algo menor de veinte años de experiencia.

Si desglosamos esas cifras en las distintas edades de los enseñantes, aquellos de más edad tienen una experiencia docente entre treinta y cuarenta años, y en el caso de la profesora más joven, doce años, lo que indica que el profesorado cuenta con una práctica docente considerable.

#### **4.1.1.3. Modo personal de enseñar**

La RAE (2014) define, en primera y segunda acepción, la palabra “personalidad” como: “Diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra” y “Conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas”.

Considerando la personalidad como ese conjunto de peculiaridades propias de cada individuo y como una virtud para aportar una serie de valores y estrategias educativas a los estudiantes, resultaría que cuanto más personal fuera el modo de enseñar de cada profesor -determinado por las características de su método educativo, diferenciándose del resto e imprimiendo su sello particular y subjetivo-, más utilidad tendría para el educando.

Por una parte, podríamos argumentar que esa personalidad diferenciadora como docente puede emplearse para mostrar al alumno una forma peculiar de proceder, e inculcarle el desarrollo de su personalidad interpretativa; también, para poder ofrecer una visión complementaria y distinta al resto de los profesores, lo que implica que los alumnos podrán elegir tal o cual conservatorio y la forma de enfocar su enseñanza de la Percusión.

Sin embargo, no todo son ventajas desde esa perspectiva simplificadora, y también es cierto que esas diferencias pueden provocar una falta de unificación de criterios pedagógicos, la radicación de la idea de “ofrecer mejor enseñanza que otros conservatorios” o blandir la tan malinterpretada “libertad de cátedra” como un arma peligrosa.

Tomando como muestra sus opiniones, algunos profesores encuentran en la evaluación la referencia para enseñar de un modo determinado:

[...] sé cómo quiero evaluar, que tiene mucho que ver con cómo quiero enseñar. Y es una forma que a mí me parece que me da pistas de por dónde [...], cómo calificar y cómo ser justo con los alumnos y que lo tengan claro todos (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Para este docente, la forma de afrontar la enseñanza suele ser de manera realista, con humildad y alejado de la perspectiva del profesor como el punto de referencia único, sabiendo que eso no es posible, que el tiempo de preparación de clases no da para tanto; especialmente cuando un profesor debe impartir todos los instrumentos y estilos:

[...] parece que el profesor debe ser el maestro divo que lo toca todo y le da respuestas a todo. Eso en percusión es prácticamente imposible, porque son muchos instrumentos que cada vez van superándose y evolucionando y haciéndose cada vez más difíciles.

Y luego la cantidad de horas que tendríamos que estudiar solamente para dar clase, tendríamos que estar todo el día currando para estar preparados y decir, bueno, aquí está el profesor que lo sabe todo y que lo toca todo. Eso no se da en ningún país, y parece que en España yo siento la cosa esa de que es un poco una exigencia (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Uno de los métodos más clásicos y, a la vez, considerados de corte más innovador – preconizados por aquellos que se oponen a ciertas formas de enseñar imponiendo-, es el que incorpora a la educación la mayéutica socrática; el conocimiento a través del cuestionamiento. Técnica que se lleva a cabo interrogando al estudiante para que aprenda mediante sus propias conclusiones:

A mí me gusta el tema de la mayéutica. [...] me gusta preguntar, no me gusta decir las cosas. O sea, seguramente porque tengo poco que decir, pero preguntando hacemos un diálogo y buscamos cosas [...] no doy soluciones nunca, si las tuviera. Pero no digo “esto se hace así”, sino bueno, ¿tú cómo crees que esa frase...? [...] ¿Qué digitación pondrías...? ¿Cómo mueves...? (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

En varias conversaciones aparece la perspectiva humanista, aquella que trata de inculcar el interés y aprendizaje de amplios campos de cultura y no solo formar a percusionistas. Es decir, ser artista y músico con un enfoque amplio:

[...] trato de dar una formación a mis alumnos lo más general posible [...] No sólo de tocar el instrumento, sino de que... [...] no piensen como instrumentistas, no piensen como percusionistas, que me parece muy pobre [...] sino que piensen más como músicos globales [...] Y sobre todo como artistas (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Tener esa cultura artística y humanista en general, es la manera de poseer un bagaje para comunicarnos mediante la percusión. Importa tener una técnica y musicalidad con el instrumento, al fin y al cabo, un vehículo; pero también se precisan ideas para transmitir:

[...] una cosa que trato de inculcarles mucho es que beban de muchas artes, ¿sabes? O sea, que no solamente se centren en la música, y dentro de la música en la percusión, sino que escuchen otros músicos, otras músicas también, no sólo la clásica [...] Y la música tradicional, o la música étnica, o el jazz, u otras músicas... Yo creo que es muy rico para que beban de esas fuentes y se influyeran en eso, ¿no? Y en otras artes, por ejemplo, yo recomiendo mucho que vean danza, que vean teatro, que lean, que vayan a conferencias o recitales de poesía... [...] Más influencias tendrás y más rico será. [...] O sea, el ser especialista de una cosa muy a fondo y no conocer nada más de la vida, me parece muy triste (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

En el modo personal de enseñar de algunos profesores puede ser importante el empleo del procedimiento de fijar con suficiente antelación las competencias, en el sentido que las describen algunos educadores: “Una competencia es el conjunto de conocimiento, actitudes, procedimientos y destrezas necesarios para responder a demandas complejas de la situación” (Marina, 2010, p. 79). También, previendo los contenidos y objetivos preceptivos para superar el siguiente curso. De este modo, el estudiante sabe por anticipado qué materia debe dominar y qué secuenciación temporal o plan de trabajo se aplicará para ello. La información suficiente para que el alumnado sepa qué metas debe conseguir y pueda hacer una planificación con responsabilidad y madurez:

Normalmente, lo que solemos hacer es, nada más finalizar el curso, les ponemos a los alumnos los objetivos a conseguir el próximo curso, las competencias que deben de adquirir y los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales. Les pasamos la programación de los estudios y las obras que deben realizar, la temporalización y las estrategias a desarrollar para conseguir los objetivos programados durante este curso (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

También aparece de nuevo el concepto de evaluación como una herramienta educativa; para conocer el nivel de cada alumno en cada momento del curso:

Y después, aplicando las distintas evaluaciones, que normalmente hacemos la evaluación inicial para saber en qué situación se encuentran, y después las evaluaciones que tenemos tanto en febrero como en mayo... (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Para otros docentes entrevistados lo más importante es la comunicación, la relación próxima con el alumno, la confianza que le aporte autoestima, que le haga confiar en sus posibilidades como músico, a diferencia de la distancia que imponían antiguas formas de educar:

[...] lo primero en la enseñanza, yo doy mucha confianza al alumno. La enseñanza, aprendizaje, hemos hablado alumno-profesor. Para mí es súper importante que haya ahí una relación... Personal, y que vamos, que no haya esa distancia que había antiguamente con los profesores. Y que respeto por supuesto, cada uno en su sitio, el profesor y el alumno [...] Pero para sacar un mayor rendimiento a mí siempre me ha gustado tener una buena relación con el alumno, que no sea distante, todo lo contrario, ¿eh? Que haya mucha comunicación y que vea que hay confianza (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Cada informante resalta aquellas particularidades que le parece que pueden proporcionar mejores resultados en su tarea educativa. Aunque haya algunas preocupaciones comunes, cada uno de ellos lo enfoca de manera diferente. En este caso, el profesor se interesa por los intereses, gustos y preferencias del estudiante, tratando de considerarlos para lograr un ajuste con la guía docente programada. Quizá se pueda hablar de consensuar o acordar un plan de trabajo que le permita llegar a un nivel interpretativo adecuado en todos los instrumentos principales:

[...] lo que suelo hacer es escuchar bastante al alumno antes de que empiece a poner la mano en un instrumento [...] quiero saber de dónde viene, qué es lo que le gusta tocar, qué es lo que todavía no le gusta tocar, qué es lo que ha estudiado... [...] intento llegar con él a un acuerdo de vamos a intentar llevarlo todo al nivel [...] intentar aunar las pretensiones del alumno con los objetivos y contenidos mínimos que nuestro centro ofrece (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Entre esos intereses particulares está el optar por la enseñanza de aquellos instrumentos considerados como “no tan habituales” y que, sin embargo, para un determinado profesor puedan ser importantes en el adiestramiento del alumno:

[...] me gusta un tipo de instrumentos que normalmente a la gente no le gusta, [...] entre mis programaciones, incluyo pues obras para... [...] darbuka, obras para djembé, obras para multipercusión a lo mejor un poquito no convencional... [...] me interesa mucho el trabajo de la batería [...] tengo una asignatura que se llama Etnopercusión (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Escuchando a algunos profesores de un mismo ámbito geográfico y educativo parece surgir un motivo central recurrente –una especie de *leitmotiv*- que han hecho común, producto de una formación en esa línea. Se trata de una actitud educativa realizada con firmeza pero a la vez con transigencia, tratando de argumentar, razonar, sin imposiciones, consiguiendo resultados mediante el diálogo, procurando respetar la autosuficiencia y personalidad del educando, su forma de ver la interpretación:

Y a mí nunca me ha gustado imponer, sino razonar, hacerles ver las cosas, siempre que existiera un diálogo [...] no me preocupaba que estudiaran o no estudiaran, sino ver cómo reaccionaban ante el estudio [...] Para después, cuando terminen, que tengan la capacidad suficiente para saber cómo. Eso es lo que más me ha costado inculcarles [...] hay que crear esa personalidad de él, que es lo bonito de esto del arte. Que tú tienes un concepto de una obra y yo tengo otro, pero tan respetuoso es el tuyo... (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

La autoevaluación es un proceder destacado por algunos profesionales como método para mejorar el modo de impartir sus clases. Otra de las preocupaciones de este docente es plantear metas a corto plazo y ofrecer diferentes posibilidades al estudiante para que pueda elegir.

Igual que le digo a los alumnos que tienen que mirarse a un espejo para cuando tocan para ver si levantan las baquetas, yo también tengo que mirarme en un espejo para ver cómo doy clase [...] porque de esa manera analizo siempre qué es lo que he dicho, qué es lo que podría haber dicho [...] No darle mucha meta larga [...] plazos cortos. [...] en la programación, me gusta establecer un abanico (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Otros aspectos que comenta como propios de su modo de enseñar son evitar el mito de la interpretación perfecta y el bloqueo emocional que supone el miedo a cometer un error, junto con el refuerzo positivo que supone el hecho de felicitar al educando cuando lo merece. Por último, recomienda el estudio práctico basado en el análisis previo de la obra para saber cómo plantear el estudio técnico:

[...] una de las cosas en las que también baso el aprendizaje es en la no obsesión por el error. [...] hay veces que le pregunto cuando acaba: qué es lo que te ha gustado, qué crees que podrías mejorar [...] decirle lo bien que han hecho determinados pasajes, eso es muy importante. [...]

refuerzo positivo [...] análisis técnico, que es lo que yo voy a necesitar para esta obra. Si esta obra necesita esto, voy a reforzar estudios de ese tipo (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

En esta ocasión, se destaca la importancia de contar con una estructura sólida a la que el alumno pueda ir incorporando sus conocimientos, otra forma de entender la flexibilidad y autosuficiencia formativa:

[...] yo lo que intenté fue que mis alumnos no sólo aprendieran lo que yo sabía, sino que pudiesen meter lo que ellos sabían en la estructura que yo les había dado, el sistema de aprendizaje (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Los conocimientos y perspectiva de los profesores de Percusión con estudios musicales más allá de la especialidad de Interpretación –Dirección de orquesta en este caso- suelen dar un carácter más amplio a su modo de enseñar en cuanto a las consideraciones musicales se refiere. La retroalimentación entre las acciones de alumno y profesor y la educación en un sentido amplio -de nuevo surgen ideas de tipo humanista-, que ponga en orden los objetivos educativos –persona, músico y percusionista-, un sentir común en algunos de los profesores entrevistados :

[...] los tres niveles que yo intentaba aplicar a nivel pedagógico, lo que es el técnico, lo que es el teórico y lo que es el práctico [...] técnica es aquello que te permite hacer lo que tú quieras hacer [...] es decir, que no te veas condicionado porque no puedas hacer lo que la partitura te pide. [...] cuando piensas en pedagogía, yo no pienso en mí, pienso en lo que necesitan ellos, lo que yo creo que necesitan [...] siempre es muy importante un *feed-back* entre profesor y alumno. [...] yo recuerdo que mi plan, y así se lo advertía cada año, que no es formar percusionistas. Mi plan era formar personas, es decir, yo primero personas, luego músico, y luego percusión (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

La inquietud intelectual y cultural en general –no solo referida a la Percusión ni siquiera a la música- y su transmisión por parte del profesorado tiene uno de sus orígenes en el maestro de la mayoría de los percusionistas de este país, que marcó un estilo y una senda educativa:

Yo creo que salieron con ansiedad, ansiedad por conocer, y eso es lo que yo quería transmitir. [...] Muchas cosas que no tienen nada que ver con la percusión. Y esto, en cierta manera, también se lo debo un poco a Martín Porrás (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

La vocación es un componente que enfatiza como parte de su estilo educativo uno de los profesores informantes, hablando de la generosidad del docente que cree en lo que hace. Por otra parte, de nuevo surge la referencia al análisis previo que debe realizarse para afrontar una obra; saber lo que se necesita para tocarla:

Bueno, pues en primer lugar enseñar todo lo que sabes [...] no es lo mismo ser profesor por devoción, por vocación, que ser profesor por una forma más de ganarte la vida. Entonces, si tienes vocación enseñas todos los secretos [...] Y luego lo que me gusta es que el alumno aprenda a estudiar, a analizar. A fin de cuentas, él tiene que aprender, aprender a conocerse a sí mismo y aprender los sistemas (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

Hay dos enseñanzas que parecen deducirse del comentario de esta profesora. La primera es que los métodos educativos que podrían juzgarse como anticuados pueden tener una aplicación en la pedagogía moderna en el sentido de la idea de insistir para poder aprender; ser persistente. La segunda, que por un lado está el conocimiento de la materia y por otro el modo de transmitirlo, de llegar al alumno:

[...] mi madre era maestra, y mi madre me educó en muchos aspectos, y yo creo que eso lo utilizo a la hora de tratar con los alumnos y de dar clases. [...] Era maestra de la antigua escuela que puedo decir [...] “si no te sale, tú lo repites tres veces hasta que te sale” o “si lo haces mal, lo repites otra vez...”. Estas pequeñas pautas que a lo mejor ahora hasta parecen anticuadas, pero que si no partimos sobre una base, no podemos construir sobre ella. Entonces yo con ellos, ahora con mis alumnos, trato de hacer esas bases que no encontré tanto en mis profes de percusión. Mis

profes de percusión no se... No se centraron tanto en cómo yo debía de trabajar, sino que yo creo que eso lo aprendí pues de mi madre o de mi hermana incluso (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Como complemento de las opiniones anteriores –profesores españoles, titulares en conservatorios superiores- añadiremos las características de la enseñanza de un profesor de Percusión de Cuba (doctor por la Universidad de La Habana), país con una gran tradición en la percusión, con una escuela muy característica con muchas y variadas influencias; entre ellas la de Estados Unidos –muy próximo a la isla y con quien los cubanos mantuvieron una relación muy estrecha durante la primera mitad del siglo XX- y la Unión Soviética –en estrecho contacto desde 1972 hasta 1990-. Como se ve, con algunos puntos en común con las declaraciones anteriores, aunque con una perspectiva más básica; más técnico y menos conceptual:

Pienso que fui muy cuidadoso en la técnica [...] Muy cuidadoso en la técnica y la postura. Yo estaba enseñando [...] si yo no le cuidaba la técnica, la postura y una buena lectura a primera vista, yo no podría lograr jamás que ese individuo, aumentara los instrumentos, aumentara las técnicas, ejecutara con las manos y las baquetas, cambiar las baquetas y pudiera ser capaz... No podría, entonces eso lo cuidé (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Oídas todas estas consideraciones, estimamos necesaria una mayor formación pedagógica, que hasta tiempos recientes no se ha impartido en los conservatorios de música, sin perjuicio de que la especialidad de Pedagogía, de relativa reciente implantación en muchos de los conservatorios superiores, esté consiguiendo objetivos más educativos.

No debemos olvidar que estamos tratando del modo de enseñar: qué enseñar, pero también, cómo trasladarlo al alumno. Asimismo, echamos en falta un mayor reciclaje posterior en la misma dirección -de la que hablaremos en el apartado que trata sobre la formación permanente-, investigando en la labor educativa y tratando de ser cada vez más cercanos a las necesidades del estudiante.

#### **4.1.2. DOCENTES E INTÉRPRETES: TRATANDO DE RESOLVER EL DILEMA**

*Una de las polémicas más habituales cuando se habla de la enseñanza en los conservatorios de música es quién resulta más adecuado como profesor; si el músico orquestal que desempeña una labor interpretativa, que está en activo y se dedica a la enseñanza a tiempo parcial, o el profesor que, sin tiempo u ocasión para seguir tocando, se dedica por completo a la labor de enseñar. Considerando que las expuestas son situaciones extremas y que pueden darse otras distintas, más intermedias, desarrollamos en este apartado los pros y contras de una y otra situación, reflexionando sobre cuál aporta mejores resultados.*

Constituyen dos caminos distintos, pero ambos profesionales tienen, en el caso de su dedicación docente, el mismo propósito: formar percusionistas del mejor modo posible. Por tanto, deberían ser complementarios, equivalentes en su función. No obstante, hay expresiones que, a modo de lugares comunes y en forma de opiniones encontradas, suelen oírse con frecuencia en el ámbito educativo: “nada mejor para dar clase que un músico orquestal en activo”, “algunos profesores son músicos fracasados, malos intérpretes”, “los profesores con dedicación completa son los que mejor atienden a sus alumnos, porque su ocupación es exclusiva y saben enseñar”, “en los intérpretes que dan clases suele primar el interés económico y no saben transmitir sus conocimientos”, etcétera.

¿Qué hay de cierto en cada una de estas expresiones? En las entrevistas realizadas hemos encontrado distintas respuestas que dan una idea del parecer a este respecto de los profesores de Percusión del grado superior en los conservatorios y que, apoyándonos en la revisión bibliográfica y en nuestra propia experiencia, pueden ayudarnos a resolver el dilema o, al menos, a fundamentar una propuesta.



Parece que la ocupación principal no es lo más relevante, sino su calidad como docente: “[...] si es buen profesor, da igual que esté en una orquesta o que sea un profesor”. Lo importante para algunos es que sea una actividad vocacional y que no prime el interés económico:

[...] estés en una orquesta o no estés en una orquesta, si tú sientes la necesidad de enseñar te vas a acercar a la enseñanza. El problema es que en mucha gente de orquesta el acercamiento en la enseñanza es una fuente de ingresos más, y a veces escandalosamente fraudulenta (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Según su modo de verlo, las tareas de interpretar o impartir clases son claramente distintas, no siendo imprescindible que un profesor sea un refinado intérprete; lo importante es la buena instrucción del alumnado:

Tocar bien no, no implica ser buen docente, no, en absoluto [...] en absoluto me considero un profesor que lo toque todo... [al respecto de sus objetivos] y que salgan bien, bien consolidados mis alumnos, que yo les haya ayudado en todas las facetas que necesitan (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Otros piensan que son materias diferentes, que ser músico orquestal implica estar en posesión de esa formación interpretativa, pero que no siempre es extrapolable a la enseñanza; sin embargo, en muchos casos es compatible:

Sí, yo pienso que hay que separar dos cosas. [...] el hacer orquesta lógicamente te da una base [...] pero de orquesta [...] después no quiere decir que eso mismo se puede traspasar a la cuestión pedagógica porque hay gente pues que está adaptada más a la cuestión orquestal que a la enseñanza [...] Pero se pueden llevar las dos cosas al mismo tiempo (J. L. Alcain, c. p. 12 julio, 2014).

Aparte de la consideración generalizada de que se trata de dos distintos tipos de trabajo, se insiste en el tiempo de dedicación de un profesorado que quizá, sin interpretar tan bien, consigue llegar mejor al alumno, aprendiendo la manera de enseñar, de reciclarse pedagógicamente, analizando la propia forma de estudiar y tratando de darle al alumno lo que necesita:

[...] es otro trabajo con todo lo que significa eso: que tienes que dedicarle tiempo, a lo mejor reciclarte, leer cosas, enterarte... [...] tienes que formarte, es decir, es cómo dar clase, qué estrategias hay. [...] Hay grandes intérpretes pero que no dan clase bien. Hay otros pues que se han molestado, pero no porque sean grandes intérpretes. Yo creo que porque se han molestado en cómo hay que dar una clase, porque para eso tienes que ver cómo estudias, tienes que realmente examinar tu forma de trabajar para poder transmitirlo (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Los profesores que han sido músicos orquestales muy activos no encuentran demasiadas diferencias en el modo de impartir las clases; salvo para indicar el lastre educativo que representan los profesores con actitud “funcionarial”, en el sentido más peyorativo, en contraste con aquellos de talante más vocacional. Por otra parte, consideran la enseñanza como una actividad enriquecedora, complementaria a la labor orquestal, que, realizada en exclusividad, puede constreñir al profesional:

No he visto ninguna diferencia entre gente que viene de la orquesta y que da clases, o gente que es docente y toda su vida ha dado clases [...] La única diferencia que puede haber es que bueno, que cuando hay gente que dice que los profesores son músicos frustrados [...] Son funcionarios y tienen un trabajo fijo, por comodidad o lo que sea. Pero realmente no creen en la enseñanza [...] Pero yo creo que sí, sí que hay un porcentaje de profesores con vocación que les gusta enseñar [...] Lo he encontrado siempre un privilegio que he tenido porque me ha permitido hacer muchas cosas más, dando clases, que si hubiera tocado solo en una orquesta. [...] cuando he estado una temporada tocando con una orquesta, me ha parecido que si no haces algo más, es muy

limitado, es un poco triste sólo hacer eso toda tu vida [...] Con todos mis respetos (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Quizá, una de las diferencias que puedan existir sea la menor observancia de las normas burocráticas y menor seguimiento de las guías docentes por parte de los músicos orquestales, aunque, a juicio del profesor entrevistado, la observancia de las programaciones sea fundamental para la impartición ordenada de la materia:

Tal vez, a lo mejor, los músicos de orquesta [...] no les guste tanto las guías docentes o el papeleo [...] Porque una guía docente, una buena guía docente es importante, es imprescindible, tú tienes que saber por dónde andas (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Una actitud bastante generalizada es pensar que la experiencia orquestal es un buen bagaje para compartir con el alumnado; no obstante, también se piensa que ser un buen intérprete no garantiza una buena labor docente:

[...] me puede venir bien para luego aportar mi experiencia en la orquesta, pero no pienso que eso sea lo definitivo para ser mejor docente [...] Yo pienso que va en la persona [...] Un profesor de la mejor orquesta que haya y luego no saber trabajar con los chavales... (J. G. Abellán, c. p. 19 julio, 2014).

Otra vez, aparece el “equipaje” de la experiencia como fundamento pedagógico. En contrapartida, la falta de conocimientos educativos y, aun peor, la poca generosidad para compartir el saber adquirido por el docente, compitiendo con el alumno en vez de sentirse crecer, como profesor, con sus logros:

[...] lo importante es que el profesor tenga experiencias en la música, que haya tocado, que haya trabajado profesionalmente [...] hay mucha gente activa que no están preparados para dar clase porque todavía están preocupándose de ellos mismos [...] Yo recuerdo que desde muy jovencito que Martín Porrás me dijo: “cuanto antes toques mejor que yo, mejor profesor me harás”. No lo entendí en aquel momento, es decir, los profesores activos, hay muchos que compiten con los alumnos y no les enseñan todo lo que deberían de enseñarles. Es una experiencia desgraciadamente muy habitual. Sin embargo, los que se dedican a la enseñanza no compiten con el alumno, sino todo lo contrario: quieren que el alumno sea el mejor porque cuanto... (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Para otros músicos a los que las leyes de la comunidad autónoma les permiten, aún a tiempo parcial, desempeñar ambas tareas, estar en activo como percusionista complementa la tarea con la forma de comunicárselo al alumno; destacando la mayor paciencia del que se dedica a la enseñanza profesionalmente:

[...] pienso que un equilibrio tiene que haber. Implica tocar bien ser un buen docente, pero también tiene que saber explicar bien las cosas y contactar bien con el alumno, y saber por dónde tirar para conseguir... Quizá, esas cosas a veces, es una de las diferencias con respecto a los profesores de las orquestas, esa paciencia que tiene el profesor, a veces el de la orquesta no la tiene (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

De nuevo, la experiencia, haber realizado algo –saber cómo funciona- para poder transmitirlo. Además, la necesidad de pedir las mismas exigencias para impartir clases en un conservatorio que para tocar en una orquesta. Sin intrusismo profesional, porque no todos los intérpretes orquestales son necesariamente buenos profesores. No obstante, conviene estar en contacto; colaborar entre ambos campos profesionales:

[...] pienso que hay que haber tocado muy bien para enseñar porque es que si no lo que enseñas igual no va a funcionar, porque si tú has enseñado una cosa es porque a ti te ha funcionado. [...] si hay unas pruebas para tocar en orquesta, tiene que haber unas pruebas para enseñar. [...] no veo bien que los titulares de la orquesta den clase en el conservatorio. Lo mismo que yo no vería bien que profesores del conservatorio fueran a sustituir a los de la orquesta. [...]

profesores de orquesta que pueden estar capacitados para dar clase en el conservatorio. Pero yo me he dado con muchos músicos de orquesta que no son capaces de... Y entonces bueno, pues pienso que cada uno en su sitio, pero sin dejar de seguimos (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Surge el comentario inevitable de la ley de incompatibilidades aplicada al profesorado de conservatorios, que propicia una educación sin estar en activo, y que imposibilita ser un intérprete con experiencias renovadas y actualizadas:

Nunca he entendido y entenderé por qué tenemos, no podemos optar a una agrupación orquestal o musical. La ley de incompatibilidades [...] En beneficio o detrimento de la enseñanza. No podemos hacer toreros de salón [...] Hay que vivirlo, y sobre todo, con distintos directores (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

Se establecen otra vez las posibles diferencias educativas entre los intérpretes profesionales y los profesores, abundando en que tocar bien no garantiza ser buen intérprete, ya que hay que contar con la capacidad de análisis y con la empatía con el estudiante:

En cuanto a intérpretes sinfónicos, yo he conocido a gente que toca muy bien en orquesta, que toca muy bien como solista, pero no tiene esa capacidad analítica para... No sé, para proponer un modo de enseñanza o un modo de aprendizaje a un alumno. [...] que enseñe bien [...] Y un profesor debe tener ese lado de empatía, conectar con la persona, saber sus carencias, sus defectos a nivel psicológico para, sabiendo en qué flaquea, en qué fortalecerle. (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Las críticas al sistema educativo son bastante recurrentes en algunos de estos profesores, para los que impartir clases y tocar un instrumento debería ser compatible:

Debido a la absoluta incoherencia de este sistema educativo que tenemos nosotros, parece ser que un profesor se tiene que dedicar a dar clases, y un músico a tocar. Esto lo que nos han querido vender y han hecho los sistemas pedagógicos y han creado una de las cosas más incongruentes que existe actualmente en el plan de estudios (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Una opinión que ponderada y conciliadora en cuanto la perspectiva en ambos sentidos es la de este docente, que destaca la faceta pedagógica del profesor de manera prominente, sin dejar de lado la práctica del intérprete, que valida y actualiza sus conocimientos interpretativos:

[...] un profesor de conservatorio, que lleva 20 ó 25 años enseñando y tiene una experiencia, pues puede introducirse más en la mente del alumno y puede saber un poco más [...] Y la ventaja de un músico de orquesta es que puede conocer un poco más la forma de interpretar dentro de una orquesta sinfónica en diferentes repertorios. Una mezcla, pero como pedagogo, pedagogo, creo, a priori, creo que tiene más base el pedagogo de conservatorio (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

Teniendo en cuenta la larga relación con el alumno –cuatro años, al menos, en el grado superior-, se hace necesario un seguimiento y dedicación continua que el docente debe proporcionarle, con una cualificación en enseñanza y un compromiso que requiere cierta exclusividad a este trabajo. Por otra parte, está la buena y especializada labor que puede realizar un músico de orquesta en las clases que tratan del repertorio. Eso parece deducirse del comentario de esta profesora:

Sí, pues son cuatro. O sea, en todo caso es un período largo de tiempo en el cual el alumno pasa por... O sea, se transforma y evoluciona. Entonces no sé si un músico de orquesta está capacitado para guiar durante un largo periodo de tiempo a un alumno. No lo sé, eso depende mucho de sus experiencias personales, no de la formación o de la experiencia que esté recibiendo al tocar en orquesta. Sin embargo creo que están muy, muy cualificados para dar una buena clase de repertorio orquestal ya que ellos están, viven día a día, y saben de los entresijos de todo (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Parece bastante común en todas las opiniones expresadas que la interpretación es una actividad compatible con la docencia, y que ambas tareas pueden complementarse y enriquecer al músico. También, que para enseñar es preciso poseer unas competencias pedagógicas para hacer llegar esos conocimientos al estudiante, para enseñarle a estudiar:

Yo pienso que todo el que toca, y toca bien, se retroalimenta dando clases. [...] hay que estar muy claros en las técnicas de cómo enseñar, yo pienso que la persona que nada más que toca, a veces no tiene la técnica de explicar cómo estudiar. Él sabe cómo lo hace pero no puede explicar cómo se hace. Entonces yo pienso que aprender a enseñar tiene dos líneas: cómo enseñar algo, y cómo enseñar a estudiar ese algo (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Todas estas consideraciones son de gran importancia y muestran la opinión de los profesores entrevistados; la mayoría de ellos aún en activo. No obstante, nuestra práctica docente en el aula nos lleva a considerar que hay una serie de mitos que convendría desterrar y algunas apreciaciones complementarias que querríamos aportar al respecto de todo lo comentado.

Es evidente que un profesor que participa de manera regular en una orquesta sinfónica se mantiene en activo técnica y musicalmente y su conocimiento de contenidos transmisibles es de primera mano y actualizado; sin embargo, ese aspecto fundamental no implica la eficiencia en la segunda parte del rol del enseñante, que entraña conocer el modo de transmitirlo, de llegar al alumno. Viene al caso un lúdico e irónico comentario de Miguel Fernández –profesor del Consmupa hasta el año 2006-, quien afirmaba que aquel que quisiera emular los logros de un determinado intérprete no debería tomar clases de él sino de su profesor.

No debemos olvidar lo comentado por algunos autores –y que ya hemos citado en El marco teórico conceptual de esta tesis- al respecto de la diferencia entre ambas tareas, y de la necesidad de no confundirlo, ya que “existe una idea bastante extendida y equivocada que asume que un buen profesor de música debe ser un buen intérprete” (Dalia y Pozo, 2006, p. 95).

Abundando en este aspecto, la humildad y capacidad autocrítica de ciertos intérpretes consagrados viene muy al caso como argumento, avalando la hipótesis que defendemos. En una entrevista radiofónica realizada a la célebre intérprete teatral Julia Gutiérrez Caba, la presentadora le preguntaba por qué decía que no sabía enseñar. La actriz respondió: “para enseñar hay que aprender antes cómo se enseña [...] Eso necesita también de una técnica y una serie de cosas que yo no me he atrevido jamás” (Gutiérrez Caba, 2014).

Cuando nuestros informantes hablan de intérpretes en activo se refieren, por lo que hemos podido deducir, a intérpretes de orquesta sinfónica, con una especialización en el repertorio orquestal llamado “clásico”; el que habitualmente se toca en estas orquestas. Sin embargo, no podemos omitir que las obras de percusión que se interpretan en las guías docentes poco tienen que ver con esa especialización, porque consisten en composiciones para solista –con o sin acompañamiento- de los principales instrumentos de percusión. Son composiciones creadas en la segunda mitad del siglo XX y los primeros años de este XXI, que no forman parte de ese repertorio orquestal. En cuanto a estas obras, si se actualizan convenientemente los materiales didácticos, muchas de ellas no han formado parte de la educación de los profesores en activo. Por tanto, requieren una seria preparación de quienes imparten las clases, con la consiguiente inversión de un tiempo no lectivo, del que dispone más, como es lógico, el profesor con dedicación exclusiva.

Por supuesto, un intérprete orquestal tiene un papel casi insustituible en las clases de repertorio orquestal, ya que su dedicación principal implica el conocimiento del repertorio más habitual, forma de afrontar las partituras, técnicas más efectivas, sonoridades, articulaciones, trucos y demás información de gran utilidad para los estudiantes de esta asignatura. Aunque dicho lo anterior, no puede ignorarse que en la actualidad, en algunos conservatorios como el Consmupa, el nombre de la asignatura es Repertorio orquestas/ bandas, lo que implica que la materia tratada en ellas incluye también el repertorio empleado en otro tipo de bandas, como las

de jazz o estilos derivados que puedan aportar al estudiante, por una parte, una formación musical amplia y variada y, por otra, una preparación generalista para desenvolverse en un mundo laboral cada vez más extenso, competitivo y exigente. Tema al que nos referiremos más adelante.

Tratando de ser objetivos y, con la finalidad de mejorar la enseñanza, el profesor debe implicarse seriamente en su función y dedicar un tiempo a la investigación educativa –el modo de progresar como docente, aplicando nuevas técnicas pedagógicas-, entendida como resolución de los conflictos y controversias metodológicas: más que la enseñanza basada exclusivamente en la intuición y experiencia, se trata de apoyarse en un sistema producto de la investigación educativa.

Otro de los cometidos principales del docente es la preparación de las obras que se impartirán en las clases y, por supuesto, debe tener un sólido conocimiento de cada uno de los instrumentos principales de percusión; sus técnicas y sonoridades.

Complementariamente (lo que no quiere decir que no sea importante en la docencia), el profesorado debería seguir en activo como intérprete; aunque sea de manera discontinua. Sin embargo, el alumnado no debería sufrir los perjuicios que pudieran derivarse de la falta de compatibilización de esta ocupación complementaria: “Tener en cuenta nuestras prioridades y que aquellas tareas [conciertos, colaboraciones con orquestas...] no disminuyan las labores de educador” (Dalia y Pozo, 2006, p. 95). Por otra parte, esta tarea como músico en activo implica una serie de ventajas formativas. Así pues, debería regularse una normativa laboral que permitiese conciliar ambas actividades, ya que en ciertas comunidades autónomas no son compatibles.

Además, esta dedicación interpretativa complementaria podría incluir cualquier tipo de estilo habitual en la escena contemporánea, participando no solo en orquestas sinfónicas y bandas de música, sino también en grupos de jazz, variedades, grupos de cámara, grabaciones discográficas, etc. En un conservatorio de corte educacional generalista –la mayoría de los de grado superior en España- y con pretensiones innovadoras, el profesorado debería atender todo tipo de necesidades musicales y de oportunidades laborales: al menos en Percusión, el conservatorio ya no puede seguir constituyendo un reducto para impartir en exclusiva música orquestal sinfónica.

Por último, no está de más recordar al profesorado de los conservatorios de música que su labor, por la que percibe unos honorarios provenientes de los impuestos, no es la de ser intérprete, sino la de enseñar a interpretar y “enseñar a enseñar a interpretar”. Por tanto, sin olvidar que, esencialmente, a todo músico le gusta tocar, el trabajo de profesor implica una formación y dedicación que trasciende el mero hecho interpretativo.

#### **4.1.3. TIPO DE ENSEÑANZA MÁS CONVENIENTE PARA IMPARTIR EN LOS CONSERVATORIOS: EDUCACIÓN ORQUESTAL CLÁSICA U OTRA MÁS TRANSVERSAL, INCORPORANDO ESTILOS COMO EL JAZZ Y SUS DERIVADOS. SALIDAS LABORALES**

*Tradicionalmente, algunos conservatorios de música han tratado la Percusión, casi exclusivamente, desde la perspectiva orquestal clásica; sin embargo, los tiempos, estilos y necesidades son enormemente cambiantes y han evolucionado. Se hace necesario replantearse el tipo de educación que debe impartirse. Por otra parte, inevitablemente relacionado con lo anterior, una vez acabados los estudios de grado superior y habiendo adquirido unas competencias técnicas y musicales suficientes para comenzar la carrera profesional, los estudiantes recién titulados se plantean cómo pueden conseguir un trabajo gratificante, que colme sus expectativas artísticas y que esté suficientemente remunerado para poder vivir de él.*

La orientación educativa al repertorio clásico es otro de los temas más polémicos en lo que a educación de los percusionistas se refiere. Aún hay algunos profesores –no solo en España– que identifican el estudio de los instrumentos de percusión casi exclusivamente con los fragmentos utilizados en el repertorio orquestal y con el trabajo que se realiza en las orquestas sinfónicas. De ese modo, las guías docentes se basan en obras de caja, timbales sinfónicos, xilófono, multipercusión y accesorios que aparecen en tales obras, sin valorar de manera lo suficientemente seria aquellas partituras, con consideración de solista, escritas en las últimas décadas para estos instrumentos con el propósito de trabajar a fondo su técnica interpretativa y posibilidades musicales.

A la vez y muy a menudo, instrumentos como la marimba gozan de una consideración extraordinaria, lo que parece lógico, ya que su aportación a la musicalidad del estudiante de Percusión es insustituible, aunque sus perspectivas laborales sean muy reducidas. Mientras, a otros como el vibráfono, instrumentos latinos, étnicos o la batería de jazz y derivados, por pertenecer a estilos que en ocasiones no son apreciados o conocidos por el profesor de la asignatura, no se les presta apenas atención.

Por un lado, debería considerarse la importancia de todos los instrumentos principales para la formación musical de un instrumentista completo, que se matricula en un conservatorio para adquirir unas competencias generalistas (como ocurre en la mayoría de los conservatorios superiores españoles, en los que no existen itinerarios especializados). Por otro, la proyección profesional de los estudiantes, que finalizan la titulación de profesor superior y que deben tener unas expectativas laborales acordes con el esfuerzo realizado y los conocimientos adquiridos. En ese aspecto también debe tenerse en cuenta que hay instrumentos y estilos de percusión que, al menos coyunturalmente, cuentan con mayores salidas que otros.

La opinión de los profesores entrevistados representa las diferentes opciones de los docentes de los conservatorios españoles; tanto en el aspecto formativo como en el laboral. Así, para algunos, el repertorio orquestal, siendo muy respetable y una asignatura necesaria en el currículo, no deja de ser una colección de fragmentos de escrupulosa interpretación, pero que no representa una gran dificultad interpretativa ni el trabajo del percusionista por completo:

No, es una asignatura más [...] la orquesta y el repertorio de orquesta no pueden formar la educación musical de cualquier percusionista [...] no puede conformar la enseñanza [...] el repertorio, el más difícil, no es tremendamente difícil, la mayoría es fácil [...] son fragmentitos de cositas que hay que hacer muy bien, y hay que darlas todas en su sitio (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Respecto a instrumentos de láminas como la marimba, es bastante común la opinión de que es el instrumento de percusión que nos acerca más a otros orquestales, con una dimensión musical educativa muy importante, pero sin darle más importancia que al resto de los instrumentos ni sobredimensionar su importancia interpretativa:

La marimba es un instrumento que se está desarrollando también mucho [...] y que a mí académicamente me parece un instrumento buenísimo para formar músicos de una manera lo más completa dentro de la percusión, sin desmerecer otros [pero] no necesitamos ser virtuosos de la marimba (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Referido a la batería, es curiosa y significativa la afirmación de este profesor cuando da a entender que no se puede excluir de una enseñanza general. Al menos, así lo considera el público en general, por lo que el sesgo academicista de estos estudios podría estar invirtiendo los términos de entendimiento común:

Si tú le dices a la gente que estudias percusión, lo primero que te van a decir “¡ah, sí, la batería!” No, no, la batería no, no tengo ni idea, “¿cómo que no tienes ni idea? Entonces, ¿qué tocas? (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Y expone algunas de las ventajas de su estudio: “Batería, como instrumento de formación de coordinación, de precisión rítmica, coordinativa claro, de aprendizaje porque hay muchas cosas que en la batería estudias”.

La idea de educación generalista aparece a menudo ligada a las salidas laborales, para la que hay instrumentos y actividades profesionales –interpretativas y docentes- que, si no solucionan a tiempo completo la jornada laboral, sí lo hacen parcialmente:

La batería es una salida profesional bastante importante [...] Tienes cantantes que acompañar, tienes bandas, bandas en pueblos si te da la gana y tienes un dinerito, es una salida profesional [...] Si tienes una base buena de batería, tú puedes dar batería [...] La percusión étnica, ya no solamente como una salida profesional [...] te puede venir una tabla, y te puede venir una darbuka, y te puede venir cualquier cosa. Y tienes que hacerlo sonar (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Para muchos profesores subyace la idea de que la educación debe ser generalista y enseñar todos los tipos principales de música: contemporánea y orquestal. La oposición a considerar el repertorio orquestal el motivo más importante de esta enseñanza no es nueva, porque en el Conservatorio de París, algunos profesores de Percusión –décadas atrás- ya se oponían a esta idea:

[...] habría que ir un poco más global [...] en París, había profesores [el célebre Gaston Sylvestre, entre otros] que no querían saber nada de la orquesta sinfónica [entraban otras materias] sobre todo contemporáneo [...] la percusión es otra [...] lo que pasa que todo se mete en un paquete [...] está bien hacer una cosa global y todo eso, pero tampoco encasillarlo en que la percusión tiene que ser sinfónico, y que la percusión tiene que ser únicamente contemporáneo, no, es un poco de todo (J. L. Alcain, c. p. 12 julio, 2014).

De nuevo, las salidas profesionales ligadas a la enseñanza, ya que no es posible separarla de la formación musical de un percusionista. Esta titulación implicaría tocar los instrumentos más comunes; sin perjuicio de la especialización complementaria de quien quiera destacar en algún instrumento o estilo en particular:

[...] no puede ser una persona que sólo entienda de repertorio de marimba. O sea, eso me parece que no es la labor de una titulación que se llama “Percusión” [...] Entonces, ¿pues batería? Por supuesto ¿Percusión de mano? Por supuesto [...] Además de marimba, multi, etc. [...] Estamos especializándolos con una clase, en primero, en segundo y en tercero, de repertorio orquestal, ¿para qué orquesta? Aquí en Galicia? Quiero decir, ¿en qué orquesta hay hueco? En ninguna. Entonces, en Vigo por ejemplo, no hay ni banda municipal [...] es una materia que podría incluirse dentro de la percusión normal, podrías porque al fin y al cabo no es ni una técnica diferente ni nada, sino simplemente son unos pasajes [...] cuando alguien quiere prepararse a orquesta, lo que hago es decirle vete con esta persona (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

De modo muy parecido se expresa otro profesor de formación, ámbito geográfico y laboral diferente, pero cuya experiencia como pedagogo le ha enseñado a valorar una formación amplia y conectada con las oportunidades de trabajo:

[...] el conservatorio viene del mundo clásico, totalmente. Y su enfoque, antiguamente, su enfoque era formar músicos para tocar orquestas [...] ya desde hace tiempo yo pienso [...] se tiene que formar a músicos versátiles [...] Y más hoy en día, tal como está el mundo laboral, o sea, no se puede encasillar uno a formar a gente sólo para tocar en orquesta [...] porque es que no van a tener trabajo [...] hay conservatorios que de hecho ya llevan años funcionando así, teniendo un departamento de percusión amplio, con miras a diferentes estilos, no sólo clásico, ni moderno, ni jazz, sino también étnico y de otros estilos (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Otro asunto distinto es que un conservatorio cuente con suficientes profesores especializados en todos los estilos más usuales o con algún profesor con conocimientos generales que abarque todas las necesidades, lo que es muy difícil. En todo caso, la recomendación es formarse complementariamente en el mayor número de estilos posibles; siempre conectando la formación al mundo laboral. En cuanto a esos asuntos relacionados estrictamente con la consecución de un modo de vivir profesionalmente, aconseja buscar otros campos:

Si se pueden conseguir unos profesores que den de todo y que puedan abarcar todos los campos, pues genial, pero es difícil, ¿no? Es difícil estar al día en todos los campos. Ellos tienen que intentar buscarse, aparte de lo que nosotros les demos, el formarse en otros campos, ¿no? En el campo de la música moderna, en el campo de la música latina, en el campo de la música africana, árabe, japonesa, o lo que sea, ¿no? Porque de hecho van a encontrar trabajo en lo que puedan, en lo que sea [...] Y por supuesto, en el campo de la enseñanza (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Para algunos enseñantes, lo principal son los instrumentos orquestales sinfónicos, contemplando otros instrumentos como una especialización posterior:

Bueno, en la carrera [...] no se puede enseñar todo, desgraciadamente, porque está muy limitada con cuatro cursos [...] Yo considero que en los conservatorios se debe de enseñar lo que es los instrumentos sinfónicos de la orquesta sinfónica. Los clásicos: timbales, caja, bombo, platos, marimba, xilófono, vibráfono, lira, campanas, la pequeña percusión, etc. Todos los instrumentos que están concebidos en la orquesta sinfónica desde el clasicismo hasta nuestros días. Y después ellos, pues hay especialidades, hay gente que parten que si la batería, que si quieren... O las percusiones digitales: bongós, tumbas, etc. (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

En esa misma línea, recomienda un periodo profesional como componente de una orquesta sinfónica y luego volcar toda esa experiencia en la enseñanza de ese tipo de percusión:

Desgraciadamente los campos son cada vez más limitados. Pero, para mí, una trayectoria de un buen profesional, un músico profesional en este caso de la percusión, para mí es que trabajen en orquestas sinfónicas y tal, y llega un momento que ya se cansan un poquito de eso y que tengan el acceso a ser profesores (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

A pesar de reconocer las restricciones laborales en el campo sinfónico, algunos de estos cualificados docentes ven el enfoque educativo oficial en esa dirección, y, aun siendo conscientes de la importancia y el auge del mundo del jazz o del flamenco (en la autonomía andaluza), la falta de especialización en esos campos les lleva a evitar enseñarlos y, como consecuencia, a considerarlos estilos en cierto modo ajenos a la enseñanza de los conservatorios:

No hay plazas de orquesta, pero el sistema educativo está enfocado a eso, a ser en su día un buen instrumentista, para estar en una banda sinfónica o en una orquesta sinfónica [...] Ahora mismo, para no engañarnos, está todo enfocado a lo clásico, pero está empezando ya a haber ya esas inquietudes al tema del jazz. El tema del flamenco sería muy interesante, ¿qué es lo que pasa en estos terrenos? Que los profesores que estamos y llevamos ya un tiempo, pero estamos más enfocados al clásico [...] yo no me siento responsable de ser un profesional para enseñar un itinerario de jazz, donde hay otros profesionales con su titulación que pueden hacer una labor mejor. Yo veo que mi sitio está en el clásico porque he nacido ahí y no he ido para otros estilos [...] yo batería no la veo [...] aquí lo justo de batería, el que tiene mucho interés, toca alguna obra de batería, pero como instrumento tal, no. Entonces, más que nada, es lo que está enfocado hacia la orquesta: un buen timbalero, un buen caja, y que domine bien las láminas; la multipercusión... (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Como muestra del poco consenso que existe en los materiales que se trabajan en las guías docentes, hay otras posturas muy distintas; profesores que dedican una buena parte de sus



clases a otros instrumentos o estilos “menos convencionales”, apostando por estilos como el jazz e incorporando instrumentos de los llamados étnicos –con la intención de que la formación sea lo más completa posible-, aunque sin perder el contacto con la “onda clásica”:

[...] me gusta un tipo de instrumentos que normalmente a la gente no le gusta [...] a lo mejor un poquito no convencional [...] Y siempre me ha interesado mucho el estudio de la batería. O sea, el trabajo de la batería como instrumento de percusión múltiple, de coordinación, y también de sensibilidad rítmica. [...] tengo una asignatura que se llama Etnopercusión [...] desde mi carácter abierto como músico, por ejemplo nosotros intentamos traer la especialidad de jazz al Conservatorio Superior de Córdoba [...] A mí me gusta un poco que vean de todo [...] intento que trabajen la música que más les interesa a ellos [...] Evidentemente, el 70% del trabajo que yo hago en clase, está en total consonancia con todo lo que hace el resto de la gente. Y eso va más por la onda clásica (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

También se refiere al diversificado mundo laboral para el que deben estar preparados los estudiantes si quieren vivir de este trabajo:

[...] grabar un disco, una batería para una folklórica, pues tú tienes que estar preparado para hacer eso porque eso es dinero [...] Somos percusionistas y tú no puedes decir no a que tengas que tocar mañana unas castañuelas en un espectáculo de yo que sé, folclórico. Y si tienes que tocar las tablas hindúes en no sé, es un espectáculo de flamenco fusión con música hindú [...] nuestro instrumento está tan abierto, tan abierto, y tan diversificado, y tenemos tantas opciones, que tienen que saber un poquito de todo (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

La escasez de plazas orquestales –junto con la menor oferta laboral de los conservatorios-hace que se tambaleen los dos pilares laborales fundamentales de los percusionistas en años pasados. Por otra parte, la idea de programar distintos itinerarios o especialidades a partir del segundo curso del grado superior de Percusión nunca ha gozado de la consideración suficiente por parte de la Administración para ser implantada. Luego están las especialidades en Interpretación o Pedagogía:

[...] la mala suerte es que hoy en día no haya agrupaciones, pero la mayoría de trabajos es la docencia o las agrupaciones orquestales. Y hay que preparar esa gente. [...] yo presenté un trabajo a la Junta... por lo visto ha ido al cajón de los recuerdos [...] de que a partir del segundo curso de grado superior fueran especializaciones [...] Lo que hacen falta son buenos especialistas [...] hacer dos divisiones, en mi opinión, que es la pedagógica y la profesional. O sea, cuando uno termine, que tuviera el hacer un máster en pedagogía para obtener más materia o más conocimientos sobre la enseñanza... (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

De la preocupación por el futuro laboral de los estudiantes surge la idea de un estudio sobre la oferta y la demanda y la insistencia en la especialización. También comenta su experiencia en la polémica enseñanza de instrumentos como la batería, en relación con los desencuentros entre percusionistas y bateristas y las ventajas educativas que aporta este instrumento:

[...] donde nuestros alumnos puedan encontrar su medio de vida [...] Y hay que hacer un análisis, de ver la oferta y la demanda, y estructurar los planes y los itinerarios en función de ello. [...] una formación tan íntegra, la que necesitamos [En cuanto a la enseñanza de la batería] No se podían ver los baterías y los percusionistas. Y yo nunca he entendido por qué [...] Porque trasladar el concepto de la percusión a la batería es una maravilla (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

Desde otras perspectivas más generales, el conservatorio debería abarcar todo lo relacionado con cualquier producción de música, como centro integral:

[...] el conservatorio de música, engloba todo lo que sea música. Es decir, alguien que quiera estudiar guitarra eléctrica debe estar en el conservatorio, alguien que estudia técnico de sonido debería estar en el conservatorio... [...] Incluida la batería, incluido el jazz, incluido música antigua, la utilización de panderos... (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

La idea de una formación integral es común a alguno de los profesores entrevistados, con una visión abierta, que incluya muchos tipos de música, con una perspectiva creativa y holística en la que tengan cabida el mayor número de posibilidades formativas:

[...] yo ahí sí que definiendo un poco la apertura de los temarios y de las cuestiones de formación a todos los ámbitos, allá donde se pueda y allá donde quiera la gente formarse [...] solista, música de cámara, música de orquesta y prácticamente se cierra a eso. [...] Pero nuestra misión es, durante ese proceso creativo, crear otros lazos para que el músico no se quede simplemente en un intérprete, sino en un intérprete creativo [...] la misión del profesor, creo que es que la gente pueda tener una visión especializada sin perder una visión holística, es decir, sin entender que la música es un todo [...] la música antigua no es diferente de la música contemporánea [...] desde el punto de vista del profesor, es que estas personas no menosprecien las otras semi-especialidades, o las otras posibilidades (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Adaptar la guía docente a las posibilidades y necesidades de cada alumno es otra de las propuestas habituales:

[...] el profesor debe estar atento. En este caso, yo creo que el *feed-back* que te hablaba al inicio es muy importante cuando por primera vez un músico entra por la puerta de tu aula, saber, intuir cuáles son sus características personales y psico-musicales, es decir, qué le haría bien (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Los profesores que han desempeñado muchos trabajos musicales que compatibilizaron con la enseñanza tienen una idea muy global de la enseñanza de la Percusión y –sin menospreciar el mundo sinfónico- destacan la importancia de aquellos instrumentos y estilos que no gozan del mismo prestigio que otros considerados principales, pero que aparte de que sean los más útiles para sobrevivir, también tienen su importancia formativa:

[...] la orquesta es importante porque es una forma de ganarte la vida. Pero también hay otras formas de ganarte la vida que son los grupos de cámara, de jazz... [...] la caja es muy importante [...] los timbales sinfónicos [...] como complemento, las láminas [...] los platos, las panderetas... [...] la batería [...] La percusión digital que tanto trabajo da a la gente [...] todas estas cosas, no se les da importancia y yo creo que debería de haber un apartado dentro de la enseñanza, de la enseñanza musical de conservatorio. [Hablando de las competencias estilísticas del alumnado] Tiene que dominar todos los campos. Hoy en día la música de jazz, aunque no es una música mayoritaria, pero sí tiene su pequeño mundo dentro de la percusión [...] Y la música sudamericana pues también, su pequeño mundo. [...] eso sería maravilloso, poder abarcar todos los campos y más hoy en día, que hay que buscar trabajo como sea (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

En ocasiones, el profesorado con una formación especializada en la música orquestal clásica establece que esa es la formación propia de un conservatorio superior por falta de tiempo para ver otros estilos o por un interés menos principal de otros instrumentos. Considera que la batería es adecuado impartirla en el grado profesional, pero no más adelante. También influye la formación específica del docente y su capacidad instructiva en la materia:

[...] la educación en el superior tiene que ser específica, porque si no llegamos en ningún momento en que hay una formación específica, ¿adónde vamos? Sabremos un poquito de todo y nada de nada [...] El mío es clásico [...] Yo me siento capacitada para dar clases de superior en el terreno clásico. De hecho, mi compañero [...] me propuso dar batería. No es el medio para mí en el superior, yo sólo daría batería en el profesional, no en superior. [...] Por la especificación, si vamos a profundizar en ciertos conocimientos, no tenemos tiempo yo ni de decir todo lo que tengo que decir, ni ellos de hacer todo lo que tienen que hacer. [...] También me siento más cómoda (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Sin embargo, paradójicamente, el cambio experimentado en cuanto a salidas laborales no tiene una repercusión en el tipo de enseñanza y en el tiempo dedicado a alguna de las asignaturas del currículo de los conservatorios, porque el futuro laboral no parece muy esperanzador:

[...] una de las asignaturas importantes en el superior es Repertorio orquestal que en Galicia es durante tres años, trabajamos mucho repertorio orquestal, y al final la gente que acaba en el [Conservatorio] Superior en Coruña no acaba tocando en una orquesta clásica. Entonces, el problema de la enseñanza en el conservatorio superior, uno de los grandes problemas, es el objetivo, o sea, para qué se crean estos músicos y para qué se les da una titulación. Ahí ya creo que hay un error en cuanto a la normativa [...] Sé que mis alumnos no van a acabar tocando en una orquesta, y sé que si realmente quieren, irán a otros países directamente, donde ya tengan más salida laboral, aunque no creo que los acepten fácilmente. (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Sirva como ejemplo la metáfora que utiliza este profesor para expresar la conveniencia de conocer de modo generalista los instrumentos y estilos de percusión; sobre todo cuando es preciso hacer frente a un mercado laboral tan diversificado:

Es como si les diera a ustedes yo la quinta rueda de un carro, ustedes van a ser ingenieros en quinta rueda de automóviles, ustedes nada más que van a pensar en el repuesto, ustedes no saben ni cambiar gomas, ni saben de rodamientos, ni saben de más nada que de la rueda que está guardada atrás [...] ustedes no saben más nada. Ustedes tienen que saber de transporte, todo lo que tiene que ver con el transporte (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

La reflexión que nos sugieren las opiniones vertidas por los profesores entrevistados es que, tanto en el aspecto educativo como en el laboral –tratándose de conservatorios generalistas sin itinerarios distintos-, se hace necesario dotar a los estudiantes de grado superior de unos conocimientos más completos y generales con los que puedan adquirir una formación íntegra y hacer frente a un mercado laboral muy competitivo. Todo ello sin perjuicio de que posteriormente puedan especializarse cursando estudios de posgrado.

Algunos profesores consideran que la batería de jazz –y estilos derivados de él- es un instrumento interesante, pero que no es de primera necesidad, sino complementario: “no tenemos batería [...] porque no había horas tampoco, es decir, que para eso necesitas un tiempo [...] no quiero restar a la programación que tengo, sino complementarla”, dando a entender que este no es un instrumento básico en un currículo de un estudiante de Percusión. No viene al caso en este apartado hacer una defensa de las ventajas que aporta el estudio de la batería de jazz a nuestros estudiantes en cuanto a conocimientos de polirritmos, independencia, coordinación, pulso y estabilidad en el tempo, precisión rítmica, improvisación creativa y oportunidades laborales –entre otras virtudes-, pero debe tenerse en cuenta como un instrumento básico del currículo. Ya en la década de los sesenta hubo pedagogos que ensalzaban las virtudes de la música bailable –que incorpora estilos derivados del jazz-, relacionándola con la percusión “poco ortodoxa”:

La música bailable moderna ha desarrollado en la juventud el sentido del ritmo (adormeciendo en cambio el del matiz y la expresión) y ha formado instrumentistas de gran seguridad e intuición rítmicas que se vinculan preponderantemente a la ejecución percusionística (Barbacci, 1965, p. 98).

Lo importante es determinar qué es fundamental, primario o básico y aquello que es pura especialización. Por lo visto en las opiniones anteriores, aquellos profesores con una formación de corte más clásico interpretan que esa es la enseñanza que debe impartirse y que aquello que queda fuera de su interés o conocimiento es un asunto propio de especialistas que los alumnos pueden estudiar posteriormente, pero que no es fundamental para programar.

Lo más pragmáticamente educativo sería evitar los prejuicios de quienes imparten las clases e, independientemente de sus conocimientos e intereses, determinar aquellas materias que educan lo más integralmente posible a los estudiantes y que les dan oportunidades laborales. Es

constatable que, por ejemplo, declarar el desconocimiento técnico de un instrumento como la marimba –que ni siquiera es uno de los considerados sinfónicos- sería reprobado escandalosamente por la comunidad educativa; sin embargo, comentar que la batería de jazz es ajena a nuestros intereses y declararla fuera de nuestro alcance técnico y conceptual no constituye ningún demérito y se hace sin ningún tipo de rubor. Al final, se hace necesario determinar qué conocimientos instrumentales y estilísticos debe poseer un profesor de Percusión en un conservatorio de corte generalista. Aparte de los argumentos aportados en nuestra investigación, los temarios de oposición para profesores de Percusión de conservatorio –tanto los de grado medio como los de cátedras- nos dan una idea clara, desde hace décadas, de los requerimientos generales de tal enseñanza, y en ellos aparecen, entre otros, los instrumentos citados.

Algo similar ocurre con la música orquestal clásica y el jazz. A menudo se considera que aquella es lo fundamental para impartir en un conservatorio y, sin embargo, el jazz es una especialización. Ambas músicas merecen el mismo respeto, constituyen estilos complementarios y básicos en la formación musical de un percusionista y preparan de modo parecido para el mercado laboral al estudiante. El hecho de considerar especialización a cualquiera de ellas supone una falta de equidad y una discriminación poco lógica en el siglo XXI; ambas deberían estar representadas en la base de la enseñanza de los conservatorios.

Ampliando la perspectiva a otros instrumentos y citando a concertistas de gran prestigio, cuando tratamos de propugnar una enseñanza generalista en la que tengan cabida, de manera equitativa la música clásica y el jazz y estilos derivados, tomamos como ejemplo a músicos como Keith Jarrett, catalizador de la música de jazz y la clásica (su papel como unificador de diferentes tipos de música), que grabó el *Clave bien temperado*, de Bach y los *Preludios y fugas* de Shostakovich (entre otras piezas clásicas), a quien Geoff Dyer cita como buen conocedor de ambos estilos, y que podríamos tomar como ejemplo referencial para los estudiantes que aspiran recibir una formación completa:

En sus mejores momentos, en la música de Jarrett flotan restos de todo tipo de músicas, pero nunca da sensación de tensión, de hacer un esfuerzo consciente por combinar influencias tan dispares. Más bien, por adoptar su versión del proceso creativo, deja la mente en blanco y la música simplemente la atraviesa (Dyer, 2014, p. 205).

Incluso, en esta línea de pensamiento, debería incorporarse en las clases de Repertorio orquestal aquella parte dedicada al las grandes bandas de jazz. Por el interés musical que conlleva saber interpretar en este estilo y por las salidas laborales que implica tal conocimiento. Otro asunto es la capacitación de los profesores generalistas que imparten estas enseñanzas, y quizá se imponga una necesaria formación recurrente del profesorado y el cambio de criterios en este sentido.

Hemos comentado que los conocimientos de los conservatorios de música constituyen un patrimonio inmaterial insoslayable que, sin rupturas, debe actualizarse y adaptarse a los tiempos presentes; por tanto, esa casi exclusiva orientación sinfónica de la enseñanza de la Percusión de tiempos precedentes, es momento de ajustarla a las necesidades actuales. Deberíamos ser conscientes de que “La mirada histórica es absolutamente ajena al carácter de una época culturalmente viva” (Harnoncourt, 2006, p. 14). Y es que parece que cuando se pasa por una época en que la sociedad no produce una cultura suficientemente relevante es preciso fijarse en épocas anteriores y magnificarlas; sin embargo, en la actualidad hay tendencias suficientemente relevantes y vivas. La música contemporánea es una de ellas y otra de las materias que tiene más sentido impartir en un aula de percusión; por el complemento educativo que suponen su concepto, estética y tipo de lenguaje empleados, y porque cuando se toca música contemporánea y experimental es preciso reconsiderar nuestro enfoque del aprendizaje y la práctica, técnicas que, en ocasiones, poco tienen que ver con las empleadas en el repertorio sinfónico orquestal, con una concepción del sonido muy distinto: “[...] tocar música

contemporánea nos anima a buscar las soluciones que funcionen, aunque sean poco ortodoxas, en lugar de aplicar fórmulas habituales” (Hill, 2006, pp. 169-170). El conservatorio constituye el ámbito adecuado para albergar cualquier tendencia musical; incluso las más modernas, música contemporánea o jazz; al menos, en Percusión.

En relación con las salidas laborales una vez que se han concluido los estudios, contemplamos una consideración que –en el estilo emprendedor de muchos aspirantes al mercado laboral, con cualquier tipo de capacitación- surge a menudo. Los estudiantes de universidades y conservatorios salen titulados con la idea de encontrar trabajo, pero no de crearlo: convendría reflexionar sobre ello y ver –aparte de impartir docencia en conservatorios o escuelas de música y colegios, pertenecer a una orquesta sinfónica o banda institucionales- la posibilidad de proyectar actividades empresariales que consistieran en crear un grupo de cámara, conjunto de percusión de música contemporánea, grupo de música de variedades o banda de jazz, participación individual o de conjunto como percusionista incidental en una agrupación de teatro o danza, etc. Es decir, emprender una actividad como autónomo en vez de tratar de encontrar cobijo –de mucha más demanda que la menguada oferta- en un institución. Quizá la actividad laboral de estos nuevos tiempos –sirviéndose de la promoción mediática a nuestro alcance- vaya en esa dirección. En este sentido, aunque es probable que suene poco realista en tiempos en los que, por menguada oferta laboral, se busca una seguridad en el trabajo, los profesionales creativos (al menos, en otros países), con una amplia y sólida formación, con confianza en sus capacidades y en un ámbito laboral suficientemente activo, recomiendan no comprometerse con aquellos puestos fijos y estables:

John Kotter (1995, p. 159), profesor de Harvard Business School, aconseja a sus lectores que eviten quedar atrapados en empleos de larga duración del tipo “puesto permanente” y, en realidad, desaconseja desarrollar una lealtad institucional o dejarse absorber demasiado en cualquier empleo durante un tiempo prolongado (Bauman, 2007, p. 27).



*Clair de lune*, Vanesa Menéndez Alonso, 2016

## 4.2. FORMACIÓN TÉCNICA Y MUSICAL DEL ESTUDIANTE

### 4.2.1. NÚMERO DE OBRAS TRABAJADAS EN LAS GUÍAS DOCENTES: RELACIÓN ENTRE VARIEDAD Y REFINADO DEL REPERTORIO. LA CAPACIDAD AUTOCRÍTICA Y LA AUTOSUFICIENCIA DEL ESTUDIANTE PARA RESOLVER PROBLEMAS COMO COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DE UN TITULADO SUPERIOR

*En la elaboración de las guías docentes debería plantearse el dilema al respecto del número de obras que convendría trabajar. Una opción es ceñirnos a una óptica más restrictiva, pensando que sería más educativo un programa de percusión con pocas obras y completas, tratando de que la interpretación sea lo más perfecta posible y de adquirir un repertorio muy concreto y bien refinado. La alternativa –aunque podría haber otras opciones intermedias- es considerar que es más importante lograr la autosuficiencia en la resolución de problemas interpretativos y docentes, no de adquirir un repertorio concreto; de este modo, cuantas más obras se trabajen en clase, más se fomentará la autocrítica y más dificultades técnicas e interpretativas se aprenderán a solventar.*

El dilema surge de la conveniencia del mayor o menor número de obras trabajadas en las clases durante el curso no puede interpretarse de modo trivial; es decir, no se puede simplificar preguntándose si es más conveniente preparar pocas obras bien trabajadas o muchas mal.

La supuesta disyuntiva tiene que ver con la utilidad de, como primera opción, trabajar una cantidad reducida de obras hasta lograr una interpretación muy depurada, con las ventajas que ello supone para el intérprete, aunque sacrificando el conocimiento de un repertorio amplio y variado. La alternativa –además de otras opciones intermedias- sería optar por ampliar el número de composiciones estudiadas –incluso no interpretando todos los movimientos de una misma obra-, enfrentándose así a las contingencias propias de diversos tipos de repertorios o autores, a una bibliografía muy variada. El afrontar un material tan abundante y diverso permitiría al estudiante una mayor autosuficiencia y mayor capacidad para resolver problemas al finalizar sus estudios, ya que se enfrentaría con más diversidad de casos; sin embargo, el resultado de las interpretaciones, en términos generales, no podría ser tan exigente.

El primero de los profesores entrevistados trata de solventar el mayor número posible de dificultades musicales y técnicas, aunque con un cierto rigor interpretativo, sin importarle discriminar movimientos de obras si no aportan verdadero conocimiento:

Yo pienso que es mejor cubrir, cubrir y ver dificultades, y ver problemas, problemas musicales, problemas técnicos, con diversidad, siempre haciendo una interpretación mínima, suficientemente buena [...] en el respeto a una obra entera antes era más estricto, pero me parece que académicamente plantea muchas dificultades [...] para qué me voy a poner a tocar la suite entera y la cadencia y tal, cuando estoy perdiendo el tiempo [...] si no merecen la pena, yo ya empiezo a quitar [...] Yo no llevo tantos años en [grado] superior, entonces he tendido a respetar las obras enteras, pero me doy cuenta que no [...] vamos a hacer lo más importante, y no estudiar todos los estudios (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Otro de los entrevistados prefiere trabajar pocas composiciones, llegando a conocer bien la obra. Tener una perspectiva completa, con sentido de principio y final. De todos modos, el hecho de tocar un buen número de obras variadas implica contar con un material bibliográfico a veces no disponible e, incluso, la propuesta parece ser sorprendente e inusual:

[...] no muchas obras, prefiero que se trabaje, se conozca bien la obra y que tú seas responsable de un trabajo completo, porque una obra al fin y al cabo es una... Algo que empieza y acaba. Lo otro,

yo no digo que sea bueno o malo, lo que pasa es que seguramente no tengo ni material para dar tantas obras [...] tendría que plantearme, no lo he hecho nunca. O sea que no quiere decir que sea malo, no... Se me hace raro (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

También hay quien prefiere trabajar gran cantidad de material durante los dos primeros cursos –tratando de dotar al estudiante de una perspectiva estilística variada- y que estudiar fragmentos le parece muy útil para sus planteamientos pedagógicos, buscando la autosuficiencia y estimulando el criterio del alumnado; sin obsesionarse con una interpretación demasiado exigente, excepto cuando es preciso mostrar resultados bien definidos:

Yo en los primeros cursos trabajo... [...] más amplio [...] los dos primeros cursos, incluso parte del tercero [me planteo] intentar dar una versión amplia de estilos [...] Incluso piezas que no hace falta montarlas enteras, pero ciertas partes de una pieza que son muy interesantes para trabajar ciertos aspectos técnicos e interpretativos, ¿sabes? Me parece mucho más rico que tocar una obra súper bien, muy a fondo [...] el objetivo final es que el alumno [...] sea autosuficiente y que pueda tener criterios propios de interpretación [...] Pequeños bocados de diferentes aspectos a trabajar, y por supuesto, durante el curso, habrá una obra o dos que trabajará realmente a fondo (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Alguno de los docentes cree en la similitud de ciertas obras, siendo muy parecida la manera de afrontarlas y el provecho de su estudio, resaltando la importancia de tocarlas completas:

Yo pienso que sacándole el partido a una obra, aprendes para otra obra. Puedes trabajar muchas obras, y estar trabajando siempre lo mismo. Mucha cantidad de obras y estar trabajando siempre las mismas dificultades. [...] O sea, obras completas (J. G. Abellán, c. p. 19 julio, 2014).

Hay quien, de manera clara, se decanta por trabajar un número muy limitado de obras, insistiendo en una interpretación con el máximo de excelencia:

Indiscutiblemente me inclino por trabajar poco, pocas obras y muy bien trabajadas. Perfectamente no se puede porque la perfección no existe, pero sí lo que solemos hacer es trabajar la excelencia, es decir, lo mejor que puedas trabajar la obra (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Para explicar su idea de la preparación de las obras con el alumnado, este profesor establece un símil con una cadena de producción:

Nosotros partimos de una teoría de una imagen, que los alumnos son como una fábrica, y una fábrica tiene sus productos [...] la fábrica, tiene un taller donde construyen el producto, y ahí hay poco acceso de la gente. Y después tienen una sala de exposiciones donde tienen los productos expositivos. Entonces es lo que les comentamos a los alumnos, que tengan su sala de exposición, que tengan un repertorio montado perfectamente (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

De una manera parecida lo expresa otro de los docentes: aquello que se prepare debe estar lo más perfecto posible, priorizando la calidad sobre la variedad:

A mí me gusta que las obras tengan un buen nivel, no solamente echar un vistacito y ya la conoces. [...] hay gente que tiene capacidad para hacer una obra de tres movimientos perfecta, pero hay gente que a lo mejor puede hacer perfecto el primer movimiento, que es el que mayormente solemos montar siempre [...] Por lo menos que el primer movimiento esté perfecto. [...] No me gusta dejar las cosas a medias [...] que toca un trocito de esta obra, un trocito de la otra [...] que estén con una obra todo el curso, no, por supuesto. Pero que esté bien montado (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Ambas alternativas pueden ser válidas para alguno de los profesores dependiendo del momento y del enfoque que se le dé. Trabajar fragmentos puede ser muy útil técnica y musicalmente; la presentación de una obra a una prueba debe hacerse con rigor y precisión:

[...] en el Grado Superior que es de donde estamos hablando a mí me valen las dos cosas [...] si miramos diversos fragmentos [...] nos pueden enseñar determinados... Podemos trabajar

diferentes aspectos técnicos aplicados [...] Pero si el alumno está en vista a hacer una audición, un examen de concierto, entonces, el trabajo de las obras tiene que ser exhausto, intensivo, desde el intro hasta la coda [...] depende del trabajo que quieras hacer con el alumno, tú puedes trabajar técnica aplicada viendo diferentes extractos de muchas obras, porque tú ya las conoces y sabes dónde se trabajan, o bien trabajar la obra de cabo a rabo (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Desde una visión también ecléctica, se hace descansar el volumen de trabajo sobre la aptitud y actitud del alumno para resolver un repertorio; ni mucho ni poco, ni corto ni largo:

Hay alumnos que les presentas un programa y se lo beben en tres días, y hay otros que no. Entonces, tienes que buscar esa ecuanimidad de ver cuál es lo idóneo para cada cual. El ver muchas, pues sí tiene la particularidad de que... [...] puede llegar a un empacho, el ver tantas obras y no digerirlo ¿El ver pocas? Pues está lo negativo de que van cortos, se quedan cortos. O sea, que yo para mí veo más el equilibrio y la capacidad del alumno (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

Otras veces, se entiende que trabajar obras por movimientos aislados significa una dificultad para presentarlas a una prueba u oposición. Sin embargo, a manera de paradoja, este educador valora positivamente estudiar un repertorio suficientemente variado, sacrificando algunos movimientos redundantes:

[...] yo he sufrido, digo sufrido entre comillas, en el que, por ejemplo, alguna obra que he trabajado [...] sólo algún movimiento. Entonces, cuando he llegado a una oposición no he podido tocarla [...] No en todos los sitios te permiten tocar movimientos, te piden obras completas [...] yo lo que intento es que haya algo de representación de cada [...] Yo prefiero sacrificar una parte de una pieza que tenga varios movimientos, sacrificar una parte y ver otro lenguaje nuevo, que ver toda esa obra muy bien (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Es interesante la idea de que el prestigio del aula de Percusión de un conservatorio lo aporta el nivel medio, no los buenos o malos estudiantes, de ahí que, de acuerdo con lo expuesto, se establezcan unos criterios igualitarios y todos toquen obras parecidas –obras fundamentales comunes a todos los alumnos-, dándole posteriormente a cada uno un trabajo extra en función de sus aptitudes y gustos. Los profesores partidarios de tocar obras completas –prescindiendo de otras por falta de tiempo- defienden la coherencia de la composición y tocarla lo mejor posible; por tanto, poco y bien. Aún a riesgo de tener que perderse obras importantes:

[...] yo tendría en cuenta unas obras básicas. Y después unas libres, es decir, adaptadas. [...] Lo que hace un buen conservatorio o un buen profesor, no es el nivel máximo ni el nivel mínimo, sino es el nivel medio. [...] esto lo tenéis que tocar todos, que lo que hace es que sea un ámbito igualitario. Y después, según el criterio, y tú vas a hacer esta obra, tú vas a hacer esta obra [...] Yo no sería partidario de muchas obras, sino de hacer pocas y bien. [...] si no lograr el grado de excelencia, que es una palabra que me aburre y me parece tremendamente hipócrita, lo de excelencia, sí llegar a un grado de fluidez con lo que estás tocando [...] yo soy partidario de hacer obras completas [...] Sí, se perderán [otras] cosas. (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Ver más obras –un repertorio amplio- no significa hacerlo por encima, sino que puede hacerse con rigor, aunque sin llegar a ese nivel de exigencia o excelencia del que hablan algunos educadores. Las ventajas que aporta tal procedimiento son la apertura mental, agilidad y capacidad para resolver problemas en la vida profesional:

Yo prefiero el ver más cosas, pero con rigor, no leer y pasar a otra, no, pero más cosas porque eso le da la opción al alumno de enfrentarse a más problemas [...] No, no, hay que centrarse en más obras, pero con un rigor [...] y cuanto más repertorio tengas [...] lo veo mucho más positivo, el alumno se abre, le presentas más problemas [...] La mente se le abre muchísimo más. Tiene luego más facilidad, posibilidad para estudiar los diferentes problemas que a lo largo de su profesión le aparezcan (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).



En esta ocasión, la postura es ecléctica, en el sentido de encontrar utilidad a ambas opciones. Por un lado, le parece importante estudiar al detalle, pero no necesariamente en todas las obras, aunque siempre respetando el propósito del autor. Como casi todos los enseñantes entrevistados, rechaza la intención de tocar algo perfecto. Afirma que la cuestión no es tocar un número mayor o menor de composiciones, sino de localizar los problemas y resolverlos. Parece indicar la importancia del análisis detallado de la obra:

[...] creo que trabajar en profundidad una obra te puede aportar mucho, igual que trabajar muchas obras no tan en profundidad. Fui más de trabajar en profundidad de lo que soy [...] perfección no existe [...] Creo que hay que tocar las obras lo suficientemente bien, sin ser infiel a lo que quiere el compositor, eso por supuesto. Y que tanto trabajar obras en profundidad como leer un repertorio va a aportar, y va a aportar muchas cosas [...] Yo creo que la clave no está en las obras [...] Entonces el número de obras por supuesto que influye, y que las obras sean distintas, pero lo que más influye en ser capaz de tener una independencia a la hora de resolver un problema no es leer una gran cantidad de obras, sino saber analizar el problema y darle una solución (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

No es tan diferente de otras la opinión de quien fue durante muchos años profesor de Percusión del ISA (Instituto Superior de Arte) de La Habana, en el sentido de concentrar un profundo estudio en poco material; quizá ampliando su número según las preferencias del estudiante de nivel avanzado, con la supervisión del profesor:

Las pocas obras bien trabajadas es la base del programa. [...] Hay una cantidad de lecciones que deben ser elegidas más menos; pero esas lecciones. [...] En el nivel medio, y sobre todo en el nivel superior, el repertorio se amplía con el gusto del alumno y con la asesoría del maestro (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Examinadas las respuestas acerca del problema, las opiniones de los diferentes profesores que imparten enseñanzas de grado superior en conservatorios de música han sido bastante dispares, teniendo cabida ambas propuestas, aunque, en términos generales, se decantan más por la primera opción. Sin embargo, algunos de ellos no acaban de definirse por una de las dos posibilidades expuestas y, en ciertas ocasiones –aunque la magia no sea posible aquí-, se opta por ambas a la vez.

Si consideramos el asunto minuciosamente, seguramente habrá consenso en que ambas opciones tienen sus ventajas e inconvenientes. Está claro que preparar una obra completa y al detalle, siendo muy exigentes con su interpretación, proporciona a los estudiantes una preparación ideal para pulir, refinar y obtener lo mejor de un repertorio concreto con el que alcanzar unas buenas calificaciones u optar a un trabajo determinado en un proceso selectivo de oposición. Por tanto, es importante adquirir la capacidad de ponerse en situación, concentrarse, relajarse y rendir al máximo en la interpretación de una obra completa (en la que hay una coherencia interpretativa). Todo ello con unos criterios exigentes para obtener un resultado brillante en el que la técnica –como vehículo para conseguir un fin- y la musicalidad sean notorias. Sin embargo, en el aspecto negativo, la excesiva atención concentrada sobre pocas obras puede motivar que el repertorio estudiado no sea lo suficientemente variado en estilos, y que el estudiante no conozca la bibliografía indispensable ni, por tanto, sepa resolver los problemas derivados de su estudio. Además, centrarse todo un curso en unas pocas obras no significa avanzar más en la interpretación ni un mayor aprovechamiento, ya que las limitaciones técnicas y musicales de un estudiante de los cursos iniciales no le permiten sacarle partido a un trabajo exhaustivo centrado en un material demasiado concreto. Asunto diferente es cuando el alumno ya ha adquirido un nivel proficiente y tiene un buen nivel interpretativo, que debería coincidir con el último curso de grado superior y el Examen fin de carrera en el que, en un concierto de una hora de duración, toca una obra de cada instrumento principal.

Por el contrario, tratar en las clases un número de obras que abarque los estilos y autores principales –afrontar los impedimentos técnicos y musicales propios de cada una de las distintas composiciones, con grafías, efectos e intenciones muy dispares- capacitará al estudiante para poder resolver dificultades muy distintas; en definitiva para dotarle de una de las competencias más importantes, si no la más importante: ser autosuficiente. Aportarle los conocimientos y estrategias necesarias para que él, sin ayuda de nadie, pueda resolver en el futuro las dificultades a las que tenga que enfrentarse. Sin embargo, trabajar un número variado de obras no significa hacerlo de cualquier modo o de forma descuidada. Todas deben analizarse en profundidad y resolver los problemas derivados de su estudio, aunque no es preciso, en todos los casos, que su interpretación sea muy depurada o consiga la excelencia a la que aluden tanto de manera ejemplar como crítica distintos profesores. La parte negativa que podría achacarse a este modo de proceder –en referencia a no acostumbrarse a ser en extremo exigente con el material interpretado- puede ser subsanada con la selección de una parte reducida de todo lo estudiado, que se interpretará en audiciones o en el examen o evaluación final de cada curso, debiendo haberse trabajado con todo detalle y rigor en estos casos. Además, ya hemos comentado que en el cuarto curso de grado superior, el estudiante debe preparar una audición, que, por lógica, se planificará y llevará a cabo con la máxima dedicación. En cuanto a la coherencia interpretativa y el respeto al sentido compositivo de una obra completa, debemos tener en cuenta que puede obtenerse del trabajo realizado con esas partituras enteras que, sin seccionarse, se seleccionan para interpretar en tales ocasiones.

Asimismo, estudiar movimientos aislados –en ocasiones fragmentos- puede ser muy útil para invertir menos tiempo –ser más provechoso por ir más al detalle preciso que se quiere resolver allí- y así poder abordar más variedad de obras. Es preciso considerar que trabajar estilísticamente algunos movimientos de una suite, por ejemplo, puede capacitar al alumno para que él estudie más adelante, por su cuenta, el resto de la obra. Por tanto no debe valorarse como algo negativo: fiémonos de la capacidad crítica y deductiva de un alumno bien asesorado para resolver dificultades futuras. Es el mismo argumento que puede utilizarse para pensar que el cometido principal de las enseñanzas musicales de grado superior no tienen por qué servir prioritariamente para adquirir un repertorio, ya que un estudiante bien formado podrá hacerlo por su cuenta; sobre todo, pensando en la volatilidad de un repertorio como el de Percusión –mudable e inconstante-, para el que se componen continuamente nuevas obras. Prefiramos, pues, la autosuficiencia del alumno: se pretende hacer del estudiante su mejor profesor. Así pues, en el aprendizaje de los fundamentos de una interpretación con personalidad, no se trata tanto de aprender obras determinadas como de extraer enseñanzas del estudio de cada una de ellas para superar dificultades futuras: “[...] el gran pionero Arnold Dolmetsch señaló, en un gesto característico de él, que quería que sus alumnos aprendieran principios y no piezas para que así pudieran desarrollar reflexiones personales” (Lawson y Stowell, 2009, p. 15).

El “ojo clínico” que se atribuye a los especialistas en cualquier materia no es más que la experiencia, el haber analizado y resuelto muchos casos diferentes. Cuanto más variedad de material se trate en las clases, más eficaces serán nuestros estudiantes. Su memoria acumulará datos y procedimientos –producto de una correcta instrucción- que formarán parte de su bagaje para llegar a ser expeditivos y resolutivos:

Cuando se habla de intuición, de sexto sentido, de ojo clínico, de olfato para los negocios, de sentimiento de peligro, no nos estamos refiriendo a fenómenos paranormales, sino a un eficaz uso de una eficaz memoria. Son consecuencias del aprendizaje (Marina, 2010, p. 52).

#### 4.2.2. FORMAS DE ENFRENTARSE A UNA OBRA NUEVA: MÉTODOS DE ESTUDIO. LA EJERCITACIÓN MENTAL

*¿De qué hablamos cuando hablamos de practicar?, podríamos decir parafraseando a Raymond Carver. Y fundamentalmente nos referimos a dos tipos de actividad; la primera, a la práctica de la técnica exenta o aislada –asunto del que nos ocuparemos más adelante- y, la segunda, a la preparación de obras nuevas, que es el tema de este apartado. Cuando un estudiante se enfrenta a una composición que no conoce debe realizar una serie de pasos sucesivos que le permitan comprender la obra y abordarla con éxito, procurándose un buen método de estudio. En este sentido, el ejercicio mental es una herramienta indispensable para facilitar la tarea.*

Afrontar la preparación de una obra nueva implica una buena organización para planificar un estudio complejo e interdisciplinar: “[...] la práctica o estudio musical consiste en una variedad de actividades diferentes pero relacionadas entre sí que incluyen la memorización, el desarrollo de la destreza técnica y, finalmente, la planificación de una interpretación” (Reid, 2006, p. 125). En todo caso, no debería olvidarse que para llevar a cabo algún proyecto debe trazarse de la manera más definida y atrayente posible: “Trabajar con una idea en la cabeza dirige la atención, concentra el interés y permite ir evaluando los progresos” (Marina, 2010, p. 124).

Para que los resultados sean satisfactorios es preciso tener en cuenta algunos aspectos que desarrollaremos a lo largo del capítulo, aunque valga de momento considerar que, para una buena interpretación, es muy recomendable conocer las intenciones del autor analizando la obra de la manera más íntegra e intensa posible, trabajar los aspectos técnicos para superar las dificultades y, por último, estudiar cada una de las frases por separado, estableciendo las articulaciones, dinámicas, agógicas y fraseos más convenientes –con especial atención al sonido producido-, para conectarlas entre ellas más adelante y lograr un sentido global de la composición; a ello ayuda memorizarlo. Cuando se consigue el conocimiento de la obra y se toma confianza, interviene ese aspecto tan importante, y del que también se tratará en detalle posteriormente, que conocemos como “personalidad interpretativa”, que es el modo peculiar en que cada músico la interpreta. Ahí terminaría el trabajo preparatorio; compartirla con el público comporta otra serie de exigencias que merece la pena considerar aparte.

Cuando preguntamos a los profesores entrevistados acerca del tema de este apartado, el planteamiento fue doble; por un lado, los pasos que le propone al estudiante para abordar una obra nueva y, por otro, cómo trabajar los pasajes más complicados.

En la respuesta de este profesor hay implícitos dos tipos de aproximación a la obra. En un primer acercamiento, un vistazo superficial –útil como lectura a primera vista y como toma de contacto con la obra-, audición de interpretaciones más acreditadas y la práctica de la improvisación con la configuración empleada en el caso de una partitura de multipercusión. Posteriormente, con la intención de ahondar en el conocimiento de la obra, un análisis armónico y formal, la baquetación más adecuada, y continuar con su estudio. Sintetizar y asimilar los avances mediante la elaboración de una guía interpretativa y docente es uno de los sistemas que cree que pueden ser útiles:

Empezar la obra, la puedes utilizar como lectura a vista. Entonces coges trozos, lentos, como lectura a vista simplemente. Entonces echas un vistazo general, además de escucharla, claro. [...] cuando es multipercusión [...] ¿por qué no juegas a improvisar un poco con este set que tienes? Y que luego puedes entender un poco, te familiarizas con él, porque es que cada set de multipercusión es un instrumento diferente. Luego pues el análisis de la obra. Este acorde, ¿qué acorde es? [...] al final, una vez estudiada, me hagan una guía de la obra. [...] decirle a alguien, vas a estudiar esto, mira [...] la armonía, en general [...] te vas a encontrar estos pasajes [...] lo hago con esta digitación [...] el análisis no puede ser después. O tienes la visión de saber lo que

estás tocando en el momento... [...] te tienes que sentar y saber lo que hay (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Otra variante metodológica sería tomar contacto con la obra por un procedimiento de aproximación múltiple; es decir, comenzar cantando la melodía o el ritmo –ya que cada respiración proporciona muchas pistas para frasearlo-, dirigir la pieza, definir -incluso mediante la sinestesia- las sensaciones que produce en el estudiante, o aquello que le sugiere, relacionadas con el aspecto cinético de su interpretación, un análisis estructural, ideas que evoca, aplicación de la técnica en su consecución y tratar de racionalizar y conceptualizar toda la información recibida. Subraya la importancia de trabajar haciendo anotaciones en la partitura y aprovechar el tiempo para estudiar en cualquier circunstancia –incluso sin instrumento-, en la que el trabajo mental puede servir para visualizar situaciones ideales de interpretación, fortaleciendo y enviando una mensaje positivo al subconsciente:

[...] los pasos serían: analizar el estudio, cantártelo, [...] una cosa que yo encuentro fundamental es dirigir [...] que me definan con adjetivos [...] si es majestuosa, si es ancha, si es amplia, si es luminosa [...] Un gesto amplio, un gesto ancho, un gesto corto, rápido, ágil, ligero [...] El gesto con el pensamiento, y con el sonido [...] analizar la estructura de cómo está hecha [...] introducción, el desarrollo, la coda, qué motivo utiliza [...] tienes que tener una idea aquí, ¿no? Una idea musical, o mental-sonora. Y entonces buscarla a través de las manos, a través de la técnica, para que te lleve a esa idea que tú tienes en la cabeza, reproducir lo que tú tienes aquí. [...] Y después de ese análisis, y después esa reflexión, digamos, ir de lo intuitivo, del corazón, o sea, del corazón, del oído y del pensamiento [...] De la voz, el oído y el corazón, ir al intelecto, ¿sabes? A racionalizar y sentir, a ver la interpretación, una vez toco y yo lo siento así, qué interpretación le quiero dar [...] el cantarlo te da una respiración natural [...] Entonces ya te está dando las frases [...] el rallar la partitura, me parece una cosa muy importante [...] para rentabilizar el tiempo, cuando no tienen el instrumento delante, por la noche en casa [...] Pueden hacer trabajo mental y trabajo de análisis [...] El trabajo de la visualización me parece muy importante, imaginarte a ti tocando [...] cuando llegas a la práctica de un instrumento ya tienes mucho trabajo adelantado (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

La organización y el método de estudio adecuado es una idea generalizada entre los docentes, así como el análisis completo de la obra. También suele destacarse el estudio de cada una de las frases por separado, para luego enlazarlas y darles un sentido más general. En este caso se promueve el uso de la memoria mediante ejercicios de dirección con la obra, cantando los motivos principales y tratando de ser imaginativo. Todo ello contribuye a conocer las intenciones del autor:

Para aprender una nueva pieza musical es necesario disponer de técnicas de estudio para que el trabajo resulte más sencillo y eficaz. Antes de empezar, debemos reconocer la clave, la tonalidad, los compases, las repeticiones, las dinámicas... Es decir, realizar un análisis lo más completo que podamos. Después tocaremos frases separadas y, poco a poco, uniendo compases y formando frases. A continuación, intentaremos tocar la pieza entera, hasta que podamos tocarla de memoria. [...] sin tocar, canta y dirige la obra [...] Utiliza la imaginación. [...] los intérpretes utilizamos la imaginación para llegar a los compositores y descifrar los códigos que nos dejaron escritos (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Los pasos seguidos por este profesor los traza cerca del estudiante, y se plantea un trabajo previo antes de tocar el instrumento. Utiliza la multipercusión para ejemplarizar su método, que realiza afrontando la obra por partes, preguntándose todo lo relacionado con una interpretación fiel: autor, inspiración, sentido musical, instrumentos necesarios, montaje, análisis formal y estructura, trabajo técnico y, como paso final, la memorización:

[...] trabajo con los codos [...] nos sentamos, vemos, analizamos esto qué es [...] Para multipercusión, vale, qué instrumentos tiene, en qué está inspirada, quién es este tío que la ha

compuesto, por qué ha compuesto la obra, en qué se ha basado, por qué ha elegido estos instrumentos, qué instrumentos deberíamos de elegir para tocar esta obra, cómo los vamos a colocar... [...] escrito en un pentagrama, en dos, dónde ha escrito cada cosa, dónde están los temas principales de la obra, dónde están las repeticiones, dónde están las variaciones, ¿es un tema con variaciones o es una progresión?... Hacemos un análisis de la obra. [...] vamos a trabajar primero las partes difíciles porque así las fáciles, luego ya cuando toquemos la obra linealmente va a ser más fácil, no nos vamos a encontrar esos escollos, sino que lo vamos a tener ya medio superado [...] por partes [...] el culmen, sería la memorización (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Expresado de una manera muy gráfica, sencilla y efectiva, se trata de afrontar la obra por secciones, pero cuidando el modo de concatenarlas. De los pasajes difíciles, este influyente profesor ya jubilado, recomendaba tratarlos como ejercicios técnicos para permitir al alumno asimilarlos. Es curioso que en otros idiomas como el inglés, francés o alemán, por ejemplo, jugar y tocar se digan del mismo modo. Ese carácter lúdico del estudio puede hacerlo más llevadero sin restarle seriedad ni rigor:

[...] por fascículos, como la historia de España, pero siempre teniendo en cuenta los enlaces. En cuanto a los pasajes difíciles o que se les atragantaba, extraerlos de la partitura y hacerlos como ejercicios técnicos, como una cosa de juegos. Utilizar la palabra alemana *spiele*, que significa jugar y tocar [...] Cuando te llega una dificultad, pues extraes esa dificultad y empiezas a trabajar con ella, lo conviertes como un ejercicio técnico. Y luego ya lo incorporas. Era lo que me iba bien (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

La forma de este profesor de enseñar a afrontar obras nuevas comienza con un análisis superficial junto al estudiante para seguir con otro en profundidad individual, del propio alumno; ver la estructura, repeticiones, etcétera. Los problemas técnicos que surjan propone solucionarlos mediante el estudio de cualquier manual que sirva para ello y, además, que el alumno sugiera sus ejercicios, buscando esa autosuficiencia de la que ya hemos hablado:

[...] empezar con la obra, análisis rápidamente así en un vistazo [...] luego un análisis más concienzudo de cada uno en su casa, en detalle si esto se repite aquí igual o hay diferencias [...] qué es lo que me va a demandar a mí técnicamente [...] Los estudios me da igual el libro [...] preguntarle al alumno qué ejercicio propondrías tú en este caso. [...] quiero saber lo que él sabe para luego ver un poco su progreso. Es decir, yo lo que quiero es que él sea capaz de autoabastecerse, y cuanto antes lo consiga va a ser mejor para mí y mejor para él (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Insiste en la importancia del análisis de la partitura citando las enseñanzas de un célebre marimbista, destacando las ventajas que acarrea el conocimiento profundo de la obra, la imaginación positiva y la anticipación de los movimientos. Coincide con opiniones anteriores en el aspecto de estudiar por secciones y luego unirlos como un todo, pero siempre yendo directo al problema:

Yo aprendí en un curso con Robert van Sice [...] Para que quede bien hondo, dentro de mí, entre el 50-80% de éxito, es un buen análisis de la partitura. [...] él cuando se estudia una partitura, él coge la partitura, la analiza por fragmentos, y antes de ponerse en la marimba, se pasa horas y horas mirando sólo la partitura, de tal forma que si luego cierra los ojos, es que se ve visualmente la partitura y ya se la sabe. Entonces me permite fijarme en mis movimientos [...] ya sabemos fragmentos, vamos a ir acometiendo por partes. Y luego de lo que se trata es de esas partes, ir uniéndolas [...] cuando tenga una dificultad, tengo que ir acotando (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

En esta ocasión, el entrevistado subraya la importancia de que el estudiante se sienta seducido por la obra y lo oportuno de respetar sus preferencias. Luego, como ejemplo para trabajar, propone un blues para vibráfono y le pide al alumno un análisis empezando por el propio título;

el significado, su autor y circunstancias, tempo de interpretación, lectura de la música sin tocar el instrumento, audición de otras obras del mismo tipo que la trabajada para estar en estilo, resolución de problemas técnicos y ya tocarla en el instrumento. Considera fundamental marcar la partitura con las diferentes voces o secciones y trabajar los problemas técnicos mediante la bibliografía al uso:

[...] hay que rendirse a la capacidad de seducción, auto-seducción del alumno por ciertas sonoridades. [...] Hay que dejarle, que cada uno siga su camino, hay que ser muy intuitivo. [...] lo que siempre les pido es, para cuando planteen una obra, es que, que lean la partitura [...] investiga, mira a ver el autor, mira lo que tengas [...] qué velocidad [...] Un análisis [...] empieza por el título [...] intenta leer la música sin tocarla, con tempo, con ritmo [...] después escucha laterales [...] que tiene un carácter tal [...] después, la técnica [...] ahora ya eres tú, tócala y tócala a tiempo. [...] coge una fotocopia y marca la línea melódica principal, por dónde va, la línea melódica secundaria, lo que es el bajo. Es decir, un análisis [...] para hacer esto necesitas esta técnica, técnica de acordes, mira, vete al libro este, tal, y trabaja esto (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Uno de los principales problemas, por los comentarios de esta profesora informante, y donde radican algunos de los errores interpretativos, es el movimiento, saber colocarse, memorizar tal posición, el desplazamiento del cuerpo y la forma de atacar el golpe:

[...] primer ingrediente para trabajar una obra es localizar las dificultades. Las dificultades son aquellos sitios donde fallo, que posiblemente ya tenga prelocalizados [...] una obra en movimiento, una obra en la que tenga posturas difíciles sé que eso va a ser un sitio difícil porque posiblemente no acierte como tengo que acertar. Entonces donde tenga posiciones difíciles, estudiaré, prepararé el golpe y la memoria kinestésica (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Aunque lo trataremos con mayor detenimiento en la sección titulada El ambiente en el aula, queremos destacar la importancia de los aspectos materiales como el cuidado del ámbito donde vamos a practicar, que no es un asunto menor, ya que de la comodidad del estudiante depende la concentración y el rendimiento para afrontar una nueva composición. Nos referimos a los factores ambientales de la habitación o lugar de estudio. Empezando por lo principal, la iluminación deber ser correcta, al igual que contar con una ventilación que renueve el aire de oxígeno, una temperatura agradable -aunque es preferible pasar un poco de frío que un poco de calor-, procurando insonorizar el habitáculo en la medida de nuestras posibilidades y otras medidas que permitan al estudiante desarrollar confortablemente su tarea, aunque esas cuestiones las trataremos con mayor profundidad en la sección titulada El ambiente en el aula.

El orden y disciplina también son imprescindibles para obtener un buen rendimiento. Pensemos en el dicho latino, que nosotros utilizamos a modo de *leitmotiv*, que preconiza el esfuerzo regular, sin estridencias ni gastos de energía innecesarios e improductivos, trabajando todos los días para lograr el objetivo propuesto: “Gutta cavat lapidem, non vi, sed saepe cadendo”. Ben Wahlund recomienda practicar regularmente cada día; aunque sea poco tiempo, es preferible hacerlo que no un par de días a la semana de manera exhaustiva (Hill, 2013, p. 39). Así, la planificación incluye fijar un horario semanal y diario para los estudios donde se refleje el tiempo que se van a dedicar a las distintas partituras u obras, aunque debe existir cierta flexibilidad. También es fundamental –como trataremos en el apartado que trata de la Prevención de lesiones- descansar regularmente, aproximadamente cada hora o incluso menos. Asimismo, no conviene obsesionarse con la perfección; no olvidemos las palabras de Thomas Bernhard (2015, p. 34): “Solamente cuando, una y otra vez, nos hemos dado cuenta de que el todo y lo perfecto no existen, tenemos la posibilidad de seguir viviendo”, de tal manera que debemos relativizar la búsqueda de un resultado “que persiga el mayor grado posible de bondad o excelencia” (RAE, 2014). El exceso de perfeccionismo dispara la ansiedad, incluso la ira y la agresividad, haciendo que se asocien estas emociones a la pieza trabajada, con un resultado negativo, pues puede ser precursor de ansiedad y nervios escénicos. La actitud debe ser

positiva: nuestras emociones negativas dependen de nuestros pensamientos y nuestros pensamientos dependen de nosotros mismos, de nada sirve lamentarse, sino aprovechar el tiempo. Es muy provechoso practicar la concentración evitando distracciones de la vida diaria que deben esperar a terminar la sesión de trabajo. Así como considerar los fallos como algo inherente a la condición humana y como una ocasión para aprender; en todo caso, cometerlos relajadamente (Dalia, 2004, pp. 124-127).

La manera de evitar un retraso en la preparación de una obra, según Michael Burritt, es organizar por escrito la semana; día a día. Otras percussionistas como Julie Licata detallan su plan, determinando no solo las piezas, sino las secciones de ellas que practican cada día, pero sin olvidar ser flexible en el cumplimiento (Hill, 2013, pp. 44, 45 y 53). Un plan de trabajo productivo, según Ben Wahlund, implica una rutina con un orden de tareas como calentamiento, improvisación, técnica, obras y desahogo final (Hill, 2013, pp. 47-48).

Referido al contenido fundamental del estudio y tratando de establecer un orden lógico para afrontar una obra parece prioritario comenzar por el análisis de la partitura, conocer detalles generales y la estructura de lo que vamos a trabajar como tarea previa, prioritaria y aislada de la propia interpretación posterior: “[...] tiene pleno sentido preguntar por el significado de la composición justo al principio del proceso de práctica: ¿Por qué pone eso ahí?” (Mantel, 2010, p. 35):

[...] un buen análisis del texto crea y desarrolla el fundamento del juicio estético [...] No puedo interpretar nada, es decir “explicar” nada, de aquello de lo que nada sé [...] Todos los criterios que puedo emplear en la interpretación reciben su legitimación de la estructura. Para el músico es por ello ineludible conocer la estructura de una obra [...] En todas estas reflexiones deberíamos separar el trabajo artístico preparatorio y la auténtica ejecución (Mantel, 2010, pp. 108, 118, 121 y 122).

Según el profesor, intérprete y compositor de Percusión Thomas Burritt, trabajar una obra basándose en su análisis formal previo ayuda a tener una perspectiva muy amplia porque todo cobra sentido cuando se entiende la función de cada parte y su interrelación (Hill, 2013, p. 107).

Sin embargo, el proceso analítico no termina con el inicio de la práctica en el instrumento, sino que la nueva valoración del trabajo a medida que se va realizando, complementa tal análisis: “Hay que destacar que el ‘análisis del intérprete’ se realiza principalmente durante la formulación y posterior reevaluación de una interpretación –es decir, mientras se está practicando, más que interpretando” (Rink, 2006, p. 60).

Así pues, estableciendo un punto de partida para trabajar una obra obteniendo buenos resultados, resulta irremplazable el conocimiento de la partitura mediante un análisis y la resolución de los problemas técnicos básicos previos y aquellos que vayan surgiendo durante su estudio: “[...] los intérpretes que poseen una concepción clara y definida de una pieza musical, así como las habilidades técnicas necesarias, probablemente están mejor capacitados para tocarla de manera controlada y reproducible” (Clarke, 2006, p. 83).

El análisis previo de la obra aludido capacita al intérprete para elegir el camino más adecuado, no fiándose de su instinto sino basándose en motivos fundamentados: “Tales decisiones no son necesariamente intuitivas o asistemáticas: la mayoría de los intérpretes examinan meticulosamente cómo ‘funciona’ la obra y cómo superar sus diversos retos conceptuales” (Rink, 2006, p. 55). Con todo, algunos tipos de análisis de una obra no siempre son fáciles de realizar: “Resulta relativamente sencillo analizar una composición a partir del texto; más difícil es sentir la forma, y aún más difícil es penetrar en la psicología de una obra” (Brendel, 2013, p. 56).

Aún teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, no todos los intérpretes emplean del mismo modo el análisis, ya que algunos lo realizan de modo previo, sistemático y con intenciones de aplicarlo en general para mejorar la interpretación, mientras que otros solo hacen

uso de él cuando lo requiere un problema específico: “Algunos intérpretes analizan para obtener un conocimiento y comprensión detallados de la obra que luego utilizarán para sus decisiones interpretativas, mientras que otros utilizan el análisis como un medio para resolver problemas interpretativos específicos” (Reid, 2006, p. 131).

La interpretación comporta, entre otros aspectos, la toma de decisiones por parte del estudiante en relación con aquellos pasajes, particularidades o elementos esenciales y representativos de la obra que deben subrayarse, y no tanto la idea poética de perseguir un arquetipo: “Toda interpretación válida [...] representa, no una aproximación a un ideal, sino una decisión: ¿cuáles son las relaciones implícitas en la pieza que han de ser destacadas o explicitadas? (Cone, 1968, p. 34).

La capacidad crítica del estudiante, cuando se desarrolla convenientemente, ayuda a adquirir un criterio que seleccione convenientemente las ideas interpretativas que van apareciendo durante el estudio de las obras: “[...] las ocurrencias que tenemos pueden ser óptimas, buenas, regulares, malas o detestables, y lo importante es saber elegir las mejores y saber utilizar el criterio adecuado” (Marina, 2010, p. 116).

En el proceso de enumeración de aquellos elementos que engloba la práctica interpretativa, Galamian (1983) y Schnorrenberger (1991) encontraron algunos que consideramos fundamentales en su instrucción: oído (percepción, reconocimiento y entonación), vista (lectura de la partitura), musicalidad (comprensión, análisis y anticipación), técnica instrumental, estudio (practicar con el instrumento: motricidad / coordinación), movimiento (equilibrio corporal), sensibilidad corporal (subjetiva), respiración (sobre todo, en canto y viento, pero también consideramos importante para un percusionista debido a su gran actividad física), imaginación, sonido / timbre y personalidad (capacidad para expresarse).

Es primordial llevar a cabo un cuidadoso estudio interpretativo relacionado con la fluidez y estabilidad del ritmo, ya que la pérdida de una percepción nítida del pulso por parte del oyente le provocará inestabilidad y la consiguiente búsqueda del tempo, impidiendo su atención a otros componentes musicales:

La comprensión musical de una interpretación es también siempre una comprensión del ritmo. Si el ritmo se interrumpe para el oyente, su atención se consume únicamente en el intento de hallar de nuevo la “conexión rítmica”. Y con ello se le escapa quizá una parte importante de la estructura musical (Mantel, 2010, p. 53).

En el arduo procedimiento de aprendizaje de una nueva obra los errores son muy habituales; sin embargo, es importante una disposición mental positiva no considerándolos un fracaso en el estudio, sino una parte inevitable y fructífera del proceso: “Repetir quiere decir, reevaluar, y hasta equivocarse en el proceso de aprendizaje. De hecho, habría que considerar la equivocación y el error como eventos intrínsecos al propio proceso de aprendizaje y memoria” (Mora, 2015, pp. 117-118).

Incorporar los errores al aprendizaje, aceptándolos, es fundamental para saber corregirlos y que, como elemento consustancial a la instrucción, no supongan una frustración: “Acéptalo, los errores son parte necesaria del aprendizaje, y en la medida que aprendas a tener una relación más amable con ellos, tu aprendizaje musical y bienestar personal mejorarán” (Dalia y Pozo, 2006, p. 58).

Algunas críticas a la educación tienen que ver con el desprestigio que conlleva equivocarse, cuando, muy al contrario, es una ocasión de aprender. Así, el sistema educativo penaliza el error y provoca un estigma en quienes se equivocan, impidiendo que se aprenda y se construya partir de esos errores (Sola, 2016, p. 43).

Para hablar de aprendizaje y parafraseando el dicho “ensayo y error”, el profesor Gary D. Cook (2006, p. xxviii) dice que, efectivamente se aprende de los errores, pero propone mejor “ensayo y aprendizaje”, porque se puede aprender más prestando atención a los múltiples



detalles de la prueba o ensayo realizado. Todo ello ocurre del mismo modo en el ámbito interpretativo-musical.

En ese proceso tienen lugar factores conscientes e inconscientes, ya que parte del trabajo se realiza mientras dormimos, de manera automática, consolidando tareas aprendidas y memorias a largo plazo; de ahí la importancia de descansar y dormir el tiempo necesario: “Cuando ante un problema complicado decimos: ‘Consúltalo con la almohada’, no estamos diciendo una majadería, sino haciendo referencia al hecho de que nuestro cerebro sigue funcionando, aunque esté dormido” (Marina, 2010, p. 106). En todo caso, dejar reposar el estudio realizado es la manera de que el subconsciente ayude a resolver el problema. Frederic Macarez recomienda pasar a otra obra y retomar la anterior un tiempo después (Hill, 2013, pp. 190-191).

Uno de los apartados importantes en la interpretación de una obra nueva es el tempo final de ejecución y es recomendable ser flexible en su elección; incluso, debería considerarse estudiar la pieza a diferentes velocidades, ya que el tipo o tamaño del grupo y las condiciones acústicas del auditorio, por ejemplo, pueden hacer que varíe significativamente:

[...] nunca ha habido, ni hay, reglas rígidas, pues el tempo correcto también se ve determinado por diversos factores extramusicales, como el tamaño del coro o de la orquesta, la acústica de la sala y otros aspectos (Harnoncourt, 2006, p. 91).

El trabajo mental se vuelve imprescindible en la preparación de una obra, en especial en el acercamiento previo a la composición tratada, imaginando movimientos, melodías, ritmos, frases, etcétera. Combinando mente y acción el aprovechamiento es mayor, aunque no se trata de sustituir la práctica corporal:

[...] el trabajo mental es un camino para lograr una efectiva concentración en la práctica y en los movimientos, ya que el aprendizaje de los movimientos mediante la combinación de la práctica mental y física es superior a la práctica exclusivamente física (Klöppel, 2005, p. 7)

El Dr. Frank R. Wilson expone los beneficios del entrenamiento mental y de la visualización, y compara la preparación mental de los músicos con la de los atletas de elite; el modo en que las técnicas de visualización ayudan a los deportistas a mejorar sus marcas y a descubrir pequeños errores técnicos que afectan negativamente a su actuación. De tal manera que no solo les ayudan a superar el estrés y la ansiedad escénica, sino también a facilitarles la programación de su cerebelo (Wilson, 1981, p. 15).

La ventaja de la práctica mental separada de la acción es que la mente se concentra en el aspecto musical sin los impedimentos ni limitaciones técnicos o sonoros: “Sólo con el trabajo mental con el texto musical se consigue una visión más clara que si la atención se ve desviada por la realización y el sentimiento de los movimientos y la sonoridad resultante” (Klöppel, 2005, p. 16). Y añade la misma autora: “[...] una gran parte de las a menudo infinitas repeticiones se puede sustituir por el trabajo mental” (Klöppel, 2005, p. 21).

Parecidos argumentos se expresan en el siguiente comentario, de modo que estudiar mentalmente, sin el instrumento, permite concentrarse en los asuntos puramente interpretativo musicales, sin las limitaciones que acarrear los problemas técnicos “desembarazado de los detalles técnicos que en esta fase representarían una distracción inoportuna”:

La solución es trabajar intensamente con la partitura, pero escuchándola en nuestra mente, *alejados del instrumento*, El beneficio musical es que podemos desarrollar nuestra comprensión de la obra sin estar limitados por las consideraciones técnicas, centrándonos completamente en los aspectos musicales que se deben decidir antes de practicar en el instrumento (Hill, 2006, pp. 159-160).

Otros pedagogos se refieren al “entrenamiento mental” como un sistema de acercamiento a la obra alejado del instrumento y de la partitura, que practica mediante una imagen que represente

la obra formalmente, de manera relajada y visualizando movimientos y sensaciones; enfatizando el carácter lúdico del estudio, del que hablaremos más adelante:

Este método propone un estudio sin instrumento ni partitura, mediante la imagen de la forma musical global de una pieza, incluyendo los movimientos y sensaciones físicas correspondientes en un estado de relajación [...] El *mental training* favorece, además de la preparación, también la necesidad de expresión y el placer de tocar, aspectos que faltan con frecuencia en la formación y el trabajo (Klein-Vogelbach et al, 2010, p.133).

En cuanto a ese trabajo de memorización alejados del instrumento, el profesor Robert Schietroma dice que puede hacerse sin tocar una nota mediante la técnica mental, relacionando elementos como la visualización de la partitura y del instrumento: visualizar el modo y lugar donde se percute e imaginar el sonido obtenido. Cuenta el intérprete Michael Udow que el violonchelista Pablo Casals y la marimbista Keiko Abe, entre otros, eran famosos por estudiar alejados del instrumento, solo con la partitura, llegando a una profunda comprensión de la pieza; memorizándola. Esto, según el percusionista Steven Schik, requiere mucha concentración y evitar interrupciones que podrían provocar lagunas y posteriores fallos de memoria debido a la falta de cohesión de la información memorizada. Para otros como el propio Schietroma la mejor manera de memorizar es estar en movimiento por la estancia, porque es el medio habitual en él, atraído por la cinética del instrumento (Hill, 2013, pp. 130-133).

Una cita acerca de Suzanne Peterson, célebre bailarina, ilustra cómo el estudio mental – aprovechando cualquier situación, aún lejos del instrumento o de la práctica del movimiento como tal- es común a otras disciplinas parecidas a la práctica instrumental en la música:

[...] Y lo estudiaba literalmente como cualquier otra ciencia académica. Con una visualización enorme. Me sentaba en los aviones y me imaginaba participando en todos los bailes. Así que cuando no podía ensayar físicamente, lo hacía mentalmente. Podía sentir la música. Podía sentir las emociones. Podía ver las expresiones faciales. Ya al día siguiente llegaba al estudio de baile y lo hacía mejor [...] Y literalmente llegaba a practicar hasta dos horas ininterrumpidas en mi cabeza (Robinson y Aronica, 2013, p. 288).

La interpretación en la mayor parte de los instrumentos de percusión –no solo la batería- a los que las polirritmias son consustanciales, se resolvería de un modo mucho más ágil con el trabajo mental preconizado por la misma Renate Klöppel, doctora especialista en músicos:

La representación simultánea de los movimientos realizados por ambas manos es experimentada como una unidad por músicos que trabajan mentalmente. Describen la representación de ambas manos como una sensación corporal unitaria y tienen la impresión subjetiva de transmitir los impulsos de los movimientos a ambas manos simultáneamente (Klöppel, 2005, p. 35).

Aunque el autor se refiere a los pianistas, teniendo en cuenta el vínculo de la polirritmia con los instrumentos de percusión, se puede aplicar a ellos la necesidad de forjarse una imagen mental individual de cada miembro para unirlos más adelante en un ejercicio de independencia y coordinación:

Shaffer demostró la considerable independencia entre ambas manos que pueden alcanzar los pianistas, bien sea porque lo exigen los polirritmos, bien por razones expresivas. También en este caso la independencia y coordinación de ambas manos se derivan de la estructura de la imagen mental. Es imposible lograr la independencia necesaria para tocar incluso un simple polirritmo flexiblemente si no se tienen imágenes o representaciones separadas de las partes de cada mano (Clarke, 2006, p. 83).

Las ventajas del trabajo mental también tienen que ver con la posición del cuerpo, corrección mental de las posturas erróneas sin tocar el instrumento y, una vez que se han asumido las

rectificaciones y automatizado las más adecuadas a las características físicas del estudiante, centrarse entonces en la interpretación propiamente dicha, dejando los asuntos de cinética corporal en segundo plano:

[...] con la ejercitación mental se puede analizar en pasajes difíciles la posición equivocada, centrandolo el punto de mira de la atención en la posición o la tensión muscular, mientras los movimientos para tocar en sí mismo transcurren, en cambio, en segundo plano. Cuando se ha conseguido la representación de una buena posición corporal y tensión muscular y la atención se dirige de nuevo a los movimientos para tocar en sí mismos, la nueva sensación adquirida para la correcta posición y tensión muscular debe y puede mantenerse en el segundo plano en la imaginación y, poco a poco, volverse cada vez más una costumbre (Klöppel, 2005, p. 81).

En relación con la ejercitación mental es destacable el método –un punto de referencia para otros autores más actuales- de la pianista y profesora Tatjana Orloff-Tschekorsky (1996), a finales de la década de los ochenta, cuyos objetivos perseguían, entre otros, una mayor seguridad escénica, refinada sonoridad, realización más exacta de la interpretación musical pretendida, evitar lesiones por exceso de trabajo en el aparato motor, disminuir el miedo en conciertos y exámenes y un rápido e intensivo aprendizaje y memorización.

Existen ciertos recelos hacia el trabajo mental, ya que algunos intérpretes y profesores la consideran una actividad demasiado erudita, en contradicción, para ellos, con el aspecto más instintivo de la interpretación. Otros pedagogos argumentan en sentido contrario diciendo que lejos de coartar la intuición interpretativa, este tipo de trabajo mental permite conocer muchos detalles de la obra antes de abordar su interpretación, con la ventaja que ello supone. En todo caso, lo primordial de este estudio mental es liberar la idea musical de las barreras e impedimentos técnicos; de este modo, el objetivo interpretativo no dependerá de lo que el estudiante sea inmediatamente capaz de hacer, sino de la idea que conciba en su mente:

[...] la razón más común por la que se descuida el aspecto mental es un lógico recelo hacia lo que puede considerarse un enfoque demasiado intelectual [...] un exceso de pensamiento puede impedir realmente el funcionamiento natural de esos instintos. [...] el estudio mental, lejos de reprimir las reacciones instintivas ante la música, está ideado para sacar el mayor provecho de ellas [deberíamos] aprender el máximo posible sobre la obra antes de llevarla al instrumento. Pero el objetivo principal del estudio mental es liberar nuestra musicalidad, asegurar que los objetivos musicales –y no los constreñimientos técnicos- sean lo primero. El ideal es que la música no esté guiada por lo que podamos (o no podamos) hacer, sino por lo que queremos y necesitamos hacer (Rink Ed., 2006, pp.170-171).

Una de las mayores preocupaciones que debería tener un intérprete –plateándose en el momento de comenzar el estudio de una pieza musical- es evitar el aburrimiento del público potencial. Así, este pedagogo ironiza con el mejor modo de conseguir aburrir al auditorio, insistiendo en distintos aspectos como la variación, el contraste, la uniformidad e interpretación demasiado evidente. Para evitarlo, recomienda la escucha y trabajo aislados de cada uno de estos apartados:

¿Qué ha de hacerse para producir una música lo más aburrida posible? Enseguida se pone de manifiesto que, para alcanzar el objeto “deseado”, basta con llevar al extremo cierta penuria en la variación, en el contraste, así como extender la uniformidad y predictibilidad a todos los planos [...] para una interpretación convincente [...] tenemos que aprender a escuchar estos parámetros por separado para poderlos encuadrar en el proceso del trabajo artístico (Mantel, 2010, p. 25).

De nuevo, Mantel acentúa la importancia de cautivar al oyente evitando la monotonía interpretativa y provocando los cambios necesarios para ello. Asuntos como uniformidad en el volumen, ritmos reiterados y fraseos machacones pueden hacer que el público acabe desinteresándose; por tanto, su consejo es tratar adecuadamente los parámetros interpretativos básicos:

Todos los sentidos del ser humano están programados de tal manera que únicamente reaccionan con los cambios [...] Cuando, por lo tanto, el volumen del sonido permanece completamente inalterado durante un largo periodo de tiempo, la atención del oyente se desploma y se dirige hacia otras cosas, o bien el oyente emprende la llamada ‘emigración interior’: sencillamente deja de escuchar [...] Cuando un ritmo se repite de manera completamente estereotipada [...] la atención se relaja [...] Cuando en una melodía cada tono se hincha del mismo modo [...] el oyente retira igualmente su atención [...] Los medios más sencillos e importantes para mantener despierta la atención del oyente –condición a priori de toda comunicación musical- los encontramos en los parámetros del ritmo, la dinámica, la articulación y el tempo (Mantel, 2010, pp. 151-152).

Más arriba, al menos dos de los profesores entrevistados comentaron la importancia de cantar las frases para saber cómo respirar y frasear. En tal sentido, a pesar de estar escrito en 1966, Mervin Britton propone una forma innovadora –a la sazón- de afrontar las nuevas partituras en los prolegómenos de su estudio en *Teach Your Drummers to Sing*. Se parte de la lógica suposición de que pensar una partitura es más fácil que tocarla, y un paso intermedio sería cantarla –en el caso de los instrumentos de sonido indeterminado, sin entonar, articulando los sonidos, con su correspondiente dinámica- ya que es un medio que dominamos desde la infancia. De este modo, el alumno puede articular cualquier ritmo, mordentes de distintos tipos, toda clase de redobles –mediante la vibración de la lengua en distintas posiciones, por ejemplo-, reflejando los sonidos staccato y legato, acentuando, respirando según las necesidades musicales, etcétera. Cuando el estudiante coge sus baquetas para tocar, la mayor parte del trabajo de lectura y comprensión musical de la partitura ya está hecho y solo debe concentrarse en los problemas técnicos (Britton, 1966, pp. 298-299). Mantel corrobora esta práctica y comenta que cantar lo que se va a tocar es útil porque, al ser un medio natural, no existen las limitaciones de la técnica instrumental (Mantel, 2010, p. 108).

El metrónomo es una de las herramientas a menudo cuestionadas por la mecanización que supone al interpretar. Sin embargo, su uso previo a la interpretación, en los momentos de acercamiento y perfeccionamiento de la obra, entraña obtener una precisión rítmica que es difícil alcanzar por otras vías. Sin embargo, su uso debería quedar limitado a la toma de contacto con la obra e inicio y evaluación rítmica de su estudio; que no menoscabe otros elementos interpretativos. De ahí la importancia de su apropiado uso:

Evidentemente, primero ha de establecerse una sensación fundamental sólida de pulso. ¡Quien produzca música con grandes desviaciones fuera de control no podrá apoyarse en un margen de libertad utilizable artísticamente! [Pero] Cuando se toca una frase musical expresiva respetando el metrónomo, el resto de parámetros relevantes que conforman la obra pierde su sentido (Mantel, 2010, p. 50).

El nerviosismo y exceso de adrenalina hace que el intérprete toque más rápido o se acelere durante el concierto, lo que produce una pérdida de la memoria muscular. Establecer el adecuado tempo de partida ayudándose de un metrónomo es el mejor remedio. Luego, tratar de controlarse (Hill, 2013, p. 255).

Una de las particularidades en la que más insisten algunos pedagogos es en comenzar el estudio en tempo lento e ir progresivamente acercándose al definitivo: “La práctica lenta es, naturalmente, otra manera en que los músicos pueden simplificar una tarea. Dale Reubart (1985, p. 79) la recomienda en su obra *Anxiety and Musical Performance*, donde sugiere específicamente que la práctica lenta durante las primeras fases del aprendizaje puede ayudar a prevenir errores innecesarios” (Reid, 2006, p. 129). No debería olvidarse el consejo de un maestro como Camille Saint Saëns: “Estúdiese, al principio, lentamente; después más lento aún, y al fin muy lentamente”, que por ser una hipérbole no debería ser tomado al pie de la letra, pero que constituye un ejemplo para afrontar los pasajes complicados.

El propósito al trabajar los puntos problemáticos, según Christopher Deane, no es solo tocar las notas correctas, sino hacerlo con comodidad (Hill, 2013, pp. 174-178). A veces el problema está en una incorrecta memorización muscular. En ese caso debe volver a aprenderse de la forma adecuada, de manera muy lenta, y gradualmente incrementar el tempo: paciencia y metrónomo.

El neurólogo Dr. Frank R. Wilson (1981, p. 14) asegura que el cerebelo procesa la actividad repetitiva del sistema muscular hasta que la automatiza, y cómo este proceso se ve afectado negativamente si se practica demasiado rápido; idea nada nueva, de la que cualquier buen profesor es consciente, pero que el Dr. Wilson explica de modo científico.

Algunos percusionistas, cuando afrontan una obra nueva, prefieren leerla a primera vista, a veces a mitad de tempo, pero observando los detalles dinámicos, ritmo, articulaciones, etcétera. Sin embargo, otros prefieren leerla a su tempo real, pero descuidando otros elementos, juzgando que leer a mitad de tempo impide ver las dificultades reales de la pieza. Según el profesor de Percusión Jason Nicholson, el problema de estudiar muy despacio es que las baquetaciones que funcionan en un tempo lento no lo hacen cuando este se va incrementando, por eso es recomendable aumentar la velocidad momentáneamente y comprobarlas. Para el profesor Thomas Burrit el problema estriba en que al tocar lentamente deja de ser musical; por tanto, prefiere repetir fragmentos a tempo real hasta conseguir dominarlos. Además, cuando se toca más lento se ve afectado el tipo de golpe que se realiza: es el caso de los redobles, especialmente en los independientes de marimba, que a tempo lento se utiliza fundamentalmente el codo, antebrazo y muñeca, mientras que tocado rápido intervienen más los dedos. Brian Nozny propone exagerar todo más cuando se estudia lentamente: movimientos, dinámicas; así se mantienen los gestos musicales (Hill, 2013, pp. 96, 182 y 183).

También al respecto de la práctica lenta, otros educadores referenciales en Estados Unidos como Andy Hansberger, John Tafoya, Omar Carmenates, John Parks, Michael Burritt o Payton McDonald aseguran que es la manera de evitar errores y fundamentar el estudio con solidez. Contrariamente, Mark Ford procura tocar según el tempo especificado para estar en estilo, aunque trabajando breves fragmentos de la pieza. En el campo laboral de grabación, el veterano músico Emil Richards cree que debe tocarse con soltura a primera vista y al tempo correcto, ya que no hay otra opción en la industria discográfica (Hill, 2013, pp. 112-115 y 116).

Es posible que una de las virtudes más destacadas para algunos instrumentistas sea el “oído absoluto”, y aunque hay diferentes criterios al respecto de sus bondades, suele ser de gran ayuda en la interpretación; sin embargo, en relación con el tempo no suele emplearse un adjetivo similar con una connotación elogiosa. Destacaremos aquí lo útil que puede ser una capacidad muy similar que podríamos denominar “tempo absoluto” y que consiste en una destreza semejante que también debe trabajarse:

Los intérpretes tienen la capacidad de juzgar y establecer el tempo absoluto de una interpretación con diversos grados de certeza y reproductibilidad, y se cree que algunos de ellos poseen un tempo equivalente al oído absoluto (es decir, la habilidad de establecer un tempo metronómicamente exacto sin necesidad de ninguna referencia externa) (Clarke, 2006, p. 83).

La conveniencia de trabajar secciones o fragmentos cortos de la obra parte de la idea de trabajar solo aquellas fracciones que podamos comprender y asimilar con facilidad:

Para tomar en consideración los límites de la capacidad de elaboración de nuestro cerebro, deben probarse y ejercitarse, en primer lugar y desde todos los puntos de vista, únicamente pequeñas porciones fácilmente abarcables (Mantel, 2010, p. 36).

A veces, establecer un símil con la cocina, como hace el profesor de Percusión Brian Mason, puede dar buenos resultados, en el sentido de poner antes al fuego los alimentos que tardan más en cocer; así todos los elementos del guiso estarán listos al mismo tiempo: los fragmentos difíciles de la obra deben trabajarse desde el principio (Hill, 2013, p. 105).

Ítem más, esas secciones más complicadas deberían tratarse de modo selectivo, practicando no tanto el pasaje completo, sino la base del problema: “[...] uno no debería practicar ‘el pasaje difícil’, sino la dificultad que contiene, comenzando dicha práctica desde su misma raíz” (Chopin, 1915, p. 5).

Hace ya más de seis décadas, el pianista inglés James Ching (1950, p. 102) recomendaba un método para facilitar el trabajo: “Para que la práctica repetitiva sea eficaz, es necesario seccionar la tarea compleja en tareas más pequeñas y sencillas [...] De esta manera la pieza se fragmenta antes de reconstruirla gradualmente” (Reid, 2006, p. 128).

En relación con los puntos problemáticos, Kageyama (2013) dice que practicar sin método fomenta conservar los errores y perder ese tiempo en un estudio poco productivo que debería emplearse en eliminar malos hábitos aislando esos lugares de mayor complicación, haciendo ejercicios con cada fragmento y luego trabajando las transiciones para unirlos, que es donde a menudo radica el problema.

A pesar de los razonamientos anteriores, las opiniones de varios autores nos muestran los diferentes criterios al respecto del estudio fragmentario y del global; y mientras algunos piensan que es preferible trabajar del primer modo durante un tiempo, para luego –una vez asimilados los fragmentos- enlazarlos y hacerlo de una manera más completa, otros afrontan la obra de modo general desde un principio. Parece que no está comprobado que uno de los sistemas sea más exitoso que el otro:

Linda Gruson (1988, pp. 91-112) y Kacper Miklaszewski (1989, pp. 95-109), revelaron que inicialmente se trabajaban fragmentos de una pieza durante periodos prolongados, y a medida que esos fragmentos se vuelven más fluidos, se estudian gradualmente secciones más largas, primero de manera parcial, hasta desarrollar un método integral. Susan Hallam (1995, pp. 3-19) demostró que los métodos parcial e integral son dos enfoques sumamente diferentes de la práctica, y que algunas personas prefieren uno de los dos. Sus detallados estudios demostraron que los métodos de práctica son muy individuales, y que ninguno muestra una correspondencia con el éxito (Davidson, 2006, p. 117).

Persistiendo en la idea de que cualquier método de estudio es bueno si con él se obtienen buenos resultados, A. A. Wicinski enumeró a principios de la década de los cincuenta el proceder de dos grupos de intérpretes. El primero obtenía una perspectiva general de la obra y desarrollaba ideas interpretativas iniciales, luego, superaba las dificultades técnicas de la obra y, a continuación, combinaba las dos primeras fases y perfeccionaba la interpretación definitiva. El segundo grupo no establecía fases en sus prácticas y manifestó que simplemente estudiaban la pieza de principio a fin (Wicinski, 1950, pp. 171-215). La diferencia apreciable es que la primera forma obtiene una perspectiva general y planifica el estudio técnico y musical: la técnica en función de las ideas musicales. Aún así, hay métodos diversos y, si funcionan, todos pueden ser válidos.

Complementariamente, añade otro autor que esa organización previa y global puede centrarse en aspectos más técnicos –con el peligro de darle a la obra un sesgo de estudio técnico- o, en otro sentido, comenzar con una lectura completa a primera vista:

Una de las sugerencias es comenzar organizando la técnica: digitación, articulación, etc. El problema de ese enfoque es que se trata a la partitura “como un estudio” y no como una pieza musical [...] Otra escuela de pensamiento prefiere establecer un primer contacto con la partitura leyéndola a primera vista de principio a fin (Hill, 2006, p. 159).

La importancia de entender en detalle los elementos rítmicos de una obra pone de relieve el célebre aforismo “Divide et impera” que parafraseaba con humor el gran pedagogo catalán Xavier Joaquin cuando decía: “Subdivide y vencerás”, tratando de explicar desenfadadamente a sus estudiantes el mejor modo de entender y tocar un pasaje con precisión. Es un método aconsejado por muchos pedagogos; en especial, en el caso de las notas largas: “Las

subdivisiones rítmicas deberían ser una costumbre que todo músico diese por sentada a lo largo de su vida” (Mantel, 2010, p. 53).

Otro elemento muy importante en el estudio de una obra son las articulaciones; hasta tal punto que son las que clarifican el texto: “La articulación determina la nitidez lingüística de una declaración interpretativa” (Mantel, 2010, p. 86). En el caso de la percusión, disponer de distintas durezas de baquetas y llegar a controlar los tipos de agarre y proyección del golpe determinan la clase de articulación conseguida.

La expresividad es uno de los aspectos más trascendentales del hecho interpretativo: “[...] se espera que los músicos den vida a la música, que vayan *más allá* de lo que proporciona explícitamente la notación o la transmisión oral –que sean ‘expresivos’” (Clarke, 2006, p. 82). Por ello, debe ponderarse el equilibrio y no interpretar demasiado “plano” –sin pasión- ni tampoco sobreactuando. Para eso, es interesante la propuesta de exagerar y caricaturizar la interpretación; para evidenciar el esperpento y evitarlo luego: “[...] para poder determinar con qué expresividad puedo tocar un pasaje resulta tan ameno como instructivo tocar una vez dicho pasaje ‘al estilo *kitsch*’, es decir, exagerando hasta el ridículo la expresividad” (Mantel, 2010, p. 110).

En la búsqueda de esa expresividad, ya en el siglo XIX, se teorizaba sobre ciertos atributos, como saber oscilar musicalmente el tempo, para lo que se debe tener como fundamento un sólido conocimiento musical. También en este caso, la virtud está en el equilibrio; ni exceso ni defecto:

Los críticos del siglo XIX [Hummel y Czerny entre otros] prestaron especial atención a la importancia de las fluctuaciones o alteraciones de tempo como una de las variantes personales que podía introducir el intérprete [...] Aunque advertían que para ello es necesario tener un criterio musical sólido y que el contexto determina lo que es adecuado, la mayoría de los métodos consideraban que la escasez era una falta tan grave como el exceso” (Ritterman, 2006, pp. 104-105).

No obstante, aún pensando que el sentimiento –para el que la expresividad del intérprete sirve de vehículo transmisor- es primordial, debe evitarse, mediante la racionalización y gobierno, el descontrol o sobreactuación; tomando las riendas de nuestra pasión interpretativa:

[...] aunque reconozcamos el sentimiento como punto de partida y meta de la música, no debemos olvidar que el control, el filtro del entendimiento, hace posible la obra de arte: El caos debe convertirse en orden (Brendel, 2013, p. 28).

En el mismo sentido, se le atribuye a Carl Philipp Emanuel Bach la frase siguiente: “Deberíamos intentar estar emocionados y mantener el control al mismo tiempo”. El pianista Alfred Brendel insiste en ello, doscientos cincuenta años más tarde: “El supuesto de que existe una relación causal entre el sentimiento y la anarquía en el tempo sigue obnubilando a algunas personas” (Brendel, 2013, pp. 119-120).

Otra de las particularidades resaltables en la preparación de una pieza es conocer los lugares donde deben emplazarse los clímax, como manifestación del apogeo emocional, que para algunos autores es excepcionalmente importante:

Esta culminación, dependiendo de la pieza, puede encontrarse al final o en el medio y puede ser fuerte o suave; pero el intérprete ha de saber cómo abordarla con un *cálculo absoluto*, una precisión absoluta, porque si pasa inadvertida, toda la construcción se vendrá abajo, la pieza se tornará inarticulada e incoherente y no transmitirá al oyente lo que debe transmitir (Norris, 1993, p. 78, citando a Rachmaninoff).

El asunto de enfatizar los momentos cumbre nos retrotrae al análisis referido ya al iniciar este apartado, que aporta conocimientos acerca de la estructura de una composición y la posibilidad de comunicar su esencia a un auditorio:

Rachmaninoff afirma que cada pieza posee una estructura musical que existe independientemente de cualquier intérprete en particular. El intérprete debe identificar la estructura, asimilarla y controlarla suficientemente bien en tiempo real para representarla, e, idealmente, transmitirla con precisión (Dunsby, 2006, p. 271).

Como desarrollaremos en el apartado correspondiente, la audición de grabaciones de intérpretes acreditados es un excelente auxiliar para aprender y seleccionar comparando, ayudando al estudiante a lograr su propia versión:

[...] grabaciones de las propias interpretaciones y la escucha comparativa de ejecuciones y grabaciones con otros intérpretes ejercitan siempre de una nueva forma el oído y las facultades de percepción. Habría que insistir nuevamente, pues, en que la representación es sólo posible cuando ya se ha percibido algo igual o parecido (Klöppel, 2005, pp. 71-72).

Además de interpretar, escuchar música variada es fundamental para el bagaje y experiencia de un músico, con lo que se perfecciona el instinto musical, que corresponde al “ojo clínico” de un médico, aprendiendo a resolver situaciones interpretativas reales: “Los intérpretes expertos han acumulado muchos años de experiencia tocando y escuchando una amplia gama de músicas, lo que resulta en una habilidad ‘intuitiva’ sumamente desarrollada” (Reid, 2006, p. 133).

Aunque en el caso de la percusión tiene un sentido diferente por la relativa juventud de estos instrumentos y la menor repercusión de sus grabaciones, es evidente que –al menos en el caso de ciertas obras- también hay versiones referenciales que influyen significativamente sobre las interpretaciones posteriores constituyendo un precedente estilístico:

Más de cien años de interpretaciones grabadas, junto con el desarrollo de las prácticas interpretativas históricas, han puesto a nuestro alcance una fascinante diversidad de estilos e ideologías interpretativas [...] En otras palabras, la interpretación se escucha sobre el telón de fondo de las interpretaciones y grabaciones previas (Clarke, 2006, pp. 226-227).

Los registros sonoros de intérpretes acreditados son un punto de partida, una ayuda inestimable para el alumno, de tal modo que le permiten tomar como referencia ejemplos anteriores y que, mediante las enseñanzas del profesor, puede discriminar; o sea, comparar, seleccionar, excluir y elegir lo que quiera asumir de cada una de ellas. Antes debe conceptualizar la idea general de la obra, luego ya podrá imprimirle su visión personal:

Alcanzar una interpretación convincente partiendo de un punto cero es muchísimo más difícil que escoger la mejor solución a partir de una situación comparativa [...] Es por ello plenamente legítimo crear un concepto general de una obra nueva sobre la que se está trabajando a partir de varias grabaciones antes de adentrarnos en la particularidades con nuestro color personal (Mantel, 2010, pp. 106 y 231).

Entre los componentes necesarios para la interpretación de una obra, el concertista Alfred Brendel enumera aquellos que le parecen fundamentales, y como remate –en referencia a la utilidad instructora de las grabaciones personales de cada estudiante-, considera el uso de una grabadora como una manera de analizar el fruto del trabajo del intérprete. Aunque el concertista se refiere a grabaciones de audio del material que está trabajando el intérprete, debido a la innovación, perfeccionamiento y abaratamiento de los costes de las grabadoras de audio y video, estas se hacen más asequibles e interesantes para los estudiantes y añaden la posibilidad de incorporar el estudio de los movimientos y puesta en escena:

Los requisitos son disponer de un buen instrumento; una buena edición del texto original; una técnica interpretativa que no ocasione ningún daño físico [al intérprete]; trabajo concentrado, pero no encarnizado; ambición; paciencia; la elección de las piezas adecuadas [...] facultad de escucharse a sí mismo durante la ejecución [...] con ayuda de una grabadora (Brendel, 2013, p. 102).



Green (1978, p. 13) recomienda grabar desde el principio del proceso de estudio para tomarlo como una referencia durante las siguientes semanas y así ver el progreso realizado. Una forma de detectar puntos problemáticos es grabar las sesiones de estudio; mejor en vídeo que audio por razones evidentes: posición del cuerpo, tipos de ataque y lugar de impacto, que determinan la calidad del sonido.

Los educadores Gary Cook y Brett Dietz aseguran que el lenguaje del cuerpo es un buen indicador del nivel de confort del intérprete ante los puntos problemáticos de la pieza y el motivo por el que se cometen algunos errores: movimientos poco naturales o innecesarios producen equivocaciones. Por eso la grabación en vídeo podría aportar muchos datos para corregir la interpretación (Hill, 2013, pp. 226-227).

En este mismo sentido didáctico, uno de los profesores entrevistados por nosotros opinaba acerca de lo provechosas que resultan las grabaciones audiovisuales realizadas a los propios alumnos para ver su progreso:

Después grabamos todas las evaluaciones; están grabadas en vídeo desde hace años. Ellos tienen, ya les pasamos su vídeo para que ellos se vean y muchas clases también son grabadas en vídeo. Para nosotros el vídeo es una herramienta de trabajo fundamental porque vemos el desarrollo psicofísico tan importante en nuestros instrumentos (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014)

Complementando las clases, es muy útil grabar las audiciones de los estudiantes y subir el vídeo a internet de modo privado. Así, cada alumno puede ver el resultado de su interpretación, individual o colectiva, y corregir detalles desde fuera; sin embargo, para el profesor John Lane, una de las competencias más importantes, apreciadas y difíciles, que indican la madurez de un intérprete, es la capacidad autocrítica de escucharse objetivamente mientras toca. El profesor Jason Baker usa canales como Facebook como forma de compartirlo con el público en general, como un estímulo para el estudiante, que debe ser muy riguroso con lo que publica (Hill, 2013, pp. 224-227).

En otro orden de cosas, la paciencia en la obtención de resultados es fundamental en un trabajo tan complejo, gradual y progresivo como es la preparación de una nueva obra: “Un error de comportamiento muy extendido consiste en el comprensible deseo de ver de inmediato un resultado logrado” (Mantel, 2010, p. 241). Es lo que en los modernos sistema educativos se denomina “aplazamiento de la recompensa” y que se considera un valor indispensable pensando en que –en términos más generales- el estudiante debe tener la suficiente perseverancia para entender su educación como un largo proceso de resultados dilatados en el tiempo.

Abundando en esa perseverancia y paciencia, los psicólogos Paul Fitts y Michael Posner determinaron que la adquisición de una habilidad –en la preparación de un repertorio, en este caso- requiere de un paciente proceso que se conforma mediante tres fases: *Fase cognitiva*, una fase inicial que requiere la atención consciente, *Fase asociativa*; caracterizada por el perfeccionamiento de la actividad y la eliminación de errores y *Fase autónoma*, en la que la habilidad ya no requiere la atención consciente porque se ha vuelto automática (Fitts y Posner, 1967, pp. 11-15). Este proceso cíclico describe bien nuestra tarea.

Tratando de cuantificar el tiempo que un estudiante debería dedicar diariamente al trabajo, profesores célebres en la historia de la interpretación musical han propuesto un número de horas de estudio, precisando tres o cuatro horas al día (Quantz, 1984, p. 118 y Hummel, 1828, p. iii). En términos generales, la dedicación al estudio y las pretensiones del instrumentista guardan una estrecha relación, ya que aquella determinará su nivel como intérprete: “Para alcanzar los más altos niveles de competencia musical, el intérprete ha de dedicar muchas más horas a la práctica que el músico que simplemente desea adquirir un nivel razonable de destreza” (Reid, 2006, p. 127).

Por ello, si se pretende adquirir un buen nivel interpretativo es inevitable destinar tiempo a una tarea que implica muchas repeticiones:

[...] un estudio de John A. Sloboda et al. (1994, pp. 349-354) reveló que los alumnos más sobresalientes no sólo practicaban mucho más que sus compañeros menos exitosos, sino que además había una correlación directa entre las horas de práctica y la calidad interpretativa en los exámenes musicales” (Davidson, 2006, p. 116).

No obstante, es notorio que la concentración influye drásticamente optimizando el rendimiento: “Los alumnos de educación especializada avanzaban mucho más rápido porque practicaban más concentradamente que los otros alumnos” (Davidson, 2006, p. 117). Así pues, continúa diciendo el profesor Stefan Reid, aún teniendo en cuenta la importancia de emplear muchas horas practicando, es preciso buscar la mejor manera de optimizar ese tiempo de estudio mediante un buen método para obtener los mejores resultados:

Si las incontables horas de práctica acumuladas son un prerrequisito para el éxito musical, la eficacia de esas horas dependerá de la calidad y naturaleza de las actividades prácticas que se realicen. Para obtener los mayores beneficios de sus horas de práctica, los músicos deben desarrollar y perfeccionar sus técnicas de estudio” (Reid, 2006, p. 127).

Sin duda, en esas horas de dedicación, repetir ciertas frases es un método habitual utilizado por todos los estudiantes para perfeccionarlas; sin embargo, también en este caso la mesura y el equilibrio deben evitar la mecanización y la pérdida de musicalidad del fragmento tocado. Por un lado, mediante la repetición consciente y atenta para evitar un número de reiteraciones innecesarias, y, por otro, enfatizando su musicalidad, prestando mucha atención a la expresividad:

Ejercitar repetidamente la interpretación [...] embota la creatividad del intérprete [...] si la repetición es el núcleo del problema, debemos encontrar una manera de practicar que reduzca su papel al mínimo, o al menos incorporar a nuestro método una manera de mitigar sus desventajas (Hill, 2006, p. 157).

En este sentido, el método de John Lane es tan evidente como trabajar aquello que esté mal, no empezar en cada error desde el principio (Hill, 2013, p. 50). Utilizar notas adhesivas de colores para recordar qué debe trabajarse con mayor o menor intensidad es un método propuesto por Green (2001), John Parks y Andy Harnberger (Hill, 2013, p. 51). Esos puntos problemáticos podrían encuadrarse en tres niveles: los ya superados, los que requieren aún algo de estudio y los que necesitan mucho tiempo todavía. Green (1978, p. 43) les otorga tres colores distintos – verde, amarillo y rojo- para diferenciar la categoría del problema. Incluso, tomar anotaciones de las sesiones de estudio es muy recomendado (Chase, 1985, p.2), ya que esas breves notas ayudan a recordar las experiencias del trabajo individual realizado, recordar los problemas y superarlos en las próximas sesiones.

Los objetivos deben ser parciales y cercanos, aunque orientados al objetivo final (Green, 1978, p. 28). Metas inmediatas y asequibles, cumpliendo etapas (Green y Gallwey, 1986, p. 112). Según el propio Green (1978, p. 26), el cerebro humano, debido a su mecanismo de búsqueda de objetivos, funciona mucho mejor con metas claras y predecibles. Incluso, persiguiendo ese objetivo, hay quien como I-Jen Fang asigna dos o tres días de dedicación a una nueva obra y luego procede a repasarla y evaluar el trabajo realizado hasta el momento (Hill, 2013, p. 99).

Aunque lo habitual es aprender una pieza en sucesión inmediata, de principio a fin; sin embargo, no tiene por qué ser siempre así, de tal modo que algunos intérpretes trabajan los fragmentos en el orden que prefieren: los más difíciles, los más parecidos, incluso, en sentido inverso, lo que tiene sentido, porque el principio suele ser lo más tocado como comienzo de muchas sesiones y los fragmentos intermedios y finales suelen tocarse menos, lo que hace

perder seguridad al intérprete, por eso Paul Remmick y Eric Willie practican en ambas direcciones (Hill, 2013, pp. 101-104).

Igualmente, cuando tratamos de memorizar la pieza estudiada, emplear un sistema eficaz y racional evitará un exceso de repeticiones para lograrlo: “[...] se trata de una memoria ‘activa’, que surge del conocimiento de la lógica de la música en lugar de proceder del aprendizaje repetitivo de las notas” (Hill, 2006, pp. 163-164).

Sin duda, esa memorización –de la que también hablaremos más adelante en otro artículo- es uno los de estadios importantes en el procedimiento para preparar una obra, para la que, de nuevo, se enfatiza la repetición sensata, fraccionando el trabajo para afrontar mejor los pasajes difíciles y fijar las habilidades en la memoria duradera:

[...] el desarrollo de la destreza técnica necesaria para una interpretación requiere que la habilidad sea transferida de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. La manera más eficaz de realizar esa transferencia es mediante la repetición, que produce sus mejores resultados cuando el material musical se divide en bloques manejables de modo que el intérprete domine un “problema” a la vez (Reid, 2006, p. 129).

El ensayo de las obras, de vez en cuando, debe hacerse imitando las situaciones reales – audiciones con un público de confianza, pero con el que el estudiante se acostumbre a sentir una inevitable perturbación, en una sala con condiciones acústicas más o menos reales-, puesto que existen muchas diferencias entre practicar en un lugar retirado y aislado y hacerlo con todos los condicionamientos extras que surgen en un concierto: “[Es constatable] la enorme transición que existe entre el aislamiento de la práctica individual y las interacciones sociales que se producen en el escenario” (Davidson, 2006, p. 173). Y, a modo de orientación, continúa diciendo esta profesora y solista vocal muy ligada al teatro y la danza:

La excitación causada por la presencia de otras personas también puede interrumpir la atención y el equilibrio entre los sistemas mentales automático y consciente empleados al tocar. Una forma de desarrollar y aprender a coordinar el pensamiento y la acción automática y consciente es ensayar ante otras personas para intentar familiarizarse con esos efectos producidos por la excitación y ejercitar mecanismos conscientes para mantenerse concentrado y evitar ser distraído por el público (Davidson, 2006, p. 174).

Así pues, el enfoque en la preparación de un concierto o audición cambia respecto a la práctica durante el estudio regular, ya que hay que cuidar aspectos sutiles para llegar mejor al público. Además, a medida que se va depurando el material, el avance es casi imperceptible, porque cada vez queda menos margen de progreso. Es cuando más se trabaja el aspecto gestual y los aspectos visuales y aquellos sonoros más expresivos cara al público, cuidando detalles como la coreografía, desplazamientos por el escenario aproximándose al instrumento o en el cambio de uno a otro. En cuanto a los ensayos previos al concierto tampoco hay un acuerdo unánime, ya que mientras unos proponen hacer cuantos más mejor, para otros el exceso hace perder la magia de las obras y produce desgaste. En algún caso se trata de reproducir fielmente lo que va a ser el concierto, en otros lo hacen a tempo más lento. Está claro que las diferencias de la realidad del concierto y de la cabina de estudio son notorias y variadas: cambios físicos y mentales en el intérprete debido a un medio diferente, por eso se procura emular la situación de la forma más parecida posible (vestir del mismo modo, saludar, caminar hacia el instrumento, iniciar la interpretación respirando o atacando directamente sin preparación...). El sonido es otra de las diferencias, así que, si no es posible hacer una prueba en la sala de conciertos, se puede tratar de cambiar de sitio el instrumento en la cabina de estudio para tratar de salir de la zona de confort a la que el intérprete está habituado (Hill, 2013, pp. 208-216). Se denomina “mock recitals” a una especie de simulacro del concierto: Michael Colgrass (1998, p. 174) comentaba que se podía llegar a estar más nervioso en un simulacro en el salón de casa que en el Carnegie Hall.

De igual modo, es recomendable preparar las obras y trabajar pensando en la percepción musical del auditorio ante el que el alumno va a interpretar. En tal sentido, Bruno Repp (1992, pp. 241-281) ha demostrado que los oyentes identifican características de expresión influidas por el contexto musical y su congruencia –previsibilidad musical según tradición occidental– que no detectan conscientemente porque lo dan por supuesto, o la incongruencia músico-cultural, que detectan cuando algo no sigue una lógica musical, como, por ejemplo, una fluctuación de tempo en mitad de una frase. Por ello, conviene respetar las leyes implícitas de la musicalidad tal como lo entendemos en nuestra tradición y frasear observándolas, de modo que elementos como agógica o dinámica tengan el tratamiento adecuado (atendiendo a esa congruencia o incongruencia). Si no, se provocará una reacción negativa en el público.

Asimismo, pensando en afrontar la preparación de una obra acomodándose a las situaciones reales, pero en este caso eligiendo el mejor modo de trasladar la pieza al público, ha de tenerse en cuenta la economía de gestos o moderación en la puesta en escena, y en no destacar más de lo necesario, según autorizadas opiniones: “Uno de los ideales de interpretación que se ha propuesto a menudo es que el oyente debería sentirse arrebatado por la fuerza de la interpretación sin percatarse del ejecutante como intermediario o como intérprete” (Clarke, 2006, p. 222). O expuesto de otro modo: “La interpretación extraordinaria de una buena pieza musical [...] evita llamar la atención hacia sí misma como una interpretación (bien sea por razones positivas o negativas)” (Johnson, 1999, p. 85).

Michael Udow subraya la importancia de terminar las sesiones de estudio de una manera positiva para volver al trabajo con interés y ganas (Hill, 2013, p. 58). De modo que, desde un punto de vista más superficial e intrascendente, como habito, al final de cada periodo de tiempo dedicado a la práctica del instrumento es muy positivo rematarlo lúdicamente, acabando con una buena sensación y reforzando la autoestima:

Es conveniente terminar una sesión de estudio de forma positiva, por ejemplo interpretando algún pasaje fácil o agradable que nos apetezca en ese momento, para que sea la última sensación con la que se queda nuestro cuerpo al estudiar (Dalia y Pozo, 2006, p. 59).

Como colofón de este apartado que trata del modo de afrontar obras nuevas, hay una serie de consideraciones que deberíamos tener en cuenta. Trataremos de enumerar las más representativas a nuestro modo de verlo:

Una de ellas es el respeto a las preferencias del estudiante para elegir la obra que va a preparar. En las guías docentes están programadas composiciones que los profesores consideran adecuadas tanto por su nivel de dificultad como por los aspectos técnicos y musicales que tratan y capacidades que aportan, y –salvo excepciones– deben trabajarlas todos los estudiantes, preferiblemente en el orden fijado por el profesor. Sin embargo, la predilección de un alumno por una pieza determinada debe respetarse siempre que sea posible y educativamente adecuado; aunque algunas de ellas no estuviesen registradas en la guía.

Organizarse para seleccionar las tareas y su orden más provechoso es preceptivo en cualquier empresa que nos propongamos, y afrontar una obra nueva no debe ser una excepción. Planificar tareas y realizar un cronograma de trabajo puede prestar mucha ayuda en esta tarea. Green (2003) plantea fragmentar el material trabajado durante cortos periodos de tiempo.

Siempre que sea viable debería dársele un carácter lúdico al trabajo de las piezas. Se parte de la idea de que esta no debe ser una labor onerosa, sino que, dentro del esfuerzo que significa, el intérprete debe tratar de disfrutar de sus logros y, como finalidad última, expresarse ante un público. En la línea de ese carácter lúdico y desenfadado, para progresar como intérprete, lo más estimulante es tener una feliz relación con el instrumento: “Los sentimientos positivos con el instrumento directamente tienen un efecto motivador mucho más fuerte que el conocimiento, la perseverancia y la disciplina” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 117). También está la

consideración poética de que, en muchos idiomas, actividades como “jugar” y “tocar” se denominan del mismo modo.

Como parte del estudio inicial de la pieza deberíamos analizarla de manera estructural y armónica; ver las ideas que evoca la pieza; incluso describiéndola mediante recursos retóricos como la sinestesia. Ya en otros aspectos complementarios, saber de su autor, el contexto estilístico en el que fue creada la obra, etcétera; todo ello para encontrarle un sentido a la pieza. Las anotaciones en la propia partitura de los asuntos fundamentales –con lápiz para hacer las rectificaciones precisas- son de gran ayuda en la interpretación posterior. El “análisis de intérprete” no solo se restringe al primer contacto con la obra, sino que continúa como evaluación de la interpretación: bien sea para “obtener un conocimiento y comprensión detallados de la obra que luego utilizarán para sus decisiones interpretativas”, o para “resolver problemas interpretativos específicos”.

El análisis formal y estructural de una pieza, con una perspectiva general literal, lejos del instrumento, puede llevar a ciertos intérpretes a desplegar toda la partitura en el suelo y analizarla desde una buena posición, como comenta el profesor William Moersch (Hill, 2013, p. 97).

Es de gran utilidad el trabajo mental lejos del instrumento; para aislar dificultades y proyectar pensamientos positivos imaginando situaciones ideales de interpretación. También para anticipar movimientos y memorizar posiciones correctas, imaginar sonoridades, comprender los polirritmos más intrincados, etcétera.

Para la preparación de una obra es conveniente no perder de vista la idea inicial y ser conscientes de los elementos fundamentales en la aproximación a la obra: oído, vista, musicalidad, técnica instrumental, movimiento, sensibilidad corporal, respiración, imaginación, sonido / timbre y personalidad interpretativa, o aquellos otros que consideremos oportunos.

Uno de los pilares para una buena interpretación –referido en especial a aquellos instrumentos que requieran de una configuración peculiar (multipercusión, en especial)- es la elección de los elementos que constituyen el instrumento como tal, teniendo en cuenta los timbres, sonoridades, disposición y montaje final del instrumento.

Otra de las recomendaciones más beneficiosas es cantar la melodía o el ritmo para saber cómo respirar, como articular y ver dónde están las frases. A menudo, los pedagogos han destacado la importancia que tiene para cualquier instrumentista ser componente de un coro, ya que es la forma más natural de entender la música.

Dirigir las piezas amplía las perspectivas para asimilarlas; es el modo de penetrar en el entramado rítmico, intuir el tempo lógico de cada movimiento, mantener el pulso y muchas características más que se perciben mediante este hábito.

La improvisación ha demostrado ser muy valiosa para tomar contacto y familiarizarse con el instrumento -en asuntos como la tímbrica, sonoridad, movimientos corporales, baquetación, etcétera-, ya sea en multipercusión, o en los de láminas, añadiendo en este caso ejercicios sobre la tonalidad.

En muchas obras para marimba, vibráfono y xilófono, teniendo en cuenta que los estudiantes poseen un conocimiento básico y complementario del piano, es muy recomendable comenzar por tocarlas en este instrumento, ya que –al menos para hacerse una idea general de la obra- es más accesible interpretativamente que un instrumento de láminas, olvidándose el alumno de atender a otras cuestiones técnicas y centrándose en la lectura y contacto con la obra. Esta es una forma de aislar partes del trabajo y así facilitarlas.

En la mayoría de los casos consultados se ha estimado muy efectivo trabajar la pieza por partes, con especial atención a los pasajes difíciles, cuidando el modo de concatenarlos. Se trata de dividir las tareas complejas para hacerlas más asequibles y asimilarlas mejor.

Aunque también entendemos y recomendamos la técnica como un trabajo exento, aislado de las obras, destacamos la conveniencia de crear ejercicios para resolver los problemas técnicos básicos previos y aquellos que vayan surgiendo durante su estudio.

Cuando se practica lentamente se logran asimilar y fijar mejor -y de forma más duradera- los movimientos del cuerpo, notas, ritmos y demás requerimientos de una partitura. Referido no solo empezar a estudiar una obra lentamente, sino que –tantas veces como sea necesario- volver a tocar lentamente cuantos pasajes puedan ser motivo de dudas.

Los movimientos que se realizan durante la interpretación siempre deben tener un sentido y un propósito determinado; en alusión a las cualidades acústicas o estéticas. Como en otros asuntos, la medida y el equilibrio es referencial y ayuda a resolver muchos problemas; sin embargo, en términos generales, propugnamos la economía de gestos, evitando aquellos innecesarios que llaman la atención en exceso cuando el rol no lo requiere, sin perjuicio de aquellos movimientos que potencien la expresión y la sonoridad.

Una formación sólida como músico es necesaria para respetar las leyes de previsibilidad musical, evitando aquellas acciones que las incumplan y perturben la interpretación: lógica musical en los fraseos y su respiración, gradualidad y preparación de los indicadores de fluctuación dinámica y agógica, etcétera. Un acercamiento muy musical a una partitura de marimba, por ejemplo, sería imaginar cómo sonaría si la tocara una orquesta, la textura de timbres y efectos de los distintos instrumentos orquestales para, a continuación, trasladarlo a la marimba (Hill, 2013, pp. 97-98).

Una de las características más representativas de un estudiante de grado superior es su determinación interpretativa y capacidad crítica para discriminar, enfatizando aquellas partes o peculiaridades de la obra que –aún con el respeto debido al texto- destaquen su visión personal.

Un cuidado trabajo del ritmo y de la estabilidad en el tiempo es imprescindible cuando se afronta una obra: solidez y firmeza del pulso, fluidez rítmica, y flexibilidad y musicalidad en la elección del tempo interpretativo. Subdividir los ritmos complicados ayuda a comprenderlos y asimilarlos. En esta materia, el metrónomo puede ser un magnífico auxiliar si se emplea con sensatez y medida. Con la denominación “tempo absoluto” nos referimos a que el intérprete debe saber elegir una velocidad determinada sin que su estado físico o de ánimo influyan significativamente en su decisión.

Otro de los apartados que condicionan la interpretación de una obra es el cuidado de las articulaciones: el texto debe reflejarse con claridad y nitidez, aunque en ocasiones signifique sacrificar una sonoridad más rotunda.

La variedad es un recurso necesario para la expresividad del intérprete y en la tarea de llegar al público previniendo su aburrimiento. Debería evitarse la uniformidad dinámica, fraseos predecibles e iguales, la machaconería, los ritmos reiterados, etcétera. Queremos recomendar la perseverancia en el estudio, optimizándolo para no mecanizar ciertos fragmentos debido a las muchas repeticiones y, en todo caso, buscar un sentido musical a las frases reiteradas.

Quizá el fin más representativo en la interpretación de una obra sea conseguir expresarse y trasladar al público el mensaje y la emotividad de una composición. También en este caso, el equilibrio frente a la monotonía o la sobreactuación es la mejor referencia interpretativa.

Otro de los tramos finales del proceso para preparar una nueva obra es desarrollar el mecanismo de memorización para liberarnos de la atención continua a la partitura y que esta, en todo caso, sea una mera referencia.

Convendría evaluar cíclicamente el trabajo del estudiante, sometiéndolo a situaciones lo más reales posible alejadas de la práctica personal y recóndita. De este modo, se enfrentaría a acústicas estándares, trato con el público –que puede aturdir al intérprete poco avezado-; en definitiva, salir de la zona de confort de la cabina o habitación particular de estudio.

El profesorado debe inculcar en el alumno el conocimiento y espíritu crítico necesario para poder valorar las muchas opciones que ofrece una sociedad informatizada, en la que abundan

los registros de audio y vídeo con innumerables posibilidades interpretativas, con el fin de seleccionar aquellas que mejor representen su idea de la obra, y con el propósito de buscar un asesoramiento inicial que los ayude a encontrar el camino personal de interpretar la pieza.

En otro sentido, las grabaciones realizadas en el aula o en la cabina de estudio son una herramienta invaluable como ejercicio de autocrítica profunda, reparando en los componentes sonoros y en la parte gestual de lo tocado.

Deberíamos considerar el fracaso como una oportunidad para aprender. En vez de frustrarnos con los resultados poco satisfactorios, sería más adecuado considerarlos parte del proceso de aprendizaje, que es inevitable y resulta provechoso.

Una de las virtudes que se deben realzar y enseñar a los estudiantes es la paciencia en la consecución de resultados en un trabajo tan complejo como es la interpretación musical. Es preciso que los alumnos se acostumbren a aplazar la recompensa; a tener amplitud de miras.

Según Art Costa y Bena Kallíc (2008), para una educación innovadora hay una serie de requisitos que tienen que ver también con la actitud de los estudiantes de Percusión ante una nueva obra que deben preparar. Se refieren a una serie de hábitos que proceden de las teorías de la inteligencias múltiples de Gardner (2011), como son la perseverancia, el saber gestionar la impulsividad, tener un pensamiento flexible, cuestionar y plantear problemas, aplicar conocimientos anteriores a nuevas situaciones, crear, imaginar e innovar, asumir riesgos, tener sentido del humor, pensar de forma independiente y autocrítica, etc.

Finalmente, afrontar el estudio de una nueva obra es un proceso complicado y hay diferentes formas de acercamiento y modos de verlo; todas ellas respetables: es manifiesto que hay varios caminos para lograr el mismo propósito. También debemos subrayar que no todos los aspectos son igual de importantes en una interpretación, y a modo de colofón, podría ponerse como ejemplo este comentario:

[...] no nos queda más que establecer cierto orden entre los diversos aspectos que exigimos de una interpretación buena y adecuada [...] existen cosas que son precisamente más importantes y otras que lo son menos [...] el dominio técnico, el sonido, posiblemente también el instrumental, el tempo, el lugar histórico, la comprensión de la notación... (Harnoncourt, 2006, pp. 153-155).

#### **4.2.3. LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO TÉCNICO DE LOS PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE PERCUSIÓN**

*Como conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve el intérprete para hacer música, la técnica no es más que un vehículo para expresar –mediante el adecuado manejo del instrumento de percusión correspondiente– las ideas de una composición determinada. A pesar de la importancia de la habilidad que debe adquirirse con el instrumento, la enseñanza de la técnica no siempre cuenta con la consideración suficiente en los conservatorios españoles. La diversas formas de enseñarla es otro de los asuntos tratados en este apartado.*

Según algunos estudios (Hill, 2013), un músico debe practicar unas diez mil horas para conseguir el dominio de su instrumento, lo que equivaldría –por poner un ejemplo– al trabajo personal de unos diez años, con una dedicación de cuatro horas diarias, seis días a la semana y con un descanso de un mes al año. Tratamos de determinar la parte de ese tiempo que debería dedicarse a la práctica de la técnica, entendida como “El conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte” (RAE, 2014), o la adquisición por parte del estudiante de las habilidades necesarias para poder llevar a cabo –a modo de vehículo– la interpretación de las obras de las guías docentes.

En el momento que un intérprete aborda una nueva obra, debe considerar las dificultades técnicas a las que se enfrenta y quizá diseñar una serie de ejercicios específicos para superarlas si no dispusiera de los adecuados en alguna publicación metodológica. Asimismo, cuando un estudiante de Percusión comienza un nuevo curso –en cualquier nivel de estudios que realice–, parece lógico pensar que requiere una puesta a punto, como se haría con un mecanismo para que funcione correctamente. Estas apreciaciones nos llevan a reflexionar acerca de la importancia de enseñar una metodología técnica sólida, argumentada y diversa, que pueda ayudar a los alumnos a ser autosuficientes, para que lleguen a salvar los escollos que se encuentren en su futura dedicación profesional. No en vano, algunos pedagogos piensan que: “Sobre la base de una sólida técnica de ejecución emerge la sensación de seguridad interpretativa” (Mantel, 2010, p. 29). Como punto de arranque, haremos nuestras las palabras de Gladwell (2008), quien afirma que: “Practice doesn’t make perfect, it makes permanent”.

Cuando acudimos al ámbito educativo estudiado para conocer las opiniones de los profesores, encontramos cierta variedad de consideraciones acerca de la importancia y enseñanza de la técnica.

En el primero de los casos, el profesor insiste en el respeto a la técnica –sistema de agarre y forma de percutir– que utiliza cada alumno que llega al grado superior, aunque destaca la necesidad de que en láminas, por ejemplo, conozcan las técnicas más esenciales –Burton y Stevens–, incluyendo la tradicional, que aunque gozaba de menos prestigio durante estas últimas décadas, se está reconsiderando su gran utilidad. En especial cuando se trata de cambiar las baquetas de orden durante la ejecución en una pieza de multipercusión:

[...] técnicamente, yo no cambio la técnica de nadie, ni siquiera el agarre. [...] Y en Stevens, después de haberla estudiado muchos años, te das cuenta que hay cierta literatura que se toca mejor con otra técnica, con Burton, incluso con tradicional. [...] Sí me gustaría, lo que pasa que no lo consigo, es que todos los chicos, controlen las dos técnicas: Burton y Stevens, por lo menos. [...] que la tradicional supieran cogerla [...] se supone que aunque no sepas tocar nada, tienes que saber en qué consiste [...] es muy curioso y que puede tener aplicaciones también en multipercusión, precisamente porque puedes tener baquetas combinadas (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Es notoria la necesidad de dedicar atención al estudio de la técnica; sin embargo, el limitado tiempo semanal de clase hace difícil poner en práctica los propósitos:

Sí me parece importante que se haya cubierto un nivel de destreza técnica básico en un Superior [...] Te das cuenta de cómo se te va el tiempo en las clases [...] esto es lo que te vas a estudiar tú técnicamente a estas velocidades y además estos pasajes, que son técnicamente jugosos. Eso me estoy planteando, pero no lo he hecho todavía (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

En opinión de otro de los profesores, no es necesario hacer un estudio específico de la técnica, ya que las propias obras proporcionan la oportunidad de hacerlo. Eso sí, ve necesario que el alumno sea proficiente con la técnica: “[...] trabajo la técnica más directamente a lo que tienes como literatura, no técnica aparte [...] técnicamente tienes que estar solvente [...] no haría un apartado especial [de] técnica” (J. L. Alcain, c. p. 12 julio, 2014).

Otro de los profesores comenta la importancia de una educación que trabaje la técnica de caja: “[...] todos los días hazte una rutina, un calentamiento [...] son diez minutos, pero todos los días. Porque yo creo que a veces no hay fondo, y ese redoble...” (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014). También resalta que cualquier técnica debe proporcionar resultados musicales: “[...] si tú agarras la baqueta y tocas contra el parche, estás haciendo un sonido hacia abajo, mate, duro. Entonces, la baqueta tiene que volver hacia arriba, sea cual sea el sistema, no puede, no puede acabar ahí aplastada”. Asimismo, comenta el desconocimiento de ciertos estudiantes en alguna



técnica fundamental: “[...] a lo mejor hay gente que no ha visto nunca Stevens en grado medio”. Y añade que la perspectiva educativa no es solo enseñar a tocar, sino que los alumnos –como futuros profesores- deben aprender a impartir clase, a comunicar:

Entonces, ya no es que tú vayas a ser un intérprete, es que también eres profesor, entonces ahí tenemos un problema, ¿no? El problema es que el lado pedagógico, con la titulación habitual, no con la de pedagogía de la percusión, que también existe, sino con la percusión normal, no se da nada (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Destaca la importancia de enseñar la técnica general de la percusión –sin eludir ninguno de los instrumentos principales-, y que no se debe pensar en la marimba como en el instrumento que acapare toda la atención formativa. El mundo del jazz es rico y formativamente muy interesante:

Ciertos alumnos traen carencias y depende de dónde vengan, pues notas que han pasado incluso de algunos instrumentos, [...] el riesgo que corremos con la marimba es de convertirla en el único instrumento de la percusión [...] exigen una preparación que elimina otros instrumentos [...] hay mucha literatura más tirando a *jazzera* para vibráfono te da otra sonoridad, te da otro rango de acordes y de estilo, es interesante, ¿no? Por eso a mí me gusta tirar un poco del jazz (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

La importancia de la técnica, para otro de los educadores, le lleva a emplearse a fondo en el estudio técnico de sus estudiantes cuando llegan al grado superior –especialmente en los cursos 1º y 2º- y a plantearse como indispensable superar una serie de dificultades para poder afrontar el repertorio de obras; incluso utilizando –al estilo del educador norteamericano Mark Ford- un test que todos los alumnos deben superar:

[...] me parece fundamental la técnica. La técnica es como el *abc* a la hora de hablar [...] el primer curso, básico, lo dedicamos al trabajo técnico. No todo el curso [...] Hay ciertas cosas que o se tienen que superar y se tienen que solucionar [...] cosas básicas, que hay problemas que vienen arrastrando [...] es que después no puedes abordar cierto repertorio, hacemos unos test de técnica [...] con todos los alumnos, tienen que superarlo, y es como un examen que si no lo superas no puedes pasar de curso, digamos (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

En algunos conservatorios la técnica constituye la base de su enseñanza. La necesidad de controlar los movimientos con precisión, implícita en el manejo de los muchos instrumentos de esta especialidad, hace necesario el conocimiento del cuerpo y de los distintos modos de sujetar las baquetas propias de cada uno de ellos. Estudiar técnica entraña desenvolverse en este medio con naturalidad y efectividad, con movimientos precisos y comedidos; adaptados a cada persona:

La técnica para nosotros es lo más importante. Todo es importantísimo, pero la técnica para nosotros es fundamental y más en nuestro instrumento. [...] la percusión es un instrumento eminentemente técnico debido a la gran diversidad de movimientos y a la precisión [...] Un buen intérprete de percusión ha de saber controlar todo su cuerpo, empuñar los diferentes tipos de baquetas y sus distintas empuñaduras, y dominar una gran variedad de instrumentos. Y para todo esto se requiere un dominio técnico muy considerable. [...] los fundamentos de la técnica están basados en la fluidez y naturalidad, la economía y la eficacia [...] Los componentes técnicos de la percusión: las empuñaduras, la posición del cuerpo, la biomecánica del movimiento... Y después el dominio de los ataques: de dedos, muñecas, antebrazo, brazo, el brazo equilibrado, etc. [...] no es igual para dos personas. La técnica es particular e intransferible (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Con el estudio temprano de la técnica se obtienen unos resultados definitivos que el estudiante asume como algo inherente a su condición de intérprete y que forma parte de él de manera automática y personal; sin tener que prestarle atención de modo consciente:

[...] la técnica no es igual estudiarla de joven que ya de mayor. [...] Para después, que no tengas que pensar ya en la técnica, ahora ponla a su servicio, a la música. [...] ya la tienes adquirida, la tienes automatizada. [...] Si él tiene su técnica y hace perfectamente todo lo que le pides, es su técnica (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Es bastante habitual pensar que los problemas técnicos deberían estar solventados en gran parte antes de llegar al grado superior; y que para ello no es preciso imponer una técnica determinada, sino que aquella que aporte buenos resultados es considerada válida para resolver los problemas interpretativos que vayan surgiendo en las obras:

[...] cuando llegan aquí deberían de tener casi todos los problemas técnicos sino resueltos, casi resueltos [...] una técnica cualquiera, pero bien hecha [...] es muy importante, porque es la que nos va a solucionar después los problemas de musicalidad, de cualquier problema que aparezca en las obras [La técnica] Es importantísima. (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Para algunos docentes, lo importante es el resultado musical, siendo la técnica un mero transmisor, sin importar cuál se utilice siempre que se obtenga un buen rendimiento. Comentándolo con ironía, para enfatizar la importancia de la finalidad:

[...] me acuerdo mucho de Gastón Silvestre cuando decía “yo lo que quiero es darme la vuelta y escuchar música, que como tú cojas las baquetas, me da igual”. Yo quiero escuchar música, música, música, me importa un pito, tú ya tienes una edad, tú ya tienes un bagaje, y puedes hacer música, coge la baqueta como Mike Mainieri, decía, cógela con el meñique. Si a él no se le rompía, a lo mejor a ti tampoco (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

E incide en la importancia del estudio de la caja como fundamento técnico, aplicándolo luego a otros instrumentos de parches; incluso, trasladar esa habilidad a los de láminas. Sin un método técnico determinado:

[...] es muy importante que tengan una buena técnica de baquetas, pienso que la caja es el instrumento... El instrumento base de esta carrera. [...] Luego la llevamos al timbal, o la llevamos para la marimba. [...] Y luego vas viendo que hay gente que está muy bien en técnica de membranas pero falla en técnica de marimba, o en técnica de láminas [...] intento trabajar un poquito más técnica con ellos. Pero no tengo un método de técnica para el superior (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

En otro de los casos, este experimentado profesor, ya jubilado, que impartió docencia durante muchos años en el Conservatorio de Música de Sevilla, creando escuela en la parte sur de España, mantiene una actitud ecléctica, reuniendo y aprovechando todas posibilidades que puedan aportar frutos. Es notoria la importancia que supone para él el hecho de que el estudiante tenga capacidad crítica para elegir. Preconiza la práctica del calentamiento muscular y el uso de un agarre lo más universal posible, facilitando de este modo el estudio de la técnica:

[Referido a cuál técnica prefiere para marimba, tradicional o Stevens] las dos, porque no tiene nada que ver una cosa con la otra [...] lo que sí hay que hacer es tener la capacidad de razonamiento para ver cuál es la que te interesa más [...] intentaba, que la técnica fuera adaptada al curso y evolucionando constantemente. [...] siempre he tratado de responsabilizarles. [...] Media hora entre calentar y hacer unos ejercicios técnicos [...] Lo que sí he tratado siempre es de unificar la sujeción de las baquetas. [...] Que con una misma sujeción de baquetas, lo que llaman *grip*, ¿no? Tocaran todo (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

A finales de la década de los setenta, en el Conservatorio de Madrid –que estaba a la sazón en la Plaza de Ópera- se impartían clases colectivas de técnica de láminas. Se realizaban en un aula de suficientes dimensiones para albergar los instrumentos necesarios y poder participar, al menos, media docena de alumnos. Consistían en diferentes ejercicios con escalas y arpeggios con distintas figuraciones rítmicas y en las que los participantes asumían roles de acompañamiento o solista, a modo de grupo de cámara de percusión. Retomando esta idea, otro

de los entrevistados nos habla de ese provechoso modo de proceder que, aunque presenta problemas para realizarse, porque es necesario contar con el aula adecuada, el suficiente número de instrumentos y la disponibilidad de los alumnos participantes, ellos sí lo llevaban a cabo en el Conservatorio de Valencia:

Todos los días. Hacíamos clases colectivas de técnica. [...] todas las clases hacíamos como un circuito, hacíamos una hora y media de técnica, los de un grupo pasaban a otro, hacíamos como turnos. Se hacían clases colectivas de láminas y clases colectivas de caja. Y después, semanalmente, clase colectiva de técnica de timbales (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Una idea que puede compartirse o no es la evolución de ciertos instrumentos de láminas. Después del bum de la técnica de Stevens décadas atrás, la marimba evolucionó comparativamente mucho más que el resto de los instrumentos de percusión impartidos en los conservatorios, con una producción compositiva muy cuantiosa; sin embargo, hay quien piensa que quizá haya llegado a un nivel de evolución difícil de superar y otros instrumentos como el vibráfono tomen ese relevo:

[...] creo que la marimba ha llegado a su punto [...] no digo que haya acabado su evolución [...] sino que ha llegado a su estabilización [...] no va a ir mucho más allá [...] es un instrumento en declive [...] En cambio, creo que el vibráfono, no (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

La importancia que se le daba décadas atrás al estudio de la técnica y la consideración actual, es muy distinta según este profesor. Entonces se trabajaba más sobre composiciones, asumiendo mayor protagonismo en la actualidad debido a la necesidad de superar las dificultades técnicas propias de las complejas obras al uso. Un tiempo de dedicación inevitable a una actividad meramente auxiliar:

Hace años [...] de técnica estudiábamos poco [...] montábamos, nos hacían obras [...] Pero yo creo que hoy en día, tal como está la gente preparada, la técnica hay que darle más importancia que la que se daba cuando nosotros estudiábamos [...] Es el motor, porque hay máquinas, y las obras son muy difíciles [...] Hay que darle mucha importancia a la técnica, por desgracia (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

El planteamiento del estudio técnico de esta profesora es progresivo, distribuyendo un tipo de trabajo técnico distinto a medida que se avanza en el grado superior. Su concepto de “conciencia personal” muestra la preocupación porque el alumno sea consciente del efecto y propósito de los ejercicios técnicos. Esto aportaría dos ventajas: por un lado, advertir la imperiosa necesidad de dedicar tiempo de trabajo a la técnica y, por otro, saber cómo hacerla de modo efectivo:

Mi concepto era: primero, segundo, trabajar técnica; tercero, crear ejercicios técnicos sobre las dificultades que uno se encuentra; cuarto, prepararse para el recital. [...] en la técnica trabajo la conciencia personal. Para mí gran parte de la técnica es saber uno lo que está haciendo, y lo que está haciendo qué está provocando. Para mí es básico eso, que uno empiece a conocer (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

La menguada capacidad de sacrificio y la falta de paciencia a la espera de resultados inmediatos parece producto del tipo de sociedad mediática en la que viven los estudiantes, esperando una rápida recompensa. Por otra parte, la idea de una transversalidad –a modo de “eje básico”–, en el sentido de conectar los diferentes contenidos de los instrumentos de percusión, obteniendo una visión amplia y con nexos de unión entre ellos, la utiliza esta profesora para encontrar un paralelismo técnico a la hora de obtener un sonido en cualquiera de los instrumentos:

[...] veo es que no tienen cosas tan básicas como la disciplina o la paciencia, esperan que les salgan las cosas a la primera, o sin estudiarlas [...] posiblemente los medios de comunicación, la inmediatez con la que funcionamos hoy en día tenga que ver [...] ganas de que salgan ya las

cosas y eso repercute muchísimo en la interpretación y el estudio [...] Para mí hay contenidos transversales que atraviesan todos los instrumentos, entonces partiendo de esta conciencia corporal, de saber cómo producir un sonido y sabiendo cómo modificar este sonido, deberé de utilizarlo según qué instrumento [...] creo que existen unos ejes básicos que atraviesan todos los instrumentos de percusión (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Para este profesor cubano la técnica debe centrarse en aquellas personas con más necesidades; resolver los problemas y no buscar la culpa en otras circunstancias o profesores anteriores del alumno. Según su opinión, debe trabajarse especialmente la técnica del instrumento hacia el que el alumno muestra sus preferencias, pero sin descompensar el resto, considerando la técnica de la caja como el fundamento de la de todos los instrumentos de percusión:

[...] trabajar más con el que viene con problemas [...] siempre la culpa es del otro, bien, pues vamos a resolverlo ahora [...] tienes que estimular ese instrumento y retocar todos los otros, pero tú tienes que buscar un buen instrumentista en esa línea sin descompletar lo otro [...] el máximo responsable de todas las cosas es el que llamamos redoblante. Porque de ahí salen todos los ritmos (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Es necesario advertir la necesidad de adaptar el instrumento al alumno, teniendo en cuenta las leyes ergonómicas y los problemas de la mutua adaptación entre la constitución física de cada persona y la máquina: “La constitución individual no se puede cambiar. El músico tiene que aprender a reconocer sus dimensiones constantes y a adaptar en consecuencia su técnica al instrumento con ayuda del profesor” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 225).

En cuanto al modo de transmitirlo al alumnado, nuestra idea acerca de la enseñanza de la técnica del instrumento es que debe ser respetuosa y adaptarse a esas particularidades físicas del estudiante, que muy a menudo son muy diferentes a las del maestro y, por tanto, no es suficiente con copiar lo que este demuestra:

Normalmente el profesor enseña al alumno la técnica que le convence y con la que él mismo ha tenido éxito. Desgraciadamente, a menudo se pierde así el aspecto de la individualidad: las condiciones físicas del alumno son la mayoría de las veces distintas a las del profesor. Éste guía al alumno a posturas o movimientos que no puede asimilar porque tiene otra constitución (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 230).

La técnica aparece como una competencia indispensable cuando pensamos en su carácter vehicular, no como un fin en sí mismo. Además, influye sobremanera en el resultado final: sonoridad, expresión y comunicación efectiva y relajada. Exponemos dos formas contrastantes de verlo; son dos épocas distintas y dos criterios diferentes. Por un lado, la antigua idea de que la técnica interviene en el planteamiento interpretativo e intenciones compositivas y, por otro – como se consideró más tarde y que ha sido muy contestada-, contemplada como un mero auxiliar de una “personalidad interpretativa pensante”:

Una exposición técnicamente lograda repercute a su vez directamente en la idea de la interpretación [...] Nada menos que Franz Liszt contempló la técnica como “ayudante de la idea musical”. Esta conclusión entra en evidente contradicción con la opinión formulada mucho más tarde, y que resulta anticuada desde la perspectiva actual, según la cual la técnica es exclusivamente la esclava del intelecto autónomo, que establece las directrices (Mantel, 2010, p. 25).

En referencia a lo que algunos educadores denominan “triple canal”, como herramienta destacable en el proceso de aprendizaje interpretativo, se verían implicados en su uso varios sentidos como la vista, el oído y los elementos cinestésicos. El equilibrio de estos tres elementos citados, en contraste con el tradicional aprendizaje con uno o dos de ellos, es idóneo para incrementar el potencial. Sirva como ejemplo el tratar de lograr un rebote natural de la baqueta sobre el parche: si el estudiante se limita a mirarse en un espejo ejercitando tal acción,

no llegará a la comprensión del movimiento del mismo modo que si se le explica la manera en que rebota una pelota. A estas acciones visuales y cinestésicas se le suma el diferente sonido producido por una baqueta cogida con rigidez versus el sonido más abierto y redondo de un agarre relajado: la libre vibración de la baqueta en la mano; en ocasiones, dejando de lado la parte visual –cerrando los ojos– para sentir y oír nada más (Cook, 2006, p xxi-xxviii). En este sentido, el célebre educador e intérprete de timbales sinfónicos Jonathan Haas comentaba a los participantes en uno de sus cursos que practicar regularmente el redoble en un lugar a oscuras proporcionaba un conocimiento del medio, su flexibilidad y respuesta ante un ataque determinado que, combinándolo con el oído, podía deparar unos resultados complementarios a la práctica visual ante un espejo. Sería la forma de estudiar el triple canal por separado.

Estudiar la técnica de marimba mentalmente, alejados del instrumento, lo que Mark Ford llama “marimba floor exercises”, consiste en imaginar ejercicios, que evita estar limitados por conseguir un buen sonido o acertar la nota determinada (Hill, 2013, p. 194). Y en referencia a las virtudes del estudio mental, se describe el trabajo de independencia y coordinación que requiere la ejecución de algunas obras pianísticas. Precisamente, esas características son propias de un percusionista e indispensables en muchas composiciones para cualquiera de los instrumentos que maneja. Para lograrlo es necesario crear imágenes de cada una de las voces por separado:

Shaffer demostró la considerable independencia entre ambas manos que pueden alcanzar los pianistas, bien sea porque lo exigen los polirritmos, bien por razones expresivas. También en este caso la independencia y coordinación de ambas manos se derivan de la estructura de la imagen mental. Es imposible lograr la independencia necesaria para tocar incluso un simple polirritmo flexiblemente si no se tienen imágenes o representaciones separadas de las partes de cada mano” (Clarke, 2006, p. 83).

El propósito es lograr la autonomía necesaria en cada uno de los miembros principales para diferenciar claramente su cometido y conseguir el predominio de la voz que debe destacarse en el curso de la interpretación. Aunque el autor se refiere aquí a la labor pianística es perfectamente extrapolable a un percusionista:

La mitad más aguda del piano debe cantar e iluminar, la más grave sólo debe superponerse a aquélla excepcionalmente. Los dos brazos del intérprete tendrían que ser tan independientes el uno del otro como si pertenecieran a dos personas diferentes (Brendel, 2013, p. 48).

A este tenor, una forma de solucionar deficiencias técnicas –en especial en instrumentos de láminas– es estudiar con las manos separadas. Algunos errores tienen que ver con la dirección visual del intérprete. El estudio por separado facilita esta acción, ya que se presta atención al cometido de cada mano. Luego, cuando se junten ambas manos, el cerebro decidirá a qué mano debe prestar mayor atención visual y qué momento (Hill, 2013, pp. 196-197).

Dice Keeton (2006), que el estudio de la técnica no debe ser aislado de la cuidadosa búsqueda que requiere el sonido y la articulación de los pasajes practicados, porque ambos elementos son fundamentales cuando se toca en grupo –en nuestro caso, la tarea con mayor sentido para un percusionista–, ya que, de este modo, el fraseo, balance y empaste se lograrán más fácilmente.

Abundando en esta idea, de la conveniencia de estudiar la técnica desde una perspectiva que trascienda el hecho técnico, el concertista Alfred Brendel (1977) nos advertía del peligro de hacerlo de otro modo, ya que la tentación de contemplar un problema técnico únicamente desde el punto de vista de su ejecución acaba por deteriorar incluso la propia ejecución.

Tampoco debe pensarse que la insistencia irracional es la mejor manera de conseguir buenos resultados interpretativos; ni siquiera en la práctica de los ejercicios técnicos:

[...] una repetición obstinada no sólo no supone ningún progreso artístico y ni siquiera uno técnico, sino que tiene consecuencias fatales cuando repetimos innumerables veces determinados

pasajes antes de que hayamos elaborado una imagen musical clara en algún sentido del mismo (Mantel, 2010, p, 210).

Así pues, la concentración –la práctica consciente- es uno de los aspectos en que más insisten los educadores a la hora de practicar las dificultades técnicas de una obra:

La concentración, por tanto, es un elemento esencial de la práctica técnica, son sólo para asegurar la precisión sino también para mantener la eficiencia. Los músicos experimentados estudian sistemáticamente los problemas que presenta una obra musical, utilizando su concentración para diagnosticarlos y resolverlos (Reid, 2006, p. 129).

En cuanto a la perseverancia, continúa comentando Gerhard Mantel que quien estudia o ha estudiado un instrumento tratando de alcanzar su dominio es consciente de la necesidad de dedicar muchas horas hasta que se automatizan muchas de las funciones. Luego, también interviene el subconsciente, que colabora durante el sueño en esa consolidación, aunque el proceso de anclaje y automatismo puede llevar varios años:

Para profesores y alumnos es igualmente importante saber que un conocimiento solo puede fijarse con mucha paciencia y numerosas repeticiones, hasta que aparezca como una nueva costumbre [...] La auténtica consolidación de las impresiones aprendidas ocurre en gran medida durante el sueño [...] Se necesita bastante tiempo, a menudo años, hasta que las nuevas impresiones quedan ancladas indeleblemente en nuestra memoria como comportamientos, hasta que están asimismo a nuestra disposición para la interpretación de manera inconsciente y automática (Mantel, 2010, p. 237).

La forma más adecuada en la que suelen coincidir educadores e intérpretes, es la práctica lenta, ya que es la que mejor rendimiento aporta:

La práctica lenta es, naturalmente, otra manera en que los músicos pueden simplificar una tarea. Dale Reubar (1985, p. 79) la recomienda en su obra *Anxiety and Musical Performance*, donde sugiere específicamente que la práctica lenta durante las primeras fases del aprendizaje puede ayudar a prevenir errores innecesarios (Reid, 2006, p. 129).

De modo parecido, Wynton Marsalis, uno de los trompetistas más reconocidos, recomienda practicar lentamente como el mejor modo de afrontar las dificultades técnicas y musicales:

Casi todos practican demasiado rápido. Tocar despacio te ayuda a desarrollar tu sonido, a llevar el ritmo; te da tiempo de entrenar los músculos para ejecutar maniobras físicas difíciles y permite que te acerques más a tu instrumento y a la música que intentas tocar.

Saber qué y cómo hay que trabajar es una idea que no tiene nada de novedosa, y se trata de abordar el origen del problema; es la forma de invertir menos tiempo y hacerlo de manera más efectiva, creando nuestros propios ejercicios si fuera preciso: “[...] uno no debería practicar el pasaje difícil, sino la dificultad que contiene, comenzando dicha práctica desde su misma raíz” (Chopin, 1915, p. 5).

En todo caso, conviene rentabilizar el tiempo de estudio; que no prime la cantidad, sino la calidad. De nuevo, tenemos que hablar de la concentración, higiene postural y lógica en el tiempo de dedicación a la práctica. Este es el modo de evitar lesiones y hacer más productivo nuestra dedicación al instrumento:

[...] no importan tanto la cantidad sino la calidad del estudio [...] estudiar con atención y concentración, sacarle provecho a nuestro esfuerzo o a nuestra práctica musical. De hecho, muchas lesiones serias de músicos vienen de una cantidad excesiva de estudio o de la práctica realizada de forma incorrecta, en la que no se respetan los tiempos de descanso o se ignoran los aspectos fisiológicos de nuestro cuerpo” (Dalia y Pozo, 2006, p. 56).

En definitiva, basándonos también en nuestra experiencia de cerca de treinta años en los grados elemental, medio y superior, consideramos que a la técnica –a pesar de ser un mero transferidor

y de no constituir un fin en sí misma- debe prestársele una atención suficiente para evitar futuras carencias y dificultades interpretativas que impidan al estudiante expresarse correctamente. Nuestra propuesta es la inclusión, al principio de cada curso, de un bloque específico de contenidos de técnica, donde se dedique al menos una clase a cada uno de los instrumentos principales.

De este modo -*grosso modo*, ya que no pretendemos elaborar un método técnico-, se trataría la forma de practicar los rudimentos principales de la caja –que es el instrumento cuya técnica constituye la base de la percusión en general-, empleando un sistema de agarre preferiblemente “parejo”, “match grip” o “like hand”, mucho más prestigiado actualmente que el tradicional, aunque este también sería adecuado (McKenzie, 1961, pp.184-185) y (Carrico, 1965, p. 261), y prestando mucha atención al empleo de una pinza de agarre correcta (Britton, 1970, pp. 369-370) –con distintos mordentes, acentos, *paradiddles*, redobles abiertos y cerrados, ligados y sueltos, etcétera-.

Los ejercicios de timbales sinfónicos deben trabajar la afinación, los redobles y la relación entre los diferentes timbales. En referencia a la capacidad auditiva del percusionista; es decir, lo que se entiende por desarrollar el oído, según la opinión de quienes no conocen las verdaderas capacidades para ser percusionista, esta no es una de las indispensables. Sin embargo, en uno de los instrumentos más significativos del repertorio orquestal sinfónico, como son los timbales sinfónicos, estas competencias auditivas del percusionista deben estar muy desarrolladas. Gordon Peters (1966, pp. 284-286).–percusionista principal de la Chicago Symphony Orchestra-, concluía que así como aprendemos a enlazar una serie de palabras en diferente orden para realizar distintas frases, del mismo modo, en el estudio de los timbales sinfónicos el estudiante debería aprender a relacionar intervalos en variadas combinaciones con igual facilidad, y se lamentaba de que el entrenamiento del oído no tenía tanta consideración como se merecía. En este mismo sentido, probando y aplicando métodos con los que se puedan obtener mejores resultados en la enseñanza, Mervin Britton (1966, pp. 298-299) –profesor de Percusión en la Arizona State University- ya proponía en el mismo año 1966 una forma innovadora de afrontar las nuevas partituras partiendo de la lógica suposición de que pensar una partitura es más fácil que tocarla, y un paso intermedio sería cantarla. Asimismo: “La voz humana une espontáneamente un sonido con el siguiente [...] Y ¿quién desconoce que la música para el canto debe ser siempre el espejo donde cualquier instrumentista debería mirarse y que, de igual manera, en todo tipo de obras habrá que intentar aproximarse, en la medida de lo posible, a lo que resulte más natural?” (Mozart 2013, pp. 89-90).

En otros instrumentos –o conjunto de ellos- como la batería, debe resaltarse el estudio de la independencia, coordinación y ejercicios en diferentes estilos –con especial atención a la coordinación y manejo del bombo-, aplicando continuamente los ejercicios técnicos a las situaciones musicales reales, proporcionándoles de ese modo un sentido práctico.

En las láminas, los ejercicios de xilófono constituyen un pilar insoslayable mediante la práctica de todos los tonos mayores y menores desde cualquier grado –escalas, arpeggios, etc.-, y aquellos que permiten incrementar la velocidad, resistencia y concentración (objetivos comunes al resto de instrumentos de percusión). Es preceptiva la adquisición de una técnica expeditiva para la marimba –Tradicional o Stevens-, con el estudio de diferentes tipos de movimientos, ataques, sonoridades y distintas formas de producir un redoble. El trabajo de vibráfono –fundamentado en una técnica adecuada como la de Burton, empleada por la mayoría de los vibrafonistas- debería incluir un estudio de voces tratadas tanto por separado como en conjunto, y el manejo de los distintos tipos de funcionamiento del pedal (fundamentalmente los llamados “flutter” y “after pedaling”). De acuerdo con esto, teniendo en cuenta que algunos de los instrumentos de percusión son relativamente jóvenes, como es el caso del vibráfono, es de gran ayuda adaptar técnicas de otros con más raigambre como el piano. A modo de ejemplo, el

propósito de la técnica de su pedal podría ser aplicable; al menos, como concepto que debería desarrollarse en las clases:

Empleado con maestría, el pedal ofrece color, crea ambiente, procura calidez y declamación a la cantinela y permite sonar por más tiempo a aquellas notas con una notación más corta [...] El pedal también sirve para aumentar el volumen; en los *crescendi*, el sonido, por regla general, debería ensancharse y no estrecharse (Brendel, 2013, pp. 96-97).

Otro ejemplo trasladable, a imagen y semejanza de lo que Brendel (2013, p. 124) recomienda en la interpretación del piano, sería aplicar en las láminas –en especial la marimba- los movimientos para cambiar la sonoridad: no es lo mismo tocar hacia arriba, hacia adentro de las láminas, permanecer el menor tiempo posible sobre ellas, el tiempo necesario para que resuenen o tocar aporreando. Resultan sonoridades totalmente diferentes y quizá más acusadas en una marimba que en un piano, debido a la nobleza del material y a la acción más directa de las baquetas sobre las láminas.

Al respecto de las controversias que surgen en la utilización de las diferentes metodologías, deberíamos ser conscientes que todas ellas tienen sus ventajas e inconvenientes. Nos referimos a la técnica tradicional o de “agarre parejo” (“match grip”) para la caja, multipercusión o batería; a la técnica francesa, alemana o americana que se emplean para tocar los timbales sinfónicos, o a las tradicional, Burton o Stevens –incluso la de Musser, aunque esté considerada como superada por la anterior- en el caso del vibráfono y la marimba. En cuanto a esto, Maria Kranvi (2016) ha realizado un estudio estadístico en el ámbito académico del Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, que refiere el uso de las técnicas descritas, en el que se pueden encontrar conclusiones muy interesantes, pero que no reflejan necesariamente la realidad en todos los países, ya que dependiendo de los percussionistas que sean entrevistados, podrían obtenerse otras diferentes e igualmente representativas. Al final, el propio estudiante –cuando adquiera unos criterios suficientemente maduros- deberá decidir qué prefiere según su experiencia y necesidades, aunque en general, se podría concluir que tanto la técnica de Stevens como la tradicional son de uso habitual en la marimba, y que –aunque la de Stevens se utilice también- es la de Burton la que más seguidores tiene para tocar el vibráfono.

Según Ben Wahlund, los puntos conflictivos de una obra pueden tener su origen en deficiencias técnicas de dos tipos fundamentales: estructural, cuya solución es estudiar la técnica desde la base y de modo general e independiente, o de tipo adaptativo a un fragmento determinado, que se resuelve en el contexto de la pieza, creando ejercicios técnicos aplicados al problema concreto (Hill, 2013, p. 192).

Así, este bloque de contenidos propuesto, específico de técnica, debería durar el tiempo necesario para abordar las cuestiones básicas de cada instrumento y promover que el estudiante pueda adquirir los conocimientos conceptuales y prácticos suficientes para poder trabajar el resto del curso. Todo ello, sin perjuicio de que, más adelante, durante la preparación de las obras programadas en la guía docente, puedan extraerse del texto ejercicios técnicos con una mayor concreción, adaptados a las necesidades interpretativas. Está claro que durante el periodo de estudio técnico se requiere una dedicación personal e intensiva a esta materia, pero que durante el curso el estudiante debe mantener su estado de forma, dedicándole una parte del tiempo de estudio en un porcentaje que el propio alumno podrá evaluar según sus necesidades, a modo de calentamiento o *warm-up*, y tratando de mejorar cada día.

Al realizar los ejercicios técnicos, una vez que se han automatizado, debe prestarse mucha atención a la posición del cuerpo, movimientos y gestualización, relajación y sonoridad del instrumento. Debe trascenderse el mero hecho técnico y realizarse con musicalidad, fraseando los ejercicios mediante el trabajo con parámetros como la dinámica y agógica, de un modo similar al que utilizamos para interpretar una obra. De esta forma, la técnica tendrá un sentido práctico.



No está de más añadir que el conocimiento y la práctica regular de una técnica adaptada a las necesidades del alumno –como se tratará en otro apartado- puede librarle de lesiones musculares que podrían aparecer como resultado de un estudio perseverante propio de las exigencias académicas del grado superior. Además, la eficiencia técnica se consigue con insistencia, destinando tiempo al estudio del instrumento, pero de un modo racional, con concentración, para que actúen en ese proceso –de anclaje y automatización- tanto mecanismos conscientes como otros subconscientes, que tienen lugar durante el sueño.

En ocasiones hemos oído poner objeciones a la dedicación, de un modo exclusivo, a la técnica durante una parte del curso; sin embargo, hemos experimentado que este trabajo intensivo analiza radicalmente la técnica de cada instrumento de percusión, y que si no se hace de este modo -a pesar de lo arduo que pueda resultar para algunos estudiantes-, no se llega a entender cabalmente su metodología. Además, si no se dedican unas clases determinadas, se posterga su estudio y no llega a realizarse del modo completo y especializado que requiere.

Otro asunto es el de la conveniencia de utilizar un sistema técnico u otro para tocar tanto instrumentos de membranas como de láminas. No es cometido de esta investigación valorar en profundidad cuál es el más adecuado. De todos modos, valga pensar que el estudiante no solo practica para poder interpretar del mejor y más inspirado modo posible, sino también para enseñar a hacerlo a sus futuros alumnos. Ese es el motivo que debe hacernos recapacitar sobre la necesidad de poder ofrecerles el abanico más amplio de posibilidades técnicas y no solo las preferidas del profesor. En cualquier caso, la forma más conveniente de proceder es emplear la lógica, referida a las ventajas e inconvenientes de la elección de un sistema técnico determinado para tal o cual instrumento, teniendo en cuenta las características físicas y preferencias del estudiante.

Como profesores responsables, deberíamos corregir las posiciones inadecuadas en el instrumento, pero no cambiar radicalmente la técnica de un alumno, ya que significa un episodio traumático que no siempre conlleva la obtención de buenos resultados. Cuando un estudiante toca de un modo determinado debemos respetar el trabajo realizado anteriormente en los niveles elemental y medio, y pensar que sus profesores le habrán enseñado así por alguna razón. Sin embargo, sí pudo haber un asesoramiento deficiente o descuidado y podría ser necesario sugerirle la corrección de ciertos detalles, haciendo los ajustes convenientes si su técnica le acarrea una limitación interpretativa. En la mayoría de las ocasiones resulta más efectivo hacer las adaptaciones necesarias que provocar una fractura irresponsable como resultado de romper con lo anterior.

En forma de propósito final, nuestra propuesta es tratar la técnica en función de la interpretación posterior. Teniendo en cuenta que son dos objetivos muy vinculados pero en cierto modo distintos, la sugerencia es trabajarlos con diferentes métodos, aunque de modo complementario:

[...] el músico que se prepara para una interpretación tiene dos objetivos fundamentales: formular la interpretación de una obra musical y desarrollar la destreza técnica necesaria para realizar esa interpretación. Aunque esos dos objetivos están estrechamente relacionados –de hecho, para una buena interpretación son completamente independientes-, son habilidades diferentes que requieren métodos de trabajo diferentes (Reid, 2006, pp. 127-128).

A pesar de lo anterior, no parece contradictorio afirmar que la interpretación y la técnica necesaria para abordarla con éxito deben ir a la par, en un trabajo que puede simultanearse, en apropiado equilibrio. Ese sería el verdadero sentido de la técnica: “El músico experto es capaz de equilibrar la habilidad técnica con la comprensión interpretativa” (Sloboda, 1985, p. 90).

#### 4.2.4. EL ALCANCE DEL SONIDO EN LA EDUCACIÓN DEL PERCUSIONISTA

*El sonido es una de las sensaciones auditivas más importantes en la percepción interpretativa de un instrumento musical. A menudo, otros factores ocupan al intérprete al tocar su instrumento y –debido a carencias técnicas o al cuidado de otros parámetros musicales también importantes- se presta menor atención de la conveniente a la sonoridad obtenida, olvidando que esta es una de las cualidades más importantes al interpretar una obra. Cualquiera de los instrumentos de percusión, sean parches o láminas, se percuten de una manera más o menos directa -con las manos o con baquetas- y es necesario elaborar el sonido, buscar su rotundidad. En ello contribuyen muchos aspectos que deben destacarse; entre otros, el instrumento, baquetas utilizadas, modo de percutir, propagación del sonido, condiciones acústicas del lugar y percepción del oyente.*

Cuenta T. Bruce Wittet (1997, pp. 102-116), que un joven baterista de jazz, obsesionado por el sonido del plato de ritmo del célebre Tony Williams, buscó incansablemente por todas las tiendas especializadas probando cada marca y modelo disponibles, sintiéndose frustrado porque no encontraba ese sonido arquetípico de Williams que tenía en su cabeza. Inopinadamente, en una ocasión, coincidió en el mismo escenario con un grupo donde el célebre baterista tenía instalado su instrumento. Cuando tocó “ese” plato de ritmo tan especial para él, se dio cuenta de que no había nada singular en él; que era similar a muchos de los instrumentos que ya había probado previamente. Entonces fue consciente de que la magia del sonido soñado residía en muchos factores: además del propio instrumento, la baqueta con la que había sido percutido, el micrófono utilizado y las condiciones acústicas del lugar de la grabación que él había escuchado y, de manera primordial, la mano del intérprete. La búsqueda de ese sonido que está en la cabeza del percusionista es una constante del músico comprometido, aunque la obsesión por encontrarlo y reproducirlo puede llevarle a situaciones límite cuando no es capaz de conseguirlo. Otras, no se le presta la atención debida. En todo caso, el sonido es una de las características más importantes a las que un intérprete debe prestar atención.

Efectivamente, son muchos los componentes que intervienen para obtener un buen sonido. En los instrumentos de percusión, debido al contacto directo de la mano con el instrumento –a veces será con los dedos o la palma de la mano, y otras, mediante percutores como baquetas y mazas-, la calidad de sonido puede variar mucho de un intérprete a otro. El punto de partida es un sonido imaginado (tomando como referencia lo que se ha oído, por ejemplo, a un intérprete admirado), cómo queremos que suene el instrumento; también es primordial elegir el instrumento adecuado para la ocasión, afinándolo del modo que convenga al estilo musical que se va a interpretar. Luego, la forma en que se percute – sujeción de la baqueta, preparación, aceleración, respuesta del ataque relajando al percutir, etcétera-; es decir, todo debe tenerse en cuenta en la consecución del sonido final. Sin embargo, a menudo, las carencias técnicas y la consiguiente preocupación por tocar las notas correctas, el ritmo exacto, pulso estable, dinámicas determinadas, articulaciones apropiadas y un fraseo musical, puede hacer que el sonido no sea una prioridad y desmerezca el esfuerzo realizado para lograr una buena interpretación.

Yendo al fondo del asunto, enseñar a obtener un buen sonido combina aspectos técnicos y musicales, pero una enseñanza completa no se limita a los aspectos físicos de la interpretación, sino que es mucho más complejo e incluye el psicofísico: interrelacionar el sistema nervioso central, el resto del cuerpo y el instrumento. Diversos autores (Kochevitsky, 1967), (Wilson, 1986) establecen una cadena de reacciones en la interpretación: estimulación visual (nota escrita en la partitura), estímulo auditivo (sonido imaginado), anticipación motora, producción del sonido, percepción del sonido y evaluación del resultado. Cuando el alumno es consciente de las partes del cuerpo que se ponen en movimiento, es más factible conseguir un sonido

natural, lleno y rotundo mediante la correcta utilización de elementos como la posición y relajación del cuerpo, presión del agarre de la baqueta, preparación, altura adecuada de ataque, velocidad conveniente y relajación posterior. En este sentido, Stauffer (1964) dice que el sonido de un instrumento de láminas, por ejemplo, depende de la maza -peso, forma, tamaño y material-, velocidad con la que la maza entra en contacto con la lámina, punto de contacto de la maza con la lámina, ángulo de ataque, área de contacto y flexibilidad o elasticidad de la maza. Así, al atacar una nota hay una planificación previa para obtener el sonido que tenemos en la mente, el movimiento con los resultados correspondientes y una comprobación posterior para constatar que coinciden con el ideal, y si no fuera así, se produce un reajuste de los movimientos efectuados. También aquí aplicaríamos el modelo conductual –el “condicionamiento operante”-, expresado con las siglas ERC, consistente en estímulo, respuesta y consecuencia (Skinner, 1938).

Tratando de establecer el modo de propagación del sonido, de características acústicas muy diferentes según de qué instrumento se trate: “mientras la vibración de una cuerda puede llegar a ser simple de entender, las vibraciones de membranas, platos y láminas aumentan en complejidad”, referido a cómo lo percibe nuestro oído, lo procesa nuestro cerebro y qué cualidades destaca, este texto de una estudiante nuestra –en las conclusiones de su trabajo de fin de estudios-, nos aporta una información básica:

Se define el sonido como una vibración física que se transmite por el aire y llega hasta nuestros oídos. Esta onda sonora pasa por nuestro analizador de espectro natural, la membrana basilar, situada en la cóclea, para mandar toda la información al cerebro. Una vez allí, percibimos el sonido y es donde podemos describirlo con tres cualidades: altura, intensidad y timbre (Menéndez Alonso, 2016).

En la práctica mental pueden imaginarse los sonidos como algo abstracto, no necesariamente relacionado con un instrumento preciso, sino considerar la sonoridad como una sensación. Así, hay autores que recomiendan esa desvinculación del instrumento con que se toca para ver el sonido como algo indeterminado: “[...] se pueden hacer nuevas combinaciones de sonidos en la imaginación y traspasar de un instrumento a otro experiencias sonoras en la imaginación” (Klöppel, 2005, p. 29).

Cuando los percusionistas de mediados del pasado siglo comenzaron a ser conscientes de la importancia del sonido y la necesidad de enseñar el modo de producción adecuado a cada circunstancia, algunos intérpretes y pedagogos trataron de determinar de qué distintas maneras debía realizarse un ataque. En los timbales sinfónicos, el célebre Fred D. Hinger, escribió varios artículos en los que examinaba el acercamiento físico a los instrumentos orquestales de percusión, intentando establecer unos criterios claros del modo de percudir, con aspectos destacables como la sonoridad y elementos didácticos como los golpes “legato” y “staccato”, ángulos de ataque: movimientos circular y perpendicular, tocar hacia adentro o hacia afuera, etcétera, asuntos estos muy innovadores para la época (Hinger, 1960-1961, pp. 171-172, 173-174 y 181-182).

A pesar de las particularidades sonoras y de las posibilidades limitadas en ciertos aspectos de los instrumentos de las láminas percutidas –xilófono, marimba o vibráfono-, que a veces fueron tachados de primitivos y poco evolucionados comparados con la expresividad de un instrumento de cuerda o el mecanismo de un piano, es curioso que Leopold Mozart, cuando quiere poner el ejemplo de lo que para él es el sonido modelo, describa el emitido por una campana. Esto justificaría con bastante rigor la interpretación con el vibráfono –por una cierta afinidad del material, y cualidades como el ataque, mantenimiento y caída de su onda sonora-, por ejemplo, de algunos conciertos barrocos concebidos para otros instrumentos: “Tales notas han de atacarse con fuerza y mantenerlas sin presionar de manera que progresivamente se vayan perdiendo hasta el silencio. Como el sonido de una campana [...] se pierde poco a poco” (Harnoncourt, 2006, p. 64).

En la cadena de elementos que determinan el sonido, algunos autores ya destacaron, al principio de la década de los setenta, la importancia de que el intérprete supiera elegir el instrumento que debe utilizarse en cada contexto y estilo musical según el timbre; por ejemplo una caja “piccolo” que articule mejor y aporte una mayor claridad rítmica o una caja de mayores dimensiones y profundidad de sonido si es lo requerido. Elegir el utensilio correcto es especialmente importante en un tipo de instrumentos a menudo etiquetados como no musicales debido a que sus parciales no son múltiplos enteros de la nota principal y, por consiguiente, no producen armónicos o sonidos “agradables” al oyente. También se precisaba en estos artículos la importancia de elegir el percutor adecuado. El fraseo y articulación tampoco debería ser tan diferente a otros instrumentos, y también entonces se planteó si era posible tocar la percusión con delicadeza. El secreto para conseguirlo es saber escuchar y respetar el contexto orquestal: no es lo mismo acompañar una melodía de un oboe que intervenir en un tutti de los metales. El bombo, por ejemplo, debería mezclarse musicalmente con el sonido orquestal, y los platillos tocados muy piano pueden llegar a emitir un sonido emocionante cuando se tocan en un ámbito musical legato y delicado. Es importante experimentar buscando sonoridades distintas, bordones de tripa y diferentes tamaños y materiales en el caso de la caja; como se comentó más arriba, es preciso escuchar para decidir cuál sonido encaja mejor con el estilo interpretado y embellecer la composición (Masoner, 1971, pp. 387-388). Todo ello determina una sonoridad cuidada y en consonancia con el estilo.

Cuando se prepara una obra de multipercusión el asunto puede ser aún más complejo, porque deben seleccionarse los instrumentos que formarán parte de un conjunto único, que aunque la tradición heredada de la Historia del soldado de Stravinski determine una serie de ellos a modo de “batterie” estándar, cada compositor suele idear uno nuevo para la ocasión y las posibilidades son prácticamente infinitas. La cuidada selección de los más convenientes para la obra, su colocación y afinación tendrá una importancia crucial en la interpretación y la sonoridad conseguida.

Aunque los instrumentos de percusión son de factura muy moderna, algunos de ellos son relativamente antiguos y existe la propensión a creer que los construidos más modernamente, con mejores medios técnicos, tienen mejor sonoridad; sin embargo, cada época tiene sus ventajas e inconvenientes:

Si se comparan las ventajas y las desventajas de los instrumentos maestros de diversas épocas, constataremos que no existe una sencilla evolución de los instrumentos de peor a cada vez mejor [...] sino que cada instrumento, incluso cada estadio de su evolución, posee tanto ventajas como desventajas, y que tanto los músicos como los constructores de instrumentos eran plenamente conscientes de ellas (Harnoncourt, 2006, p. 122).

El cuidado del sonido ha sido siempre una constante entre los percusionistas destacados; sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX hubo profesores que insistieron en este aspecto, haciendo pedagogía respecto al modo de percutir y de obtener un buen sonido. Se estudiaron aspectos, hasta entonces poco explorados, enmendando creencias inexactas como, por ejemplo, que el ataque de una nota debe hacerse de diferente modo dependiendo solo de su carácter legato o staccato, o de su dinámica: se consideró también un diferente tipo de ataque según la duración de la nota (independientemente de que luego se apague o se deje sonar según convenga a su permanencia sonora). También se desmitificó la importancia del redoble como el más importante elemento técnico de un instrumento de percusión, adjudicándosele, en cambio, al importante y simple hecho de percutir, lo que uno de los autores denominó “beat”, resaltando la importancia del tipo de sujeción -de la presión necesaria en cada caso para conseguir la articulación conveniente sin frenar parte de las vibraciones-, del modo de preparar la mano elevándola -calculando la altura apropiada-, imprimiéndole una aceleración adecuada -para conseguir que la pequeña masa que constituye la baqueta haga vibrar el medio percutido- y relajando para que sea posible una vibración libre (Hochrainer, 1972, pp. 397-399).

La importancia de la elección de los parches en los instrumentos denominados membranófonos es incuestionable, aunque aquí no trataremos polémicas en relación con su origen animal o sintético, y depende de muchas variables; entre otras, el estilo. Schweizer (2010) dice que el omnipresente parche de plástico no ayuda al sonido barroco, ya que tiene un rebote y “feel” muy diferente. La piel tiene una sonoridad más seca, frágil, corta y apagada. La principal diferencia física estriba en que el plástico produce una rápida caída sonora y más sonido en las frecuencias graves; así pues, proporciona dinámicas desiguales. Otro de los factores que motiva la elección son el ámbito climatológico, la disponibilidad económica o las preferencias sonoras personales para el estilo interpretado. Así pues, para otros estilos posteriores al Barroco, algunos solistas recomiendan los parches sintéticos, que aportan un sonido cálido y su afinación no fluctúa tanto como en los de piel.

Las baquetas, como elemento percutor intermediario entre la mano y el instrumento, fueron cobrando importancia en las últimas décadas del pasado siglo, confiriéndosele la oportuna incidencia en el sonido ideal. En el caso de los timbalistas de siglos pasados -en el XVII-, las baquetas tenían pequeñas cabezas percutoras, de material de madera de haya o boj, de gran dureza, de 8” o 9” de longitud, con un rosetón final del tamaño de una moneda. El fieltro era desconocido y para efectos más suaves se usaban baquetas cubiertas de piel, aunque en situaciones solemnes o para música de funeral se recomendaban baquetas cubiertas de gasa o lana (Schweizer, 2010). Asunto muy diferente a lo que ocurre a partir del pasado siglo, en el que para controlar ese sonido, los timbalistas cuentan con una buena variedad de ellas, experimentando con las sonoridades continuamente para decidir cuáles producen el mejor resultado. Las preferencias personales tienen su importancia, aunque la elección también dependerá del tipo de caldera y sistema de construcción de los “timpani”, de la acústica del auditorio y de las intenciones del director. Por supuesto, sin olvidar el repertorio, que determina fundamentalmente la elección: baquetas staccato ligeras y articuladas para las sinfonías clásicas de Mozart y Haydn; ultra staccato para grabaciones y para crear ritmos de impecable nitidez, como es el caso, por ejemplo, de algunas obras de Mendelssohn o de Rimsky-Korsakov; de cabeza de madera para los efectos especiales que solicitan frecuentemente tanto los compositores románticos como los contemporáneos; de rueda de carro o “cartwheel” para pasajes con redobles suaves y delicados, logrando un sonoridad rica, excelente para algunas sinfonías de Tchaikovsky. Cuando se busca un sonido más pesado y duro suelen utilizarse baquetas más largas y pesadas, caso de algunas obras de Brahms, Wagner, Bruckner y Mahler. En definitiva, debe tenerse en cuenta que no hay una baqueta que sea fetén para todo, sino que cada situación requiere una distinta. Cuando se percute con una baqueta blanda, según la opinión del compositor británico Reginald Smith-Brindle, si bien produce un sonido profundo y melodioso -facilitando un contacto mayor con el parche-, los sobretonos agudos se apagan demasiado pronto y no se perciben, sonando solo la nota fundamental y los armónicos más graves. Es lo contrario que ocurre cuando se percute con una baqueta con cabeza dura, que, dejando resonar libremente los sobretonos agudos, proporciona un sonido más brillante (Papastefan, 1989, pp. 752-753).

Si estas consideraciones sonoras las extrapolamos al ámbito de las láminas, pueden obtenerse unas conclusiones parecidas, tanto musical como físicamente, influyendo si su mango es de madera -habitualmente de arce o abedul- o ratán, y de la construcción de su cabeza, de mucha mayor importancia en la consecución del sonido, con materiales de diferentes durezas como la madera, el plástico o el metal, recubiertas o no con hilo, nailon o similares elementos. Lo comentado en el caso de las del timbal sinfónico podría aplicarse a las de marimba, de nuevo en un TFE que hemos dirigido:

Una baqueta con cabeza suave y relativamente grande, con mayor superficie de contacto con la lámina, producirá un sonido dulce, rico en la frecuencia fundamental y con menos componentes armónicos. Esto se debe a que con su mayor tamaño puede apagar mayor número de antinodos de los parciales que se formen al percutir la lámina. Una baqueta con cabeza dura y con

superficie de contacto menor con la lámina producirá un sonido agresivo con un gran ataque y con mayor número de parciales, ya que podrá apagar menos antinodos. (Menéndez Alonso, 2016).

Sin duda, la comparativamente menor expresión de los instrumentos de percusión, respecto a los de cuerda o viento, ha estimulado a los percusionistas a cuidar el sonido potenciando sus posibilidades mediante la “teoría del contraste” a la que se refiere Steven L. Schweizer, y que ayuda a cualquier percusionista –y en especial a los timbalistas- a extraer el mejor sonido de su instrumento. Parte de la idea de que cualquier técnica para tocarlo es insuficiente para producir ese sonido prototipo: es necesario combinar diferentes técnicas –sin anclarse en una determinada-, baquetas y parches para conseguirlo; tocando de brazo, antebrazo, muñeca o dedos –posibilidades que contempla válidas según aplicaciones-. No solo es importante conocer las denominadas técnicas francesa, alemana o americana (un híbrido que parece que fue inventado por el timbalista Cloyd Duff) para los timbales sinfónicos, u otros agarres como Stevens, tradicional o Burton en las láminas, para conseguir diferentes sonoridades mediante su combinación, sino que la penetración en el medio percutido determina timbres muy distintos: es lo que significa percutir “top of the head” –que consiste en “tocar arriba”, con menor penetración en el parche, obteniendo más parciales agudos además de la fundamental (color claro)-, elevando la baqueta nada más percutir, o bien el golpe “botton of the head” -tocar con mayor penetración para obtener más nota fundamental y más parciales graves con menos agudos (color oscuro)-: si relajamos, aprovechamos el rebote y penetramos en el parche, el sonido será más ancho (Schweizer, 2010). No deben desecharse las posibilidades de percutir en distintas partes del parche, lo que Edward Metzenger –timbalista de la Orquesta Sinfónica de Chicago- llamaba “four playing spots” (Mueller, 1976, pp. 25-29 y 277). Todo ello contribuye a enriquecer y a variar el sonido de los instrumentos de percusión.

La parte gestual de la interpretación –aquella que puede influir más o menos proyectando el sonido, y que, en todo caso, añade expresión e influye en la percepción del oyente- ya era bien conocida en los tiempos del Barroco, cuando los intérpretes braceaban entre golpe y golpe y realizaban exagerados cruces de baquetas de un timbal a otro, a veces de modo excesivo; incluso, considerado por algunos autores como extravagante. Durante los siglos XVII y XVIII los métodos de golpeo incluían no menos de 14 modos básicos, yendo desde redobles ordinarios y cruces a un completo repertorio de adornos. El autor comenta el modo en que influye la posición y gesto del percusionista en el tipo de sonoridad conseguida y advierte de la conveniencia de no obstaculizar con el cuerpo la expansión de las ondas sonoras producidas, resaltando así la importancia de la intervención del movimiento del cuerpo en este proceso generador del sonido (Schweizer, 2010).

Complementariamente, la acústica de las salas de concierto o auditorios supone una variable determinante en el sonido final. Así, obviando los problemas que podrían surgir de una amplificación del sonido utilizando modernos medios tecnológicos de sonorización –asunto que no trataremos aquí pero que es relativamente usual-, un tiempo exageradamente largo de reverberación puede ayudar a incrementar la sonoridad de ciertos instrumentos como la marimba cuando, por ejemplo, se interpreta un coral a solo, pero puede significar un absoluto desastre en otros instrumentos de percusión que requieran articulación o una definición rítmica precisa. Es un factor que debe tenerse en cuenta antes de programar la audición, comprobando si las condiciones acústicas son las adecuadas para la ocasión y realizando las pruebas pertinentes.

En definitiva, la búsqueda del sonido debe ser una de las principales preocupaciones del estudiante de percusión; es uno de los componentes interpretativos que diferencia una forma de tocar correcta de otra más cuidada y exigente. A partir de ese sonido o sonidos ideales que deben forjarse en la imaginación del alumno tomando referencias fiables y personales, debe

seleccionarse el instrumento adecuado, las baquetas convenientes, afinarlo según el estilo y las necesidades concretas, percutir de las distintas maneras que puedan aportar mejor sonoridad y mayor riqueza tímbrica sin descartar de antemano ninguna de las posibilidades de que disponga el intérprete, y utilizar la “teoría del contraste” a la que se refiere Steven L. Schweizer. El dominio de la escénica, la gestualidad y otros aspectos no verbales pueden o no afectar al sonido final, pero sí lo transmiten visualmente al oyente y aportan expresión musical tratándose de un instrumento donde el oído y la vista están tan unidos. Por fin, la elección del ámbito acústico modélico donde se realice la interpretación es otro de los componentes que contribuirán a potenciar el sonido del instrumento. El estudiante de interpretación siempre debería tener en cuenta que antes del texto u otros aspectos de la partitura está la calidad del sonido: “¡El sonido es más importante que la partitura!” (Mantel, 2010, p. 109).

#### 4.2.5. LA FIDELIDAD AL TEXTO: LITERALIDAD Y MARGEN INTERPRETATIVO

*Esta es otra de las controversias más comunes en la enseñanza de la interpretación musical y, quizá también, en el arte interpretativo en general ¿Hasta qué punto deben respetarse las indicaciones del autor?, ¿hasta dónde es obligatoria la fidelidad al texto o werktreue?, ¿dónde está el límite de una interpretación inspirada?*

En la enseñanza musical es muy común haber escuchado alguna vez cómo algunos profesores piden a sus estudiantes que interpreten lo que está escrito, en referencia a que las obras deben tocarse tal cual aparecen en la partitura, y que el margen interpretativo debe ser muy reducido o inexistente. Y no es extraña esta estricta y literal forma de verlo, ya que cuenta Jonathan O. Urmsom (1993) que compositores como Stravinsky o Ravel pensaban que el cometido de un intérprete era exclusivamente hacer sonar una partitura musical determinada –podríamos llamarlo “trasladar el texto a la música”-, y pedían a los intérpretes de su música convertir la partitura en sonido, lo que implicaba hacer invisible su personalidad interpretativa de la que hablaremos más adelante:

La extendida aversión a la “interpretación” (en su acepción más subjetiva) se ha vinculado a menudo con el neoclasicismo stravinskiano, ya que los músicos rehuían no sólo el virtuosismo y el exhibicionismo, sino el intervencionismo de cualquier tipo (Lawson y Stowell, 2009, p. 24).

Abundando en esta paradoja –un compositor genial, creativo y moderno que no permitía margen creativo a sus intérpretes-, no es fácil poner estos límites a las innovaciones de un siglo que creó un tipo de notación que propiciaba la improvisación y la aleatoriedad:

En 1947, Stravinsky condenó la interpretación y exigió un enfoque estrictamente objetivo por parte del intérprete. Sin embargo, la notación musical se extendió incorporando elementos gráficos no convencionales para inspirar la improvisación, mientras que los principios aleatorios (o de probabilidad) también constituían una fuente de experimentación (Lawson, 2006, p. 30).

La forma restrictiva de tocar, lejos de ser fiel al texto –según Gerhard Mantel- traería consigo un planteamiento interpretativo equivocado: “La exhortación expresada con tanta frecuencia por los pedagogos, ‘Toca lo que pone ahí’, conduciría incluso, si se sigue al pie de la letra, a un ‘error de lectura’” (Mantel, 2010, p. 31).

El mismo autor nos muestra que es preciso saber leer entre líneas para interpretar las indicaciones. La referencia buena es el sonido y no tanto el texto, ya que este es a veces un obstáculo en vez de una buena guía. En términos generales, lo que cuenta es el resultado sonoro, lo musical:

Cuando uno cree de buena fe en la notación y se esfuerza por ser fiel al texto, la ejecución de dicha indicación se exagera a menudo tanto que pierde todo sentido en el seno de la estructura de

la música, de forma que sería más recomendable ignorar la indicación. La partitura puede por lo tanto en algunos casos inducir a error [...] ¡El sonido es más importante que la partitura! (Mantel, 2010, pp. 108-109).

La partitura proporciona cierta información con las intenciones del compositor; sin embargo, en ocasiones se ha analizado el modo en que el intérprete manipula ciertos aspectos de la partitura (tempo, dinámicas, agógicas...) para expresarse mejor ante el público (Gabrielsson y Juslin, 1996: 68-91).

Un intérprete tan reputado como Alfred Brendel opina que debe seguirse la partitura con la mayor fidelidad. Aunque, teniendo en cuenta que no todas las intenciones del autor pueden verse reflejadas en ella, debe obrarse con una lógica musical y ser conscientes de que no hay una correspondencia exacta entre texto e interpretación:

¿Hay que tocar lo que el compositor puso por escrito? Sí, en la mayor medida posible [aunque] la confianza ciega en el texto puede resultar desmedida [...] El mensaje completo no se halla únicamente en el texto (Brendel, 2013, p. 52).

Según algunos pedagogos, la verosimilitud de los textos musicales utilizados en Occidente se aproxima mucho al sistema de notación ideal, lo que nos hace pensar que una partitura puede representar con fidelidad muchas de las ideas del compositor: “Sólo los sistemas más rigurosos, como los que se hallan implícitos en las matemáticas y en la notación musical utilizada en Occidente, se corresponden con el ideal de un sistema notacional completo” (Gardner, 2011, p. 27).

Concertistas célebres y muy experimentados como Maurizio Pollini destacan el equilibrio que debe haber entre lo que está escrito y lo que ha de ser interpretado; resaltando la idea de que la partitura debe interpretarse, de que si el músico no la personaliza ni la interioriza –lo que se entiende por “hacerla suya”–, no debería tocarla:

En la música deben conjugarse, a partes iguales, objetividad y subjetividad, racionalidad e irracionalidad tienen que convivir. El compositor ha escrito algo de una determinada manera, pero yo debo filtrar eso a través de mi propia sensibilidad. Si no siento algo, si no lo hago mío en cierto sentido, no puedo tocarlo (Pollini, 2014).

Utilizando la lógica musical, puede seguirse un texto con fidelidad, pero sin olvidar que se trata de una expresión artística, con una lógica de interpretación que no puede someterse férreamente a unas normas escritas:

Cuando un compositor escribe *piano* al inicio de un pasaje, no deroga por ello las reglas de la percepción humana basadas en una dinámica cambiante. El compositor define con ello más bien un marco [...] Malentendidos parecidos aparecen igualmente en el ámbito del tempo. Algunos músicos opinan a conciencia que la “fidelidad al texto” significa mantener estrictamente durante una pieza completa la cifra metronómica prescrita por el compositor (Mantel, 2010, p. 159).

La propia condición de una partitura hace que las intenciones del autor no puedan anotarse con total precisión y recaiga en el intérprete la obligación y oportunidad de interpretarla: él, por el hecho de tocarla, asume una serie de responsabilidades que debe afrontar con su conocimientos técnico, musical y estilístico, tomando decisiones que van más allá de lo textual:

La partitura misma es un mecanismo impreciso, que por su propia naturaleza ofrece aún al intérprete más consciente de sus deberes una rica variedad de posibilidades. Siempre ha habido un gran número de detalles que un compositor no se preocupó de escribir en sus partituras; sabía simplemente que se observarían ciertas convenciones. Algunas de ellas han dejado de estar en vigor, mientras que otras han experimentado importantes cambios de significado (Lawson y Stowell, 2009, p. 16).



En lo referente a la notación, no parece oportuna la comparación de la música con otras artes como la literatura, escultura, pintura, arquitectura, etcétera, porque estas son obras acabadas en su formato gráfico, son un producto final en sí mismas y se entienden sin intérprete; sin embargo, sí podríamos equiparar las partituras con los textos de teatro o los guiones de cine – auténticos “marcos” de las intenciones del autor, que deben ser interpretadas-, que como la música necesitan de un mediador para llegar a hacerse realidad, a cobrar todo su sentido. En el texto solo contamos con parte del mensaje; cierto que, dependiendo de un arte u otro, con distinto grado de concreción. El resto debe aportarlo un intérprete: así llegaremos al interior de la obra.

Como en otros asuntos relacionados con esta investigación, hemos querido conocer la opinión de algunos profesores al respecto de la lealtad que creen que debe observarse cuando enseñan a sus alumnos a interpretar una pieza.

El primero de los profesores entrevistados establece diferencias en el tipo de música que se esté interpretando, ya que algunos se prestan más que otros a la recreación –referido al fraseo dinámico y agógico-, pero en general insiste en la necesidad de ser fiel al texto y respetar cada estilo:

[...] si es en la partitura solista, la fidelidad al texto es máxima por mi parte [...] no te vas a inventar [...] Tú ahí juegas fraseando dinámicamente y fraseando en el tiempo, haciendo flexible el tiempo [...] Pero sí, soy muy riguroso. Y luego sí, sí, darle mucha flexibilidad. Ceñirnos al estilo, que es muy importante [...] En un Barroco puedes cambiar, tienes ciertas libertades en el adornamiento de las cosas. [...] En el Jazz, sí (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

La opinión más generalizada es la del respeto al texto; dejando un margen muy pequeño para la interpretación personal, pero sin permitirse excesivas licencias y realizando un estudio atento:

[...] lo podemos ver, ¿no? Pero el 95% está escrito. Entonces bueno, luego lo otro es lo que hace que eso lo puedas mover un poquito [...] Pero hay algunas [personas] hoy en día, que parece que se toman unas licencias románticas... [...] En marimba y estas cosas; y no, no, vamos [...] primero tienes que saber las notas que son (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

En esta ocasión se destaca la personalización de los textos; siempre con criterios musicales y sin eludir las intenciones del autor del texto:

[...] primero sería un respeto a la partitura, sobre todo, a los compositores [Hablando de ciertos intérpretes licenciosos] Eso es recomponer una pieza, ¿no? Entonces eso no me gusta para nada. Pero sí que pienso que hay, con un respeto a un texto, y con unos criterios de que haces ciertas cosas por una justificación, pero que sea musical [...] yo creo que también es bueno que haya un cierto personalismo en la interpretación, ¿no? Porque eso es lo que le da riqueza a que no toquemos todos todo igual (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Siempre se intenta conseguir un equilibrio entre la fidelidad a la obra y su interpretación, viendo al músico como un transmisor del trabajo de un autor, pero sin renunciar a la imaginación y personalidad del intérprete mediante el profundo estudio de la obra:

El intérprete es un vínculo, un intermedio, un transmisor. Interpretar no consiste en tocar perfectamente las cosas, las notas [...] Olvidar las notas, para penetrar en un universo de sonidos, de aliento, de imaginación... En una palabra: de vida. [...] En la partitura lo importante es tocar el subtexto, lo que no está escrito. Saber captar y adaptar, conocer muy bien al compositor, saber lo que él imaginaba y tú aplicando la imaginación, ir al compositor. Y aplicar tu personalidad, encontrar tu propio ritmo (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Existe un consenso en que debe respetarse el texto; sin embargo, hay profesores más entusiastas al potenciar la personalidad del intérprete:

[...] damos bastante margen y me gusta eso, porque dos tocan la misma obra y no la tocan igual. [...] Siempre que se pueda, hay obras que no te puedes salir de ahí [...] Y quiero que tengan su sello, cada uno que tenga su personalidad tocando (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Para otros, la obra tiene su propia vida y evolución; en especial si el compositor aún puede hacer correcciones sobre el original. La partitura es el punto de partida; luego esta la posibilidad de trascenderlo e interpretar:

[...] que hay que empezar por ahí, tocando lo que hay en el papel [...] Ahora, la obra, sobre todo la obra de autores que están vivos, está en una modificación constante. [...] una vez que se toca lo del papel, llega el momento de retirar la partitura y a ver qué hacemos para hacer música además de lo del papel (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

El auditorio al que va destinado determina, según algunos profesores, el grado de subjetividad interpretativa que puede adoptarse:

[En referencia al asesoramiento a sus alumnos] si es para una prueba de tribunal, cuidado, porque te van a mirar todos los detalles, hasta lo más ínfimo. Bueno, si es un concierto que tú vas a dar, expláyate con lo que tú creas que es la obra (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

Algo parecido a lo que piensa este entrevistado; incluso proponiendo una forma doble de estudiarlo que contemple ambas posibilidades:

Para audiciones, yo se lo digo a los alumnos, que el día de mañana hagan lo que quieran en los conciertos, pero a la hora de estudiar la partitura, deben ser lo más fiel a la partitura [...] hay muchas veces que les sugiero que las estudien de las dos maneras: por un lado, muy ceñido a la partitura pero por otro que flexibilicen y hagan como ellos les guste, dentro de unos límites, claro (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Hay opiniones muy estrictas respecto a este particular, diferenciando a los intérpretes profesionales y a los estudiantes, y exigiendo a estos absoluta fidelidad a lo escrito:

Sí, siempre, exacto. [...] Luego puedes hacerlo como quieras, pero una cosa es poder y otra deber. [...] cuando tú ya eres un artista, que no tienes que mostrar ni demostrar nada, tú puedes hacerlo como te guste [...] Pero cuando tú estás ejerciendo una labor en un centro de estudios [...] como alumno, debes tener la capacidad de reflexionar sobre lo que estás haciendo, cómo lo estás haciendo y por qué lo estás haciendo [...] yo, contestando, ninguna licencia. O por lo menos, las mínimas [...] Fidelidad total (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Habitualmente, los compositores suelen exigir bastante rigor al interpretar sus ideas; sin embargo, en el caso de este profesor de Percusión y compositor hay una permisividad propia de quien quiere enriquecer su obra con las aportaciones de especialistas, siempre que sean inspirados y respeten la esencia. Si acaso, destaca la fidelidad rítmica, lo que nos hace recordar las palabras de Mantel –aunque en sentido contrario– cuando habla de la importancia del silencio en el sentido de que “una condición previa para el ‘arte del silencio’ es que el metro y la fidelidad literal (tocar todas las notas con la duración exacta impresa en el papel) no supongan una limitación para el margen de libertad de este arte” (2010, p. 77):

[...] como compositor [...] cuando alguien va a tocar una obra mía, haz lo que quieras siempre que sea bonito, no me lo cambies, que se note que es mi obra, pero si tú tienes capacidad... [...] si es músico y tiene armonía, que haga lo que quieras. [...] me gusta la imaginación. Bueno, rítmicamente yo procuraría que sí. [...] le doy mucho margen [...] creo que es enriquecer mi obra porque me da otra opción más (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

También se suele hacer referencia a saber utilizar la libertad que supone interpretar más allá del texto, ya que no todo está escrito en la partitura y es necesario deducir las intenciones del autor.

Como en otros ámbitos de la vida, existe un cierto temor a hacer uso de la libertad, y puede ser más cómodo transitar por caminos ya trazados:

[...] libertad responsable. Depende del compositor y de lo que sepamos que el compositor desea. [...] lo que está escrito es una idea general del compositor [...] el compositor cuando toca dice mucho más que lo que está escrito, por todo ello no todo lo que hay que hacer está escrito. [En referencia a ciertas obras en las que se pide improvisar] la gente no se atreve con ella porque tienen que aportar tanto de ellos mismos que no se atreven (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Parece lógico establecer diferencias entre tocar como solista –en este caso con una tolerancia hacia los aportes personales, aunque siempre partiendo del conocimiento de la obra y las intenciones de su autor- o como *tuttista* de repertorio orquestal, en cuyo caso la literalidad es obligada para unificar criterios con el resto de los músicos. En tal caso, la interpretación es asunto del director:

[...] lo permisible, lo que ese tipo de autor, ese tipo de obra [...] lo literal es aquello que tú tienes que hacer cuando estás haciendo un *tutti*. La literalidad cuando estás tú como solista, tiene que jugar con una tolerancia de lo posible que puedas [...] tú eres el que determina cómo vas a improvisar [...] El *tutti* lo dirige el director [...] un *tutti* es la demostración de unidad de que una orquesta suene como un solo instrumento (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

La valoración cualitativa de las opiniones de los profesores entrevistados –como en otras materias consultadas- es muy diversa: aquellos que enseñan a tratar las partituras al pie de la letra sin permitir ninguna personalización y los que contemplan un margen creativo del intérprete bastante amplio. En todo caso, está patente el consenso de que el texto debe ser respetado; que no puede adulterarse el mensaje de su autor.

En primer lugar tendríamos que determinar qué significa “interpretación” y qué es “apropiarse” de un texto. La primera forma de tocar parece la más adecuada si queremos respetar la idea del autor:

[...] podríamos llamar “interpretación” al primer tipo de ejecución “vinculando el término a su significado esencial” y “apropiación” al segundo tipo (ya que en cierto sentido, la obra musical se convierte en un medio que el intérprete utiliza para su objetivo personal). La interpretación, por lo tanto, puede ser sinónimo de intentar determinar y realizar las intenciones del compositor” (Walls, 2006, p. 36).

Nuestro planteamiento es que partir de un texto determinado, que debe tratarse con respeto ya que constituye la expresión de las ideas e intenciones del autor, surge la posibilidad de interpretar. De cualquier manera, huimos de las declaraciones radicales e intransigentes en el sentido de no tomarse ninguna licencia, de tratar de tocar exactamente lo escrito; del famoso “toca lo que pone ahí”. Resultaría imposible y eso nos induciría a cometer más errores que aplicando una excesiva libertad:

La aspiración por alcanzar la completa corrección textual desemboca inevitablemente –por causa de su imposibilidad- en la arbitrariedad, pues en cada uno de los parámetros descritos se escurrirían pequeñas desviaciones incontrolables que impedirían incluso que pudiese reproducirse el texto propiamente dicho (Mantel, 2010, pp. 157-158).

Parece que concertistas tan admirados por su mesura y virtuosismo como Arthur Rubinstein, aconsejaban: “Toca primero exactamente lo que está escrito. Si le has hecho plena justicia y aun así le quieres añadir o cambiar algo, pues hazlo” (Ritterman, 2006, p.105).

Cuando tratamos obras cuyo compositor es, además, intérprete de ellas –lo que en Percusión suele ser bastante habitual: Fink, Rosauero, Stout, Abe, Kopetzki, Zivcovic, Tasca, Goyeneche, Leonard, Cangelosi, Sammut, Gathreaux, etcétera-, nos encontramos con una cierta libertad de interpretación, que varía dependiendo del momento: “También el propio compositor, en tanto

que intérprete, ejecuta y ha ejecutado sus obras de manera diferente de mañana” (Mantel, 2010, p. 28).

La tarea comunicadora de un músico implica expresividad, lo cual le lleva a trascender el texto: “[...] se espera que los músicos den vida a la música, que vayan *más allá* de lo que proporciona explícitamente la notación o la transmisión oral -que sean ‘expresivos’” (Clarke, 2006, p. 82).

Aún hay más argumentos para defender la necesidad de ir más allá de la partitura. Uno de ellos sería la incapacidad del sistema de notación utilizado para determinar todos los detalles, para precisar la intenciones del autor. De ahí que sea tan necesaria la interdisciplinariedad para entender la obra y que cada interpretación sea felizmente distinta:

El punto de partida de una interpretación de música occidental suele ser una partitura, que consiste en una serie de instrucciones con diversos grados de imprecisión que el intérprete debe traducir en sonidos. La imprecisión inherente a la notación musical occidental implica que la decodificación de la partitura requiere un considerable aporte y conocimiento por parte del intérprete. Por consiguiente, cada interpretación de una obra es diferente (Reid, 2006, p. 125).

Algo parecido a lo que argumenta el director historicista Nikolaus Harnoncourt: “La notación es, por tanto, un sistema extremadamente complejo de escritura codificada [...] Para cada músico, sin embargo, debería estar claro que esa notación es muy inexacta, que precisamente las cosas que nos dice no nos las indica con precisión” (Harnoncourt, 2006, pp. 37-38).

Como un hecho común, constatado en otros ámbitos de la comunicación, tratar de transmitir algo con total fidelidad y certeza puede obrar negativamente y deteriorar el contenido estético:

En la medida en que un sistema de símbolos (como el lenguaje) se utiliza para comunicar un único significado de una manera tan inequívoca como sea posible, con una alta posibilidad y traducción y resumen exactos, no funciona estéticamente (Gardner, 2011, p. 30)

Otro de los factores que deben tenerse en cuenta para guardar mayor o menor lealtad a la partitura son las intenciones del compositor con sus anotaciones; es decir, referido al diferente grado de limitación que pretendiera: “La regla moderna según la cual debemos tocar únicamente lo que está escrito en la partitura no viene al caso cuando la notación del compositor no pretendía ser restrictiva” (Johnson, 2006, p. 235). Ocurre de modo parecido cuando el compositor delega en el intérprete o se le conduce de modo incierto: “La indeterminación surge cuando al intérprete se le requiere elegir el orden del material o se le guía mediante algún proceso hacia un orden evidentemente aleatorio o fortuito” (Lawson, 2006, p. 31). También es preciso considerar la precisión y minuciosidad de los compositores: “[...] los mismos signos pueden significar algo diferente dependiendo del compositor. No todo el mundo anotó lo esencial con tanto sentido como Beethoven” (Brendel, 2013, pp. 120-121).

Sin embargo, actualmente y por parte de algunos autores, la partitura ha llegado a considerarse como el punto de referencia indudable e intocable: el sentido final de la obra, juzgando la labor del intérprete como una imagen inexacta. Son criterios interpretativos que no se ajustan a otros tiempos no menos florecientes en lo musical, en los que “gran parte del material musical estaba esbozado más que escrito en toda su extensión” y en la que “los instrumentistas y cantantes seguían aportando una parte importante”:

La abrumadora supremacía actual de la partitura, que exige fidelidad y exactitud a toda costa, no es de ningún modo característica de la historia de la interpretación en su conjunto. Sin embargo, la literatura musical suele dar la impresión de que el verdadero significado estético reside en la notación, y que la interpretación es, como mucho, una representación imperfecta y aproximada de la obra misma (Lawson, 2006, p. 20).

El margen interpretativo que nosotros consideramos dependerá igualmente del tipo de música que se esté tocando, ya que no será el mismo en todos: en las transcripciones para percusión de

música barroca hay un gran margen de interpretación, lo que puede observarse en la diversidad de versiones grabadas disponibles –originales o adaptadas para marimba- de cualquiera de las suites para cello de Bach, por ejemplo. Ebenezer Prout, en el *Grove's Dictionary*, sostiene que “la interpretación literal de la música de Bach y Haendel no refleja las intenciones del compositor” (Lawson, 2006, p. 29). La notación anterior a 1800 muestra la obra en sí, pero no especifica cómo debe tocarse –son meras indicaciones-, por eso debe enseñarse a leerla y tratarla de modo diferente a la notación posterior: “cómo hay que leerla, qué significaban esas notas para el músico de entonces” (Harnoncourt, 2006, pp. 39-41). “[Ya que] el compositor sólo escribía las partes externas, el resto era cosa de los intérpretes [...] La obra y la ejecución permanecían por tanto claramente separadas” (Harnoncourt, 2006, pp. 56-57). Aunque entonces se editaran partituras con mayor exactitud que otras, las mejores no eran más que una referencia: “Incluso los textos fiables sólo ofrecen una idea parcial de lo que se interpretaba originalmente, ya que los instrumentistas y cantantes seguían aportando una parte importante” (Lawson, 2006, p. 26). En algunas cantatas de Bach, aparece determinado por el propio autor más de una manera de articular un fragmento, lo que quiere decir que, habiendo articulaciones inadecuadas, es posible articular bien de distintas maneras –incluso dos voces simultáneas de forma diferente- y el intérprete debe decidir el modo: “[...] Bach está diciendo: no existe sólo una articulación correcta para una figura musical, sino varias; aquí incluso ¡simultáneamente!” (Harnoncourt, 2006, p. 67).

En épocas más modernas, en la música original para percusión de la segunda mitad del siglo XX e los inicios de este XXI, la tolerancia en cuanto la aportación personal –aunque dependiendo de autores e instrumentos- es bastante amplia. Y si nos referimos al campo del jazz –enseñanza que nosotros preconizamos en la educación generalista de un conservatorio superior- no se plantea esa falta de fidelidad al texto, porque lo más importante no es el tema, sino la forma de interpretarlo; la capacidad para improvisar y crear una pieza nueva en cada interpretación:

[...] en el jazz tradicional [...] tiene poco sentido considerar si un intérprete es más o menos fiel al original [...] Un “clásico” [en el campo del jazz] tiene una identidad que frecuentemente no es mucho más que una estructura armónica/métrica y una melodía, y representa una base sobre la cual se espera que los intérpretes exhiban sus habilidades improvisatorias [...] Los oyentes de jazz están más interesados en la interpretación y los intérpretes que en las piezas y repertorios (Clarke, 2006, p. 222).

Sin embargo, en el repertorio orquestal sinfónico para percusión “tutti” apenas hay margen interpretativo y, en todo caso, se reduce a seleccionar el tamaño, material o tipo del instrumento –cuando tratamos con accesorios como triángulos, castañuelas, platos, etcétera-; si nos referimos a otros instrumentos, distintas baquetas –de mayor o menor dureza, longitud, peso, etcétera-, buscar una leve adecuación de la dinámica, una determinada sonoridad con un diferente tipo de ataque, o de lugar y ángulo de impacto, pero no en aspectos interpretativos como tales, ya que estos corresponden casi exclusivamente al criterio del director de la orquesta:

Tu papel decisivo a la hora de decidir ciertas cosas, es bastante limitado [...] la interpretación del conjunto, que es una orquesta, está decidida mucho por el director [...] En comparación a cuando tocas una obra solo, o una obra de cámara, o puedes crear tu propia obra [...] el porcentaje creativo, ¿no? Es muy mínimo [...] sí que tienes un pequeño margen que puedes elegir un timbre [...] o un efecto, o... (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

El trabajo orquestal... Creativo, interpretativo... Es de lo que menos margen tiene de creatividad [...] hay otro tipo de trabajos que pueden dar más lugar a la libre interpretación [...] Pero el trabajo de orquesta, lamentablemente, está poco evolucionado a mi juicio [...] Está todo como muy clarito, y no tiene mucho margen de creatividad (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

¿Hasta qué punto puedes ser creativo? La verdad es que no hay mucho margen [...] te puede llevar a algunos criterios de elección de panderetas, de triángulos, los platos que quieres utilizar... [...] Elección de instrumentos, baquetas... (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Un músico en orquesta no interpreta. Pide cómo se debe interpretar el director. Lo que pasa que, a veces eso en una percusión, no es tan claro. [...] los buenos directores delegan en los buenos solistas (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

No, no puede ser. El maestro es quien manda. Bueno, uno siempre puede imprimir su personalidad o su sonido (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

En este sentido, añadiremos que Anthony J. Cirone, en el libro *On Musical Interpretation in Percussion Performance* (Cirone, 2008, p. 11) comenta su concienzudo y fundamentado estudio del contexto musical para saber el tipo de platillo que Dvorak habría preferido en tres compases del 4º movimiento de su *Sinfonía del Nuevo Mundo*. Habiendo llegado a la conclusión de que sería un platillo suspendido, a la manera que Berlioz había puesto de moda más de sesenta años antes en su *Sinfonía fantástica*, tuvo que ceder ante los requerimientos sonoros del director Herbert Blomsted, quien en vez de un platillo suspendido, quería oír dos platos chocados al estilo “swish” (resbalando el borde de un platillo sobre el interior del otro), dando al traste con la puesta en práctica de tan meticulosa averiguación. Esta anécdota da idea de las pocas opciones –ya no interpretativas, sino incluso para elegir el instrumento adecuado-, de un percusionista orquestal.

Tratando la interpretación del texto en términos generales –sin limitarlo al campo “tutti” orquestal-, es muy significativo el comentario de Richard Taruskin, quien sostenía que “la necesidad de satisfacer las intenciones de un compositor (suponiendo que ello fuera posible) demuestra una falta de valentía, por no decir una dependencia infantil” (Taruskin, 1995, p. 98). Asimismo, el semiólogo musical Jean Jacques Nattiez defiende la subjetividad para interpretar la partitura: “[...] el ejecutante tiene todo el derecho a la libertad de interpretación, incluso a tener más de una concepción de una misma obra” (Nattiez, 1993, pp. 46-47).

Interesa, de todos modos, actuar con equilibrio y mesura, conocer la obra y su contexto; ser respetuoso y consciente del margen para personalizar la interpretación:

Existen límites, claro está, en cuanto a los “alejamientos” esperados o permitidos convencionalmente. En la tradición concertística occidental, no se espera que el intérprete cambie las notas y ritmos de una pieza música o que cambie el orden de los movimientos o secciones [...] Pero incluso dentro de esos límites, los intérpretes tienen muchísimas posibilidades de adoptar enfoques diferentes (Clarke, 2006, p. 85-86).

El genio y creatividad de un intérprete le harán ser renuente con las normas y mostrar su subjetividad; sin embargo, deberá adquirir la capacidad de ser equilibrado y transitar por ese difícil y estrecho margen en el que texto y proceso interpretativo deben convivir:

Los intérpretes han de recorrer el difícil camino entre la necesidad de respetar la partitura, que representa las intenciones del compositor, y el deseo de poner en práctica su propia perspicacia creativa [...] interpretar música es un proceso muy subjetivo y resistente a las recomendaciones normativas (Reid, 2006, p. 130).

Aunque en este caso se trate de música antigua, los intérpretes más reconocidos defienden su personalidad interpretativa, aún pensando –sin que exista contradicción- que su propósito es ser fieles a las intenciones del autor:

La clavecinista Wanda Landowska, la primera “personalidad” de la música antigua, consideraba la idea de objetividad como algo utópico, ya que ningún intérprete debería limitarse a

permanecer a la sombra del autor. Al mismo tiempo pudo afirmar que aspiraba a servir únicamente a sus compositores (Lawson y Stowell, 2009, p. 24).

Así pues, la diferencia de criterios y de puntos de vista para juzgar la mayor o menor libertad de interpretación es una constante entre los distintos intérpretes y profesores:

[...] lo que a uno le resulta díscolo y caprichoso (basándose quizá en que “se aleja de la partitura”) a otro le puede parecer comprometido e inspirado (por la “originalidad e idiosincrasia de su interpretación”) (Clarke, 2006, p. 222).

Deberíamos considerar los comentarios de pedagogos e intérpretes de tanto prestigio como Rink o Mantel al respecto de la fidelidad y tratamiento de los textos. El primero de ellos dice que: “la partitura no es ‘la música’ y que, aunque uno quiera, nunca se puede ser totalmente fiel a ella” (Rink, 2006, p. 14). El segundo de los autores concluye, a modo de resumen, que debe respetarse la partitura pero también la música mediante el entendimiento de la obra, y se refiere a la honestidad que todo intérprete debe tener: “Así, partiendo de la fidelidad al texto, y a través de su comprensión, llegaremos a la fidelidad a la música, a nuestra interpretación” (Mantel, 2010, p. 137).

Como colofón, surge la siguiente pregunta: ¿Puede un compositor esperar tener alguna influencia en cómo se interpreta su música después de haberla escrito, y qué obligación moral hay de satisfacer sus intenciones originales? (Lawson y Stowell, 2009, p. 30).

#### **4.2.6. LA INNOVACIÓN CREATIVA Y LAS PERSONALIDAD INTERPRETATIVA DEL ESTUDIANTE**

*La interpretación es el acontecimiento creativo que surge a partir de un texto musical, en el que intervienen la personalidad y la imaginación, que actúan con cierto margen de libertad, sin menoscabo del respeto y la consideración a su autor, y cuyo resultado depende de la inspiración del intérprete. Además, también se sustenta en las dotes organizativas para afrontar la tarea, en una técnica suficiente que le permita expresarse sin limitaciones, en el conocimiento de la obra adquirido mediante el análisis y contextualización de la misma, en la cultura general y musical que faculte al intérprete para aportar una serie de ideas, en su talento natural y en el autocontrol para expresarlas con serenidad. Sin embargo, hay diferentes métodos de enseñanza mediante los cuales un profesor puede tratar de hacer clones de sus maneras o ideas (“un estudiante a su imagen y semejanza”), o, en sentido contrario, de modo neutral, potenciar la personalidad interpretativa e impulsar su innovación creativa; la unicidad propia de cada interpretación. Otra pregunta complementaria que surge es si para ello es necesario que el profesor intérprete las obras que enseña o si ello no es necesario siempre que se proporcione un buen asesoramiento en cada uno de los problemas que vayan apareciendo.*

Buscando el significado preciso de la palabra “interpretar”, el Diccionario de uso del español de María Moliner dice: “Particularmente, dar forma el artista, reflejando en ello su personalidad, a lo que copia, reproduce o ejecuta” (Moliner, 2012). Partiendo de esta definición, parece lógico argumentar que un intérprete no puede limitarse a reproducir literalmente lo que aparece en la partitura, sino que –respetando la identidad del texto e idea de su autor- debe conformar una idea personal de la obra. Si no, se trataría de una mera repetición, de un proceso mecánico en el que esa personalidad del músico no estaría representada y, por tanto, no tendría cabida la innovación creativa invocada en el título de nuestra investigación.

Desde un enfoque general de la creatividad, el profesor Gardner cita a Piaget (1970, pp. 703-730) para referirse a las formas personales de concebir el mundo -aplicable a la educación

artística y a la personalidad interpretativa-, consciente de la necesidad de estimular esa individualidad : “[...] desde una época temprana de su vida, los seres humanos muestran sus propias formas particulares de descifrar su ambiente, sus propias concepciones acerca del mundo” (Gardner, 2011, p. 18). Y con una mirada más concreta –aplicable a la interpretación musical- las perspectivas –como en tantos otros asuntos polémicos- pueden verse como contrarias: relegando la interpretación a un segundo plano –desde la óptica de la composición- o bien realzándola, según el intérprete:

La “obra como concepto” sugiere que la interpretación debería pasar inadvertida, mientras que el auge del intérprete como artista proviene de un interés por la interpretación en sí, y al mismo tiempo fomenta dicho interés (Clarke, 2006, p. 227).

A la luz de una perspectiva global, según algunos autores, críticos con el sistema educativo, no se potencia en él la creatividad, sino que más bien parece que estuviese preocupado por perpetuar lo tradicionalmente establecido:

La imaginación es el motor del desarrollo humano. Y es inherente a la condición humana también. Sin embargo, la práctica habitual en las aulas no parece que esté preocupada tanto por potenciarla y dirigirla como por asegurar la capacidad de repetición de leyes, axiomas, fenómenos, conceptos y sucesos (Sola, 2016, pp. 42-43).

En cuanto a esta enseñanza de la interpretación, aún es frecuente encontrar métodos pedagógicos que proyectan de una forma bastante egocéntrica el propio modo interpretativo del profesor, sin respetar las opiniones, opciones o criterios personales del estudiante, que debe tocar “en el estilo indiscutible que lo hace la mano de su maestro”. También puede ocurrir que algunos profesores sientan malestar porque sus alumnos deseen recibir lecciones particulares -o en cursos específicos- de otros educadores e, incluso, se lo prohíban de modo explícito.

Otro asunto que provoca cierta polémica en el ámbito de los conservatorios consiste en cuál es el método más acertado o viable para transmitir esos modos interpretativos, si es más educativo ser un profesor activo que demuestra continuamente el modo de tocar tal o cual fragmento, o si es más didáctico asesorar de manera verbal y neutral, resolviendo cuantos problemas se planteen –con las excepciones prácticas necesarias cuando lo requiera la situación-, preservando así las decisiones propias del estudiante.

Siguiendo la línea de investigación aplicada en otros temas tratados, hemos recabado la opinión de algunos de los profesionales que nos han parecido más significativos en la enseñanza de la Percusión en los conservatorios españoles generalistas (en los que no hay especializaciones ni itinerarios), y trataremos de resumir sus métodos educativos.

Más que ser un intérprete consumado, se trata más bien –según este informante- de que el profesor estudie las obras para enseñarlas; para que los alumnos superen todas aquellas dificultades técnicas y musicales que encuentren en su interpretación:

[...] yo no toco todo lo que tocan mis chavales [...] parece que el profesor debe ser el maestro divo que lo toca todo y le da respuestas a todo. Eso en percusión es prácticamente imposible, porque son muchos instrumentos que cada vez van superándose y evolucionando y haciéndose cada vez más difíciles. [...] no disponemos de todos los elementos o de todos los instrumentos en casa para estudiar [...] Y luego la cantidad de horas que tendríamos que estudiar solamente para dar clase, tendríamos que estar todo el día currando para estar preparados y decir, bueno, aquí está el profesor que lo sabe todo y que lo toca todo. [...] Entonces, nos dedicamos a estudiar las dificultades máximas, las dificultades que van a tener los alumnos pero no tocar toda la obra (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

La iniciativa de los propios alumnos aporta en alguna ocasión una interpretación original y rica; incluso, estéticamente más interesante que la que a veces pueda partir del propio docente. En todo caso el enseñante debe aportar una idea interpretativa inicial y valorar la creatividad de su



estudiantes. El alumnado constituye, sin duda, una fuente de inspiración y aprendizaje para el profesor:

[...] hay veces que incluso los alumnos te cambian la interpretación y dices pues es verdad, esto me gusta más que lo que yo he propuesto. Bueno, pero normalmente no es el caso. [...] estar abierto también a que el alumno proponga cosas y si lo que propone está dentro de un marco coherente con el estilo, no con mi interpretación, porque a lo mejor mi interpretación va por otro lado. [...] siempre busco tener clara mi interpretación y que les sirva como modelo [...] me doy cuenta que muchas veces los alumnos casi te enseñan más a ti que lo que muchas veces enseñas tú (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Otra opinión es que para impartir clases de interpretación debe haber un equilibrio entre la información básica, que consiste en la transmisión de una idea interpretativa –en ocasiones mediante un proceso inicial imitativo, adaptado a las particularidades fisiológicas del alumno- y el posterior desarrollo de su personalidad que evite ser un calco del profesor; con suficiente margen de libertad siempre que el resultado sea musical:

Trato de combinar las dos. [...] al principio es un poco más imitación, metodología imitativa. [...] de mostrar un poco cómo hago las cosas, y después ya conforme va avanzando uno más, dejo que busque, que encuentre su forma [...] no quiero que imiten exactamente, sino que lo apliquen a su cuerpo [...] que cojan un poco la idea [...] creo que muchas veces verbalmente no se puede explicar, ¿no? Sino tiene que ser un poco, mostrarlo [...] después dejo que lo apliquen a su propia personalidad [...] Mientras les funcione [...] Y después ya dejo libertad total de que busquen su propia personalidad a la hora de tocar [...] Pero que sea una imitación del profesor no, no me gusta nada (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

En esta ocasión se resalta que partiendo de una enseñanza igual para todos los estudiantes, los mismos materiales, metodologías y obras, deben impulsarse las aptitudes y criterios personales de cada uno:

[...] todo el mundo tiene que beber de las mismas fuentes, tanto musicales como técnicas, físicas, etcétera [...] pero cada uno debe sacar su personalidad. [...] Lo que intento es que cada uno desarrolle al máximo sus conceptos y sus aptitudes. (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Algunos profesores piensan que el docente debe tocar las obras que explica; al menos algún ejemplo para que perciban el estilo y sonoridad. También, potenciar la personalidad del estudiante a partir de su punto de vista como intérprete:

[...] veo siempre un equilibrio entre ambas porque a veces el alumno, incluso aprendemos de cosas que ellos hacen y son cosas muy válidas. Y otras pues necesitan un ejemplo. [...] Yo creo que un equilibrio de las dos tiene que haber. [...] hacer el ejemplo y que vean... Entonces claro, visualmente y sonoramente [...] No es lo mismo que solamente explicarlo [...] van sacando una personalidad. ¿Que copien de lo tuyo? Yo no trato tampoco de eso, sino de dar mi punto de vista (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Apenas existen discrepancias en el hecho de no inculcar la personalidad del profesor al alumno; sin embargo, existe un lógico asesoramiento básico del que se parte luego hacia una individualización en la interpretación del texto. Hay quien trata de aplicar en el procedimiento la enseñanza basada en las preguntas, a la manera en que se hacía en la mayéutica socrática, que si bien puede resultar utópica y quien la expone lo hace con cierta ironía, es muy útil para que sea el propio estudiante quien encuentre su propio camino:

[...] eso que estás tocando que está muy bien en un tanto por ciento, pienso que este otro tanto por ciento lo debes reformar y tirar por aquí [...] esta pieza se puede tocar bien de muchas maneras [...] No, yo no estoy en absoluto interesado en que un alumno toque como yo. No, no, no [Refiriéndose a un apartado de la LOE] hablaba del arte mayéutico, hay que sacar de cada alumno lo que tiene dentro, no podemos imprimir nuestras personalidades (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Abundando en los planteamientos anteriores, se refuerza la idea del profesor consecuente como transmisor de conocimientos, de experiencias, exento de vanidad porque conoce su cometido y sus limitaciones, y que promueve la identidad de sus estudiantes:

[...] siempre les he dicho que no me imiten a mí, porque yo no soy nada. Yo simplemente soy un transmisor de conocimientos, que he vivido una experiencia, que he procurado estar al día en toda mi vida profesional, y que sean ellos. Porque si me imitan a mí, nunca serán nada, para eso estoy yo. Tienen que ser ellos (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

De nuevo, se insiste en evitar los calcos. Investigar varias posibilidades para comparar y elegir es un procedimiento cada vez más referido por los educadores, estimulando a los estudiantes a trabajar esas habilidades. Las elecciones personales en cuanto a interpretación y medios para realizarla como, por ejemplo, una determinada baquetación, son siempre respetables si no enmascaran una deficiencia técnica. Los motivos primordiales para hacer algo de un modo determinado deben ser estrictamente musicales:

[...] no quiero que sean clones [...] me gusta proponer varias cuestiones [...] que haga el esfuerzo de buscar otra posibilidad. Lo primero, por hacerle trabajar y ver diferentes posibilidades. Y lo segundo, es que le lleva a que su juicio va a tener mayor riqueza porque va a saber comparar entre una y otra [...] hay veces que la naturalidad en uno, no es porque te ha salido así, sino porque técnicamente no has trabajado esto otro. [...] la música nos tiene que llevar hacia un sitio o hacia otro (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Para este docente, “imitar es la primera manera de aprender”, y el profesor debería ser capaz de tocar lo mejor posible lo que va a enseñar para que el alumno pueda tener una referencia convincente a partir de la cual tome su propio camino:

[...] creo que la enseñanza práctica por imitación es necesaria, que de cuando en cuando el profesor debería, sino tocarlo con perfección, sí tocarlo lo mejor posible, y cuanto mejor posible, es decir, no creo en los profesores que no tocan. Y después que el alumno tiene que conseguirlo no por imitación, sino por convicción y que puede mostrar una vía diferente a la que el profesor le marca (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Añade que es posible que el educador no haya interpretado ciertas obras, pero que debe conocer las dificultades y el modo de resolverlas; resolver los momentos de mayor complicación:

[...] a lo mejor hay conciertos que el alumno está tocando, pero que la profesora o el profesor no los toca, o no los ha tocado y no los tiene en repertorio, pero sabe dónde están las dificultades y sabe cómo resolver. [...] como obras ya fundamentales del repertorio, de la evolución del repertorio, y no supiese, no digo ya tocarlas, que a lo mejor las ha tocado y no las recuerda, pero sí poder enseñarlas, saber dónde están los puntos que tal y saber interpretarlas (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

La orientación de un profesor es fundamental, según cuenta esta entrevistada, proponiendo un sistema educativo que delimite unos lindes de responsabilidad y cree con independencia, coherencia y libertad:

Dicen que un fin de la educación es crear seres independientes, en general. Pues yo sigo eso. [...] Seres independientes con una libertad responsable. Me encanta esa combinación: uno tiene que aprender a ser responsable dentro de unos márgenes. Y eso en la percusión se puede aplicar. La responsabilidad dentro de unos márgenes es crear un sonido adecuado, utilizar una técnica que no dañe tu cuerpo... [...] Pero por supuesto tienen que aprender a ser independientes (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

La opinión del profesor entrevistado en Cuba, donde se supone un sistema educativo diferente, no es contrastante y es muy próxima a las referidas con anterioridad, ya que manifiesta

impulsar las maneras individuales del alumnado, su sensibilidad y propia interpretación del texto, con una permisividad hasta donde sea posible:

[...] el estilo de cada persona hay que respetarlo [...] tolerancia que tiene que tener un profesor de música. La tolerancia, hasta donde esto es posible y hasta donde no [...] hay que cultivar las posibilidades del alumno, la sensibilidad que él pueda tener a la partitura [...] Qué se le sale a la partitura, qué se le puede sacar, qué le pone el individuo (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Una vez expuestas todas estas consideraciones, es notorio el asenso en cuanto a la necesidad de permitir al estudiante desarrollar su personalidad interpretativa, la disposición a animarlo a que obtenga su propia visión, aunque dentro de unos límites de respeto al texto y fidelidad a la idea del autor. También constatamos la convicción de que los educadores aprenden de sus alumnos muchas de las capacidades y estrategias que irán aplicando más adelante; que sorprenden favorablemente las aportaciones que los estudiantes realizan en las clases. Sin embargo, es labor del docente coordinar y poner orden en todo ese raudal de contribuciones, propio de la frescura y talento de estudiantes que requieren de una orientación serena y experta.

Desde una óptica educativa más general parece que la creatividad de los niños está fuera de toda duda, tratando de evitar las copias serviles de los objetos artísticos representados y creando, según Arnheim (1989), “un equivalente en forma gráfica de su concepción general del objeto”, mientras que, más adelante, se vuelven más convencionales, valorando el realismo fotográfico. Luego, a partir de la adolescencia combinan su facilidad técnica con una visión personal, expresando sus ansiedades, deseos, etcétera. En el caso del artista adulto se da un cierto paralelismo con el niño que explora libremente, sin ataduras ni convencionalismos, volcándose con pasión en su producto artístico, marco único de expresión que podemos sin duda extrapolar a la perseverante dedicación de los alumnos de un grado superior de música:

Mi opinión es que existen afinidades serias y no triviales entre el niño pequeño y el artista adulto [...] Miembros de ambas poblaciones desean explorar libremente, ignorar las fronteras y las clasificaciones existentes, trabajar durante horas, sin necesidad de recompensa o estimulación exterior, en un proyecto que se apodera de ellos [...] las artes proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal (Gardner, 2011, p. 46).

No debe olvidarse que la enseñanza de la interpretación reúne gran complejidad, porque debe encauzarse como el resultado del respeto al texto, del conocimiento contextual, de la capacidad para organizarse resolviendo aspectos técnicos y musicales, de la subjetividad creativa y de la intermediación para emocionar al oyente con la obra de su autor. Ha sido oportunamente definido por algunos pedagogos:

La interpretación, cuando es satisfactoria, es siempre subjetiva; en ello consiste su poder de fascinación [...] Estas reflexiones no deberían entenderse como una carta blanca que permita un enfoque superficial o arbitrario. Por el contrario, para conseguir una interpretación convincente son de suma ayuda las informaciones acerca de la génesis de una obra, el contexto estilístico y biográfico, el conocimiento de la estructura, el carácter, la atmósfera [...] también estimulan nuestra fantasía y crean así las condiciones previas para una versión que emocione y conmueva al oyente, para una “mediación” entre el compositor y el oyente (Mantel, 2010, p. 28).

En cuanto a una de esas particularidades enunciadas, quizá la más importante -la defensa de la individualidad-, viene avalada por la opinión de expertos que hablan de esa diferencia desde el principio, referido al desarrollo y crecimiento del cuerpo: “[...] en su propia construcción el cerebro ‘ya aprende’ y cambia su configuración y se hace diferente a cualquier otro” (Mora, 2015, p. 43), por lo que una formación artística e interpretativa debe incluir esa consideración y respeto a tal unicidad.

Cuando hablamos de una interpretación ideal –trasladando el pensamiento creativo a nuestro campo de la música-, no hay una definitiva, porque siempre puede haber otras distintas o más

del gusto de un intérprete determinado; en definitiva, lo que importa es encontrar la más personal, que no será ni la única ni la mejor:

En el entrenamiento y la enseñanza de este pensamiento creativo a los estudiantes, y ante un problema determinado, muy difícil, se les pide que piensen que las soluciones pueden ser muchas y que, en el caso de encontrar una, esta no es la definitiva, puede haber otras mejores (Mora, 2015, p. 183).

Dicho desde una óptica educativa más musical y menos coercitiva, no deberíamos hablar de que una interpretación es correcta o incorrecta –dentro de unos cauces lógicos y musicales–, sino una versión distinta:

Para la interpretación existe un margen de libertad personal dentro del cual disponemos de numerosas posibilidades igualmente “correctas”. Ni en el trabajo técnico ni en el musical se trata por lo tanto de aprender la única versión posible, sino de conocer ámbitos dentro de los cuales existen márgenes plausibles y aceptables de libertad [...] La condición previa para la interpretación de una obra consiste en comprender que tenemos que despedirnos en gran medida del par de conceptos “correcto-incorrecto” (Mantel, 2010, pp, 111 y 157).

El mundo de la educación está repleto de manifestaciones de creadores reconocidos internacionalmente, quienes declaran haber sido relegados por una visión restrictiva o una manera estándar de reconocer la creatividad: [Citando a D. Lipski] “Yo jugaba con bloques o construía cosas con mi set de construcción. Nada de eso se parecía al verdadero arte. Los niños capaces de dibujar un caballo que se parecía a un caballo eran los que parecían verdaderos artistas” (Robinson y Aronica, 2013, p. 148).

Sin embargo, no es cierto que lo expresado antes sea una especie de bula para poder cometer los desvaríos más flagrantes: “Estas palabras suelen malinterpretarse a menudo en el sentido de que, en cuestiones de gusto, cada uno puede hacer lo que le venga en gana y de que no existe en absoluto regla alguna” (Mantel, 2010, p. 114).

Si en la preparación de una obra no se acaba de ver de una manera consciente el enfoque que nos satisfaga, lo que entendemos por “inspiración” puede surgir mediante un proceso instintivo y subconsciente que nos muestra la solución; el modo adecuado y particular de entender la partitura:

Y es el trabajo del cerebro, bajo esa atención inconsciente, el que de pronto, ante un fuerte estímulo externo o espontáneamente sin más, lleva al individuo a una especie de “sacudida luminosa” y encontrar en ese momento la solución que tiempo atrás fue incapaz de encontrar (Mora, 2015, pp. 180-181).

No es raro que los educadores que innovan se lamenten de la poca capacidad creativa de algunos intérpretes: “Resulta asombroso que muchos músicos vean el concepto de la repetición como una exigencia de tocar de nuevo lo mismo sin ninguna diferencia” (Mantel, 2010, p. 128). Incluso, el crítico Eduard Hanslick, refiriéndose a Clara Schumann, que ejerció gran influencia sobre los intérpretes de la época, señaló la “subordinación artística de su propia personalidad a las intenciones del compositor” y describió su ejecución como “una representación sumamente fiel de composiciones magníficas, pero no manifestación de una personalidad magnífica” (Hanslick, 1951, pp. 39-44). Como expresaba un concertista en tiempos más cercanos: “es parte de un declive general y gradual del papel creativo del intérprete” (Druce, 1992, II, p. 1013).

Sin embargo, no todos los profesores son partidarios de una interpretación personal e innovadora. Así, desde un punto de vista poco o nada defensor de la personalidad interpretativa, el profesor Matthew Duvall se pregunta qué hay de malo en imitar la interpretación de otra persona, y Payton MacDonald se muestra de acuerdo afirmando que si algo está bien interpretado y se ajusta a los requerimientos del autor, por qué hay que cambiarlo. En realidad, aunque otros pudieran verlo como un plagio, esta sería la forma

tradicional en la que se ha enseñado a tocar las obras de compositores como Beethoven, Schumann o Chopin (Hill, 2013, pp. 160-161).

August Everding, profesor en el Conservatorio Superior de Música y Teatro de Munich, les contaba a sus estudiantes los propósitos educativos que quería desarrollar con su modo de enseñar, enumerando las complejas tareas que tendrían que realizar y destacando por encima de todas la personalidad creativa, diferenciando entre reproducir y recrear:

Aquí vamos a enseñar, a estudiar, a investigar, pero sobre todo vamos a facilitar las premisas que, a partir de las partituras, nos permitan interpretar las obras de los maestros de forma adecuada, además de personal. Los intérpretes no reproducen las creaciones de los compositores, las recrean (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 22).

Parecida valoración a la que hace Wilfrid Mellers, quien describe como “intermediario” al que expresa sin más las ideas del compositor, y como “intérprete” al que toma la partitura como punto de partida para su propia labor creativa e interpretativa (Mellers 1992, pp. 920-930).

Utilizaremos, como ejemplo, tres tipos básicos de interpretación musical –extrapolable del campo general a la tarea del percusionista-, comparables con la escenificación de un texto dramático.

En primer lugar, nos referiremos a la manera de interpretar a la manera en que lo hace un coro de una tragedia griega o de las obras teatrales de Shakespeare, que deja poco margen interpretativo a cada uno de los componentes del coro, ya que no deben salirse de los márgenes estrictos que delimitan su función. Esta labor podría compararse con la de un percusionista de una orquesta sinfónica interpretando un pasaje a “tutti”.

En segundo, describiremos la labor de un actor representando una obra de teatro más o menos estándar, que partiendo de un texto determinado trata de imprimirle sus propias peculiaridades interpretativas –con sus inflexiones vocales y lenguaje no verbal-, siendo fiel a su autor, pero con cierta libertad. Este caso podría compararse con el trabajo interpretativo de un concertista -“Músico que toma parte de un concierto en calidad de solista” (RAE, 2014)-, que podría ser un percusionista acompañado por una orquesta, en cuya tarea el margen interpretativo –fundamentado en la labor de virtuosos intérpretes de referencia- es bastante grande.

En tercer lugar, una improvisación escénica a partir de un boceto –con solo algunas indicaciones inconcretas-, comparándolo con una partitura vanguardista de Stockhausen o Cage, por ejemplo, o con un guión de un estándar de los que utilizan los músicos de jazz: este es el ejemplo de mayor aportación interpretativa que, incluso, llega a ser creativa, debido a que el músico adquiere la máxima libertad para expresarse del modo más peculiar a partir de unas directrices o una armonía y estructura básicas.

Resulta sorprendentemente curioso el parecido en la forma de interpretar algunos temas de rock y pop con la manera en que se recrea una obra orquestal sinfónica, ya que en aquellas, en ciertas ocasiones, los giros y adornos vocales, solos de guitarra, “breaks” de batería y demás elementos constitutivos del tema supuestamente versionado, se reproducen exactamente –podríamos decir que con total “fidelidad a la partitura”-, de modo que la creatividad y personalidad interpretativa de los músicos participantes queda reducida a la mínima expresión. Es lo que ocurre en algunas interpretaciones de un “cover”, voz inglesa que se utiliza para referirse a una nueva versión de una canción de otro autor, en la que, en ocasiones, el grupo se limita a reproducirla exactamente igual, sin aportar elementos creativos propios. Este fenómeno se produjo muy habitualmente en España en la década de los sesenta, en que grupos como Los Sirex, Los Salvajes o Los Mustang, entre otros, se dedicaban a copiar con bastante literalidad las canciones de conjuntos extranjeros como The Beatles, The Rolling Stones, Simon and Garfunkel, Bee Gees, Procol Harum u otros grupos afamados de la época, de los que imitaban, incluso, su forma de vestir o puesta en escena, con lo que la capacidad creativa resultaba muy limitada. Sin embargo, un paradigma de versión creativa puede ser With a Little Help from my

Friends, tema original de The Beatles y que Joe Cocker reinterpretó creando una composición completamente nueva, o la del tema All Along the Watchtower, compuesto por Bob Dylan, que Jimi Hendrix versionó de manera muy creativa.

Aunque existen diferencias notorias para no agruparlas en el mismo apartado, tanto la música citada como la clásica orquestal tienen en común que no suelen hacerse reinterpretaciones, ya que la fidelidad al texto en esta última debe ser casi literal y, como ya comentamos en el apartado dedicado a ese tema, en ningún caso corresponde al percusionista “tutti” decidir el tipo de interpretación, ya que es competencia del director de la orquesta. En cuanto a la enseñanza en relación con este hecho, somos partidarios de la idea de que, en un conservatorio superior, debe fomentarse la capacidad creativa y no solo las habilidades para reproducir la música. No debemos olvidar las reflexiones de Howard Gardner acerca de la innovación artística y falta de personalidad de algunas culturas. Algo que deberíamos evitar en una educación creativa:

Existen pocas posibilidades (y, aparentemente, poco deseo) de dar forma a obras de un estilo alternativo, y no hay rastro de dibujos abstractos, por lo general están prohibidos [...] Como en muchas otras culturas tradicionales, las clases de arte en China se dedican a la transmisión de las habilidades necesarias para producir modelos ejemplares de las obras y géneros más valiosos procedentes del pasado (Gardner, 1994, pp. 11-12).

Es habitual que artistas con una inventiva muy preponderante, rechacen la idea de sacrificar su creatividad para ponerse al servicio de una idea ajena. En este caso se trata del teatro, pero es totalmente extrapolable al mundo de la música: la poetisa y cantante de *rock* y *punk*, Patti Smith, abandonó su carrera como actriz por negarse a prescindir de su personalidad artística:

Tenía la impresión de que ser actor era como ser soldado: había que sacrificarse en aras de un bien mayor. Había que creer en la causa. Sencillamente, no podía renunciar lo suficiente a mí misma para ser actriz (Smith, 2011, p. 179).

Otro indicio de la trascendencia de la personalidad interpretativa es que un colectivo tan influyente como la crítica haya dado tanta importancia en las últimas décadas a la interpretación como un hecho individual, valorando las ideas propias del músico. Esto comporta la aceptación de que puede haber distintas versiones con parecida validez; modera las evaluaciones y el uso de conceptos como “correcto” e “incorrecto”:

Quizá el cambio de mira más importante de la crítica moderna es el descubrimiento de la “interpretación”. Mientras que el objetivo de los críticos anteriores era alabar o condenar, o al menos evaluar, la manera en que el intérprete realizaba las “intenciones” del compositor, los críticos contemporáneos han reconocido que el intérprete añade su personalidad y sus ideas a la obra. Por lo tanto, puede haber diferentes realizaciones de una misma pieza, y todas son válidas a su manera [...] los críticos reconocen diferentes estilos de interpretación de obras canónicas: ya no hay uno correcto y uno incorrecto (Monelle, 2006, p. 259).

Desde una perspectiva práctica y efectiva: “La interpretación personal significa también conocer las propias fuerzas y debilidades y comportarse en correspondencia con ellas” (Mantel, 2010, p. 247).

Resultan muy útiles los pensamientos de conocidos psicólogos acerca de la condición humana, que en origen es dependiente: “Nacemos dependientes, y nuestra obligación es hacernos libres”, y que deberíamos desarrollarnos en vistas a potenciar nuestra propia identidad; nuestras peculiaridades: “[...] uno de sus proyectos más importantes va a ser el de hacerse su propia personalidad” (Marina, 2010, pp. 55 y 60).

Sin embargo, no existe consenso en cuanto al modo de impartir las clases, ya que mientras algunos de los entrevistados ven necesario que el profesor tenga una participación activa en el hecho interpretativo –tocando con el alumno para que este pueda aprender de él algunos

aspectos imitativos- otros enseñantes no lo ven tan necesario ni posible, ya que el volumen de trabajo interpretativo para el profesor sería impracticable. Este problema educativo se plantea en la enseñanza de un instrumento, o conjunto de ellos, como es la Percusión, aún comparativamente joven, que vive una continua evolución y cuyo repertorio aumenta incesantemente.

Nuestro parecer es que aunque el repertorio solista de percusión cuente con obras radicales, esenciales e imprescindibles –lo que se ha dado en llamar “fondo de armario”-, las continuas composiciones para los muchos instrumentos principales que constituyen la guía docente y que revitalizan y transforman su repertorio, hacen inviable que un solo profesor pueda tocarlas todas a la manera en que suelen hacer algunos docentes de otros instrumentos de mayor antigüedad y que están orientados casi de modo exclusivo al campo de la música orquestal, con un repertorio extenso y complicado en ocasiones, pero más definido. De tal modo que la mayoría de los profesores de percusión, si quiere impartir un repertorio comprometido, amplio y variado -que comprenda los estilos e instrumentos principales-, no suele programar su clase como la de un virtuoso instrumentista que interpreta las obras motivando la admiración de sus estudiantes, para que estos lo vean como una referencia imitativa.

En cuanto a esta necesidad planteada por algunos docentes de ser emulados por los alumnos –constituyendo un ejemplo práctico para ellos- como referencia didáctica, no consideramos que la imitación constituya un elemento imprescindible para la enseñanza interpretativa en un grado superior de Percusión. Es cierto que en otros niveles de enseñanza –como son el grado elemental y medio-, por falta de referencias previas y conocimientos, puede ser necesario que el estudiante vea cómo su profesor realiza las posiciones, movimientos, sonoridades y demás aspectos que rodean la interpretación. Debe tenerse en cuenta que la imitación es propia de estadios iniciales educativos: “[...] la imitación no solo acelera el proceso, pues únicamente requiere hacer ‘casi’ una copia del mismo, sino que los niños aprenden por observación directa de hechos que realizan las personas de su entorno” (Mora, 2015, p. 47). Sin embargo, en una enseñanza superior, los alumnos cuentan con unos recursos interpretativos que no hacen indispensable la continua demostración ni la copia del maestro. Por supuesto, este debe necesariamente asesorar en todos los asuntos que requiera el estudiante y resolver cada uno de los problemas técnicos y musicales que se le planteen.

No obstante, sí es posible que las cuestiones técnicas precisen en ocasiones de demostración; aún así, con los reparos expresados al respecto por ciertos autores de las diferentes condiciones físicas que puedan tener alumno y profesor (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 230). Sin embargo, la imitación o punto de referencia magistral no parecen imprescindibles en un mundo donde los documentos de audio y video pueden asesorar de los modos de interpretar de una forma mucho más variada y virtuosa de lo que pueda hacerlo un educador. Otro asunto es orientar al alumnado para que sepa valorar y discriminar entre la multitud de grabaciones que puede encontrarse en internet, y eso se relaciona con la actitud crítica y con la investigación y discriminación aducida:

Asignar importancia a las diversas porciones de información y más aún asignar a algunas más importancia que a otras probablemente sea unas de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar (Bauman, 2007, p. 46).

Por otra parte, el profesor, apenas tiene tiempo ni lugar para preparar como intérprete activo todo el material contenido en las guías docentes: tanto el tiempo de dedicación a las clases y su previa preparación didáctica, como la escasa dotación de instrumentos y lugares de estudio -que motiva que se reserven preferentemente para el alumnado-, dificultan la actividad solista del docente. Buscando un símil que pueda complementar el argumento, algunos de los aspectos del entrenamiento de un deportista y un estudiante de música tienen mucho en común. Del mismo modo, la labor del entrenador reúne un cierto parecido con la del profesor, tarea en la que

ambos desempeñan un papel formativo, pero no necesariamente activo en cuanto al desarrollo de la misma actividad que practican sus discípulos. Un buen instructor debe conocer las técnicas, ejercicios y trabajo conducente a instruir a sus pupilos, pero no forzosamente debe realizarlos él mismo. Todo lo dicho, sin perjuicio de la utilidad que pueda tener que un profesor demuestre, con mesura y provecho para el alumnado, sus dotes interpretativas si es capaz y lo ve conveniente para sus clases.

Complementariamente al argumento utilizado, a modo de anécdota, el novelista Kazuo Ishiguro describe en uno de sus *Nocturnos* titulado *Violonchelistas*, el caso de una profesora de este instrumento que no tocaba desde niña. Sin duda, es un ejemplo exagerado y probablemente imposible; sin embargo, nos aporta algunos elementos significativos al respecto del profesor que trata de sugerir y abrir ventanas en vez de pretender ser imitado. En una de sus clases con un alumno de buen nivel interpretativo, la conversación entre ambos discurre de este modo:

-Pero te preguntas por qué no lo toco yo, ¿verdad? Por qué no empuño tu instrumento y te doy un ejemplo práctico de lo que quiero decir.

-No. Creo que va bien así, como lo hacemos siempre. Usted hace sugerencias verbales, yo toco. Es distinto, no es como si la imitase. Sus palabras me abren ventanas. Si tocara usted, las ventanas no se abrirían. Yo sólo imitaría (Ishiguro, 2010, p. 234).

Como remate, cuando tratamos una interpretación musical al nivel de una enseñanza superior, nos referimos a tocar algo de un modo correcto, con buena sonoridad, afinación, fiel al texto, expresivo, musical y de acuerdo con las directrices y asesoramiento del profesor -aunque desestimando lo que se ha dado en llamar “a imagen y semejanza del maestro”-. Sin embargo, eso no debería ser suficiente y sería preceptivo utilizar la capacidad crítica: investigar para conocer, comparar y elegir discriminando el tipo de interpretación que más se ajuste y destaque la personalidad y creatividad de cada alumno: “[...] las ocurrencias que tenemos pueden ser óptimas, buenas, regulares, malas o detestables, y lo importante es saber elegir las mejores y saber utilizar el criterio adecuado” (Marina, 2010, p. 116). Y para conseguirlo, es esencial considerar que el profesor siempre debe dirigir y sugerir, pero nunca imponer; ni siquiera en asuntos de comunicación no verbales: “Un gesto expresivo es una comunicación extraordinariamente personal. Puede estimularse desde el exterior, por ejemplo, por un profesor, pero nunca debe ser una orden precisa. Cada persona debe encontrarlo por sí misma” (Mantel, 2010, p. 224).

En realidad, tanto en el ámbito profesional como en el social y personal, una de las virtudes más apreciables es la forma peculiar en la que llevamos a cabo cualquier tarea, sea interpretar música, impartir clase, relacionarnos o comunicar cualquier sentimiento. Es decir, la personalidad que nos diferencia y nos hace irrepetibles; esa cualidad llamada unicidad:

La receta para el éxito es “ser uno mismo”, no ser “como todos los demás”. Lo que mejor se vende es la *diferencia* y no la *semejanza* [...] hacen falta ideas insólitas, proyectos excepcionales nunca antes sugeridos por otros y, sobre todo, la gatuna propensión a marchar solitariamente por caminos propios (Bauman, 2007, p. 40).

#### **4.2.7. OTRAS COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS: LA LECTURA A PRIMERA VISTA Y LA MEMORIZACIÓN**

*Entre las habilidades necesarias para cursar estudios superiores de interpretación y desarrollar posteriormente una carrera profesional destacan la lectura ágil a primera vista y la capacidad de tocar de memoria. Ambas son apreciadas en general por el profesorado; sin embargo, a menudo no cuentan con un tratamiento específico en las guías docentes y la consiguiente dedicación en las clases, por lo que ambas competencias no están demasiado desarrolladas en algunos estudiantes de Percusión.*



Aunque se trata de dos competencias distintas, creemos que están interrelacionadas al afrontar la preparación de una obra y ambas pueden considerarse imprescindibles para un intérprete; por eso las presentamos juntas. Así, hay autores que las valoran de manera conjunta en instrumentos como el piano, extrapolable a los de percusión, al afirmar que: “Tocar mirándose los dedos o las teclas, la dificultad y los estudiantes que tienen ese hábito no llegan a ser buenos lectores a primera vista y sus ejecuciones memorizadas no poseen seguridad de automatismo muscular” (Barbacci, 1965, p. 67). De modo similar, otro pedagogo establece esa relación y su trascendencia para el músico occidental: “La lectura y la memorización son dos habilidades esenciales dentro de la tradición concertística occidental” (Clarke, 2006, p. 84).

El primer contacto de un alumno con los estudios de grado superior de Interpretación tiene lugar en la prueba de acceso. En ella es muy común ver cómo los candidatos tocan algunas piezas de memoria –en especial las de láminas-, pero una de las carencias constatadas con más frecuencia es el bajo nivel en los ejercicios de lectura a primera vista; ya se trate de parches o de láminas.

Las dificultades de los instrumentos de percusión para la lectura “a vista” difieren según de cual se trate. Por ejemplo, en el caso de las láminas –sea marimba, vibráfono, xilófono o lira- la dificultad es mayor debido a que, al mirar directamente al texto e indirectamente, mediante la visión periférica, a las láminas, estas tienen distancias diferentes en cada instrumento, ya que, lógicamente, no hay una lámina estándar. Ni siquiera refiriéndose a la marimba, que dependiendo de cada marca, especialmente en los graves, las láminas tienen dimensiones muy distintas. A eso debe añadirse que, a diferencia de los teclados como el piano, no hay contacto directo ni continuado con las teclas y, por ello, sin esa sensibilidad, es más complicado localizar la nota requerida. En el caso de la batería de jazz, con una colocación bastante estandarizada, es fácil localizar cada uno de los elementos que aparecen en la partitura, pero la dificultad radica en que es preciso leer varias voces o elementos a la vez, muy habitual en un conjunto de instrumentos que maneja constantemente la coordinación e independencia de miembros. El caso de la multipercusión es bien diferente, ya que cada obra consta de distintos componentes y la disposición varía tanto que, en realidad, se trata de un instrumento nuevo en cada ocasión. Dependiendo del instrumento elegido se hará frente a un obstáculo distinto, así, por ejemplo, los cambios de afinación para un timbalista en una composición moderna requieren de mucha experiencia y conocimiento de esta práctica a primera vista.

Más adelante explicaremos los posibles beneficios de la memorización, que también cuenta con detractores, ya que no todas las opiniones defienden invertir tiempo de estudio en esta práctica. Los inconvenientes para aprender de memoria una pieza escrita para un membranófono tienen que ver con lo arduo que resulta memorizar textos sin una línea melódica bien identificable y, sin embargo, para hacerlo con un instrumento de láminas como la marimba o vibráfono el obstáculo reside, entre otros aspectos, en retener las distintas armonías contenidas en acordes o arpeggios, o detalles como la variada tímbrica de ciertas composiciones.

Comenzaremos comentando el criterio de los profesores entrevistados respecto a la lectura a primera vista, tema que pareció resultarles a todos ellos de gran interés. Una de las quejas que surgen a menudo es la falta de tiempo para dedicarlo a desarrollar esta destreza:

Es fundamental que lean los niños en el [grado] elemental, en el grado medio que haya lectura, en la clase, y no hay tiempo. Yo no encuentro tiempo para hacer lectura. Es fundamental, en el [grado] superior, lectura, a leer, a leer, venga esto a primera vista y a sacar cosas a primera vista. Fundamental, eso no se hace, con lo cual, los buenos lectores salen porque eso es gente que lee bien, pero a los malos les cuesta muchísimo (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Otro de los profesores, aunque explica que en algunas pruebas de orquesta no se pide el ejercicio de lectura a primera vista –cuenta que algunos directores no lo ven necesario-, tener

una lectura fluida es imprescindible para conseguir trabajo. Consta el bajo nivel de los estudiantes por falta de aprendizaje en el grado medio y que debe seguir practicándose:

[...] si no tienes buena lectura a primera vista no te van a llamar más [aunque] si tú eres un músico que te curras bien las obras y das un buen nivel en la orquesta, posiblemente en la orquesta, a lo mejor, ni te vayan a pedir primera vista [...] el nivel bajísimo en casi todos porque eso se prepara también [...] tiene que tener preparación para que tú leas bien a primera vista [...] No se suele preparar en un grado medio (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Este docente destaca la importancia de leer con fluidez para tomar contacto con las obras, y relata su experiencia con un renombrado profesor, que impartió algún cursillo en el conservatorio donde aquel trabaja habitualmente, y que le recomendó que practicase con sus alumnos esta destreza, comprobando los progresos en poco tiempo:

[...] me parece muy importante, o sea, si tú no tienes primera vista ¿cómo sabes qué obra vas a montar si no la conoces? [Citando a Philippe Limoge] “la gente lee muy bien a vista timbales, caja, algo de batería... Pero lo que es láminas y eso, leen poco” [...] en todas las clases conmigo, siempre hay un apartado que dedicamos a la primera vista (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

También en este caso se constata su importancia, pero, al igual que otros docentes, destaca la falta de tiempo para desarrollar la lectura a primera vista; demasiadas asignaturas y demasiados contenidos:

Se intentaba dedicar algo, pero con la limitación de tiempo [...] ¿El primer curso cuántas asignaturas lleva?, ¿11? Cómo es factible que puedan hacer eso. Tanto la improvisación como la lectura a primera vista, son dos cosas que se deben de hacer. Ahora, ¿de dónde sacar el tiempo? (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

A pesar de no ser la mayoría, algunos profesores de percusión cuentan que la trabajaban y especifican su método, verificando los buenos resultados de esta práctica. La idea de leer en grupo las composiciones de los propios alumnos establece para este docente un círculo para aprender cómo debe escribirse para que suene de un modo determinado y trabajarlo para ejercitar así la lectura:

[...] los sorprendía mucho y tal, es decir, vamos a leer esto, y leíamos mucho. Es decir, y les ponía partituras y vamos, y obras de conjunto, vamos a leer esto, y lo leíamos, y al cajón [...] no solo muchas cosas hechas por músicos profesionales, sino por ellos mismos [...] ellos la componían, es decir, la trabajaban y la tocábamos todos juntos [...] ese concepto de escritura-escucha y lectura, era como una especie de círculo (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Este profesor ya jubilado y que sigue activo como intérprete, recalca la importancia que tiene para un percusionista –alumno o profesional- ser un buen lector a primera vista, con ventajas laborales inmediatas. Aunque dice que no trabajaba particularmente esta habilidad, sí añade que en todas sus clases había un tiempo destinado a ello por la facilidad que aporta para preparar nuevas obras:

Es una gozada, cuando ves un alumno que te llega y que te... O un profesional y que enseguida lee [...] Para un profesional es así, tú vas a un estudio de grabación, y tienes que... Cuanto mejor leas y más rápido, puedes tener más trabajo de un día para otro [...] No, específicamente... Procurábamos hacer un rato al final de clase siempre, 10 ó 15 minutos de primera vista, siempre [...] imagínate que te cueste montar una obra un mes a que te cueste montar la obra cuatro días (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

La profesora entrevistada, viendo la necesidad de mejorar una competencia poco desarrollada en la enseñanza de los conservatorios españoles, no la trabaja en sus clases porque no tiene tiempo para ello; sin embargo, cree que se puede practicar en otras asignaturas, de otras formas:

¿Sabes que le doy importancia pero tampoco la trabajo? [...] mi asignatura de percusión, de hora y media semanal no la trabajo, pero también creo que en el currículo se podría trabajar de otras maneras... [...] También hay que tener en cuenta que se trabaja cámara... [...] para fomentar la lectura, cosa que en España creo que sigue estando deficiente, se pueden trabajar de otras maneras que no leyendo muchas obras por encima (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Para este profesor cubano es una destreza fundamental, indispensable desde el principio de los estudios, que le permite ser más libre al estudiante de Percusión e, incluso, improvisar mejor:

La lectura a primera vista yo pienso que tiene que aprenderse desde casi las primeras clases de percusión. Tú tienes que fomentársela al alumno [...] la capacidad de primera vista es, además de obligatoria, que se curse [...] Ese individuo que tiene mucha primera vista está mejor en la improvisación (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Siendo común la importancia que le dan todos los profesores a esta competencia, su dedicación en las clases es desigual, ya que una buena parte no lo hace aduciendo falta de tiempo, aunque todos ellos admiten que los beneficios -para el estudiante, en la preparación de nuevas obras, y para el profesional, obteniendo trabajo con mayor facilidad- son evidentes.

Aunque nuestros propósitos -lejos de pretender el diseño de un modelo para mejorar la lectura a primera vista- tratan objetivos más generales y abstractos, queremos destacar algunas particularidades de esta destreza, de la que el intérprete y educador Peter J. Saleh (2011, pp. 112-113) comenta que -en especial en las láminas percutidas- es una de las mayores dificultades para un estudiante, y el motivo principal suele ser la falta de hábito. Propone que forme parte de su plan de estudio personal e insiste en que la clave está en la regularidad de la práctica. La relaciona con la memorización y enfatiza la memoria “cinestésica”, que la utilizan también los deportistas, como forma de aprender algo de manera sólida, consiguiendo mirar a la partitura con la seguridad de llegar a la lámina designada. Como recurso, comenta procedimientos tan obvios como echar un vistazo previo a los aspectos básicos de la partitura: clave, tonalidad, compás e indicaciones de tempo. Luego, autoevaluar las propias posibilidades para determinar el tempo al que podrá tocarse sin cometer demasiados errores. Una vez decidida la velocidad, mantenerla mediante un metrónomo y -lo más difícil- intentar no detenerse a pesar de los errores que vayan surgiendo durante la lectura. Incluso, dejar de tocar algún fragmento e incorporarse de nuevo al compás correspondiente, obviando los ya pasados. Debe adquirirse la seguridad de que se aciertan las notas sin mirar, basándose en la práctica de la memoria muscular. La progresividad del estudio se fundamenta en elegir piezas más complicadas y en tocarlas a mayor velocidad. Aunque la mano sea más rápida que el ojo, deben practicarse ambas habilidades para equilibrarlas: debe adquirirse un buen nivel de lectura y la velocidad técnica suficiente para moverse con soltura por el instrumento. Por otra parte, fallar notas es parte lógica del proceso de aprendizaje; a medida que se va practicando de manera regular, las notas falsas comenzarán a disminuir. Determina que, aunque leer las notas del modo correcto sea un buen punto de partida, no debe olvidarse que una buena lectura a primera vista incluye las dinámicas, articulación y todos aquellos elementos que forman parte de una partitura.

El concepto de “percepción recopilatoria” implicaría, por ejemplo, leer un acorde empleando la memoria visual, no solo como notas individuales o con sentido armónico, sino como patrones reconocidos visualmente mediante una lectura experimentada: “[La] percepción recopilatoria es posible no solamente tomando como base la comprensión armónica sino también mediante el reconocimiento de modelos captados de manera puramente óptica” (Klöppel, 2005, p. 77).

En la práctica de la maestría de la lectura a primera vista, si se cuenta con el tiempo suficiente, la “lectura recopilatoria” será más efectiva si se dividen las tareas, porque se prestará más atención a lo esencial de esa lectura:

Si desea practicar la lectura recopilatoria, se efectúa de la mejor manera analizando primero un texto musical sin tocarlo, ya que la realización simultánea de movimientos requiere una atención adicional y distrae de la verdadera tarea (Klöppel, 2005, p. 77).

Es bastante habitual que pedagogos de referencia, ya décadas atrás, insistieran en que la lectura a primera vista, cuando se refiere a las láminas, debe practicarse en los distintos instrumentos, puesto que la anchura de las de la marimba o del vibráfono –aparte de la dificultad añadida del pedal- no es comparable a las del xilófono o lira, de tamaño más pequeño. Las distancias y referencias cambian, por ejemplo, cuando se tocan las campanas tubulares o “chimes”, ya que en este caso la partitura siempre quedará por debajo de la zona de trabajo donde se percute y desde donde se mira al director, con lo que el percusionista deberá adecuarse a cada caso. También es común afirmar que la práctica de esta lectura debe hacerse regularmente y que, como una habilidad muy valiosa, debe formar parte del programa habitual del estudio del percusionista (Smith, 1983, pp. 669-670).

Entre las recomendaciones de estos pedagogos hay muchas que se repiten porfiadamente, aunque siempre surgen nuevos consejos que pueden ser de utilidad, como la práctica de marcar, antes de practicar una nueva pieza, aquellos puntos en los que mirar al teclado es absolutamente indispensable. Más que observar una nota en particular, debe mirarse un grupo de notas tomando como referencia las alteraciones, ya que leer nota a nota es lento, ineficaz y tedioso. Así, deben identificarse grupos de notas, pasajes diatónicos o cromáticos, motivos, intervalos o arpeggios. Como en el caso de otros instrumentos, es muy útil oír internamente una nota antes de tocarla. Aunque la mayoría de la música contemporánea carezca de un centro tonal y de pasajes con escalas diatónicas, en esta música el oído debe distinguir las notas correctas e incorrectas sin tiempo para mirar al teclado. De manera general, se recomienda incluir la lectura a primera vista en la práctica diaria del instrumento (Hemphill, 1991, pp. 768-769).

De nuevo se aúnan estas dos capacidades interpretativas, en cuyo experto dominio no solo se emplea la habilidad visual, sino el conocimiento del contenido musical y el oído interno, profundizando en la estructura de la pieza, de tal modo que un lector avezado podría corregir sobre la marcha las posibles erratas de notación:

[...] un factor importante en la lectura musical experta es la conciencia de la estructura musical. Los errores en la notación musical también demostraron la existencia de esa conciencia estructural. Sloboda (1982, pp. 222-236) demostró que los lectores expertos generalmente no se dan cuenta de los errores de imprenta aislados y tocan inconscientemente la nota “correcta” [...] Cabe destacar que la lectura musical experta no es simplemente una habilidad visual: un estudio ha demostrado que la capacidad de leer a primera vista está relacionada con la capacidad de hacer coincidir la notación con el sonido –en otras palabras, la habilidad de escuchar la música en el “oído interior” a partir de la notación (Clarke, 2006, p. 84).

Cuando preguntamos a los mismos profesores de Percusión, destinados en conservatorios superiores, acerca del trabajo docente que realizaban en sus clases para enseñar a memorizar a sus estudiantes, las respuestas fueron estas:

El primero de ellos contó que no la trabajaba en instrumentos de parche, aunque en láminas cambiaba de criterio; en primer lugar, porque permite mejorar la interpretación, concentrarse en el sonido óptimo del instrumento y su expresión, sin el comentado obstáculo de la partitura y, también, debido a las normas que rigen en la mayoría de exámenes y concursos:

No, no la trabajo [...] en timbales, no exijo que memoricen nada. En caja nada. En multipercusión, nada. Es en láminas donde sí pido que memoricen, pero son básicamente ellos los que van memorizando [...] si no falla ni una nota y hace una interpretación increíble, le pediría, por favor, el esfuerzo del trabajo de memoria [...] ya has llegado al nivel de lectura fenomenal y a una interpretación, pero ahora vamos a mejorar y lo vas a memorizar [...] porque lo exigen en ciertos exámenes, es decir, “y por lo menos una de memoria...” [...] vas a memorizar, precisamente porque vas a dar más calidad en la interpretación (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Para el siguiente entrevistado el proceso de memorización se produce de modo automático y lógico cuando el estudiante comprende y trabaja la obra; o sea, cuando le encuentra una lógica mediante el análisis formal y armónico, vincula las distintas partes y se acerca a la visión del compositor:

Yo creo que la memorización es algo que se produce naturalmente. Vale, hay cosas muy complejas, pero por muy complejas que sean, requieren tiempo y análisis. Si tú sabes exactamente lo que tienes que tocar, yo creo que naturalmente se te queda, porque lo has trabajado: por partes, conectándolo... [...] el punto de vista del compositor, es que tú para haber escrito esas notas, las has escuchado y has valorado cada nota en un acorde, es un sitio [...] Cuando tú tienes todo eso, yo creo que la obra se queda de memoria más fácilmente (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Otra perspectiva es que el alumno llegue por sí mismo a la conclusión –sin ninguna imposición- de que tocar de memoria le permite hacerlo más cómodamente. Como refuerzo, están las recomendaciones del profesor, resaltando la libertad interpretativa que significa liberarse de la partitura, prestando total atención al instrumento –visual, auditiva y táctil-, sugiriendo un proceso de memorización por partes, y tratando, sin excluir la partitura en un primer momento, de evitar mirarla en los pasajes o fragmentos menos complejos de recordar. El procedimiento consiste en aumentar paulatinamente el material memorizado:

[...] no obligamos a que nadie toque cosas de memoria, pero la gente acaba haciéndolo [...] hay alumnos que nos sorprenden, porque sin haberle dicho nada, llega a una audición y toca la obra de timbales de memoria, o la obra de multipercusión de memoria [...] El tocar sin partitura te da una libertad... Que la partitura te esclaviza un poco, y te esclaviza en el sentido de que te quita atención [...] aunque tengas la partitura ahí delante... Pero elige qué puntos son críticos para no tropezar entre los instrumentos y toca de memoria esos puntos. Después lees, pero intenta memorizar también ciertos aspectos (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Algunos docentes creen que la memorización es una herramienta indispensable para el intérprete, estableciendo los tipos de memoria que deben trabajarse para conseguir el objetivo de tocar sin partitura. Para este profesor, conseguirlo no es tanto una finalidad como una consecuencia de la comprensión de la obra:

Utilizaremos tres clases de memoria: muscular, auditiva, y visual... [...] interpretar de memoria es una habilidad esencial para el músico [...] Se dice que la partitura debe estar en la cabeza, para que la cabeza no esté en la partitura, sino en la música [...] La finalidad no es que se quede de memoria, sino que lo has trabajado tan bien, lo tienes tan comprendido, que se me ha quedado de memoria (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

En otros casos solo se ve necesaria la memoria para tocar instrumentos de láminas; no así los de parche, que es facultativo para el estudiante. El procedimiento, como hemos visto ya anteriormente, se basa, no tanto en repetir los pasajes indiscriminadamente como en analizar el texto para comprenderlo y facilitar así su memorización:

Láminas. No, no, no, en caja siempre les damos margen... Hombre, de vez en cuando ha salido algún alumno, no te voy a decir que no, muy pocos, que han dicho “yo la quiero tocar de memoria” [...] Pero las láminas, incidimos en las láminas, en las láminas tocan de memoria [...] Un pasaje de memoria no es hacerlo quince mil veces hasta que te salga, sino tú te tienes que tener en cuenta para que la memoria no solamente la parte visual de la partitura, sino que tienes que saber analizarla bien. Si sabes analizar ya tienes una parte de memoria (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

La ventaja principal de memorizar una obra es la libertad para poder centrarse en su expresión al interpretarla; además, en este caso se enfatiza la necesidad de que no sea solo en los instrumentos de láminas, aunque entrañe más dificultad tocar de memoria un instrumento de parches por contar con menos referencias como la melodía o armonía. Ítem más, la

memorización es preceptiva en la mayoría de las pruebas y exámenes, premiándose en algunos de ellos tocar los parches sin partitura:

[...] la memorización se debe de tocar en todos los instrumentos. A lo mejor, quizá sea más fácil afrontarla en las láminas [...] El discurso que te da una melodía, el discurso que te da una armonía, es mucho más fácil conjugarla. Pero pienso que también es importante memorizar *Stamina* para la caja, ¿no?, por qué no. Le vas a dar mucha más expresión y le damos importancia. De hecho, se le da tanta importancia que en las pruebas de acceso a grado superior hay una obra, es obligatorio, tocar una obra de memoria [...] y se valora mucho que la obra de memoria sea de parches. Porque es más difícil de memorizar (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Se insiste de nuevo en la importancia de memorizar las láminas y no tanto los parches, ya que el esfuerzo que esto conlleva no está en relación con las ventajas que pueda aportar; en todo caso, es un proceso automático que tiene lugar al repetirlo muchas veces durante el estudio de la obra:

La memorización yo me centro mayormente en las partes de láminas [...] Yo las obras de caja, timbales, no suelo pedirles nada de memoria. Si es que sin pedirlo hay veces que se hace inevitable, que hay veces que acabas memorizándolo [...] Que lo que le pueda aportar saberse una obra de timbales de memoria... (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Según este profesor, quizá en el caso de otros instrumentos con un repertorio más delimitado sea más asequible y se pueda memorizar mejor. Sin embargo, el caso de los instrumentos de percusión, a pesar de su importancia, no lo ve indispensable debido a que la memorización en estos instrumentos es muy compleja. Por un lado, la gran cantidad de obras que componen una guía docente de un grupo de instrumentos para los que se está componiendo continuamente y, por otro, que por la propia idiosincrasia del instrumento, influyen distintos tipos de memoria, como es la relacionada con los gestos y demás aspectos físicos que hacen el proceso muy complejo:

Para un percusionista me parece importante, no me parece imprescindible, pero es una de las cosas que peor llevamos, lo de la memorización. Porque por la gran cantidad de material que tenemos que estudiar de memoria [...] La percusión es una memoria que además requiere de una memoria física. Un *set* de multipercusión, a veces, la memoria está compartida en los gestos y en la memoria de retención de lo que está escrito. Entonces lo considero que es necesario, que alguna de las obras se haga de memoria, como una práctica, pero no lo considero esencial (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Cuando la interpretación se contempla como un espectáculo en el que el artista se muestra y se entrega al auditorio, la memorización constituye una herramienta indispensable, ya que le permite total libertad de expresión, no solo para lograr una buena interpretación, sino asimismo para convencer, sorprender y agradar al público:

[...] los instrumentos exclusivamente rítmicos, pues es muy difícil memorizar [...] si tú memorizas, tú a la hora de tocar y no estás mirando a la partitura, en ese momento puedes hacer diabluras, puedes mover tu cuerpo [...] Memorización, es importantísimo [...] eso es una maravilla... ¡Libertad! Para poder tumbarte sobre el instrumento y pasar de la partitura, y mirar a la gente cuando estás tocando... [...] el público te lo ganas [...] Tienes que tocar bien pero parecer que tocas bien (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

Otro modo de verlo es pensar que a menudo los estudiantes tienden a utilizar la memoria debido a sus pocas habilidades lectoras y, como en el caso de esta profesora –en vez de practicar la memorización–, se propugne el ejercicio de tocar mirando la partitura, sin hacerlo a las láminas o a los diferentes elementos de un conjunto de multipercusión:

[...] quizá el problema es el contrario, tocar sin memorizar. Eso es en instrumentos con movimiento. La gente tiende a mirar dónde pongo la baqueta y no mirar la partitura, entonces tienden a memorizar. Obras de caja por ejemplo, es más difícil, la gente no tiende a memorizar

eso. Y efectivamente no me lo había planteado pero eso no lo trabajo, memorizar caja por ejemplo (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

La última de las opiniones encomia esta práctica memorística con el objeto de interpretar la música con mayor libertad, relajación y búsqueda de una sonoridad óptima; tanto parcialmente –fragmentos más conflictivos- como la obra en su conjunto. Esta es una competencia propia de un solista:

[...] la memorización es básica. Una porque permite frasear con más tranquilidad, porque permite al intérprete, no es el alumno ni el maestro, el intérprete en general, le permite más libertad [...] encontrar el sonido donde es [...] la memorización de determinados fragmentos, en lo básico, e incluso de obras completas, es muy importante, que en el trabajo de solista, la memorización es básica. Yo pienso que un solista que se respete tiene que ser capaz de memorizar cualquier conjunto de instrumentos de percusión (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Por los comentarios anteriores, la memorización no es una práctica totalmente generalizada, al menos empleando un método específico para ella; si acaso, se habla de analizar y comprender la obra para que resulte más sencillo recordarla. Luego, el estudio continuado de la obra hace el resto para llegar a aprenderla. No todos los entrevistados ven interesante invertir tiempo en memorizar las obras para parches y, sin embargo, la mayoría sí lo ve necesario en el caso de las láminas, debido a que permite una mayor libertad para lograr una mejor interpretación, dedicándose a mirar en dirección al instrumento y evitando así notas erróneas, mejorando la sonoridad y la expresión e, incluso, la gestualidad. La normativa y criterios de calificación de exámenes y pruebas también corroboran esta necesidad. Asimismo, encontramos alguna opinión distinta, en el sentido de que, aun viéndole alguna ventaja, no estimen esencial memorizar, e, incluso, quien no recomienda este tipo de trabajo con el estudiante.

La psicología moderna, a pesar del descrédito que desde una perspectiva conceptual sufre desde hace tiempo la memoria, comparada, por ejemplo, con la imaginación, destaca la importancia que tiene para las personas en general, en cuanto a las rutinas “cinestésicas” o a su “inteligencia generadora”, muy útil para el intérprete:

Durante años se la ha denigrado [la memoria] a favor de la imaginación, a la que se ha considerado la campeona de la creatividad, de la libertad, del futuro. Nada de eso es verdad. La memoria es un gran sistema dinámico. Es la plasticidad de nuestro cerebro en acción. Es la esencia de nuestra *inteligencia generadora* [...] Memoria es la representación del mundo y memoria son nuestros hábitos musculares (Marina, 2010, p. 108).

Los educadores musicales la valoran como una herramienta imprescindible para el intérprete:

La memoria es el lugar en el que se desarrolla la vivencia y la apreciación de toda construcción musical, desde la forma más pequeña de un único tono hasta la más grande, como por ejemplo una sinfonía completa (Mantel, 2010, p. 122).

Incluso, para el docente, ya que el educador e intérprete Frederic Macarez destaca la importancia que tiene para el profesor saberse las obras de memoria. De ese modo, en vez de estar pendiente de leer el texto, puede reparar en otras particularidades, especialmente visuales, y corregir al estudiante en sutiles errores (Hill, 2013, p. 121). Aunque, obviamente, esto no es siempre posible debido a la cantidad de obras que programa un profesor en la guía docente.

La memorización constituye para muchos pedagogos un sólido pilar para poder interpretar expresando con mayor libertad, haciendo uso de la gestualidad, pudiendo mirar al instrumento, al director o al resto de los músicos, sin la atadura o barrera que significa tocar leyendo y detrás de un atril:

Tocar con un fajo de partituras obstaculiza la absoluta libertad de expresión y la relación psicológica más directa con el público [...] tocar de memoria les permite crear y comunicar

interpretaciones musicales nuevas y desechar la innecesaria muleta psicológica y musical de la página impresa (Hughes, 1915, p. 595).

Los instrumentos de percusión tienen un componente visual muy importante y el público no va solo a oír las notas correctas, sino que según el pedagogo americano Anders Holdar, hay una gran interacción entre público e intérprete. Así los profesores de Percusión John Parks y Eric Willie creen que debe tocarse de memoria para poder expresar libremente sin la barrera que supone un atril y aumentar la posibilidad de centrarse en la música (Hill, 2013, pp. 119-120).

Si tenemos en cuenta el modo en que la Neurociencia determina qué es memorizar y la forma en que sucede, podríamos establecer algún vínculo con el proceso de memorización de la música, en el sentido de gestionar el material que queremos retener y emplear en la interpretación –lo que en Neurociencia se denomina “memoria de trabajo”-, aunque sea con una duración demasiado exigua. Lo que denominan “fonológico” se referiría en nuestro caso a la intelección de la obra (estructura, forma, armonía, etcétera) y la faceta “visuo-espacial”, a la memoria visual y a la muscular o cinética; la que tiene que ver con recordar las imágenes y los gestos y movimientos realizados para interpretar la obra:

La memoria de trabajo [se] refiere a la capacidad de almacenar, evocar y utilizar una determinada información por un periodo de tiempo limitado. Es la memoria que sostiene el engarce de conceptos que permiten crear un razonamiento o argumento [Dos componentes principales] el fonológico, se refiere a la capacidad de comprensión verbal [...] el componente visuo-espacial [se] refiere más a bien a la memoria de imágenes y la secuencia de imágenes (Mora, 2015, p. 147).

La memoria muscular es vital en la consecución de unos resultados automáticos, necesarios en el transcurso de una interpretación, cuando no hay tiempo para dudar o decidir. Parece que Paul Hindemith al comienzo de su *Suite 1922*, decía:

No pierdas el tiempo tratando de decidir si tienes que pulsar el sol sostenido con el cuarto o con el sexto dedo [...] En las piezas complicadas es recomendable que el intérprete se atenga a la digitación fijada en su memoria motriz (Brendel, 2013, p. 49).

Ya hemos comentado las posibles desventajas de repetir fragmentos musicales hasta reducir su expresividad y frescura, y, sin embargo, la forma de memorizar de forma sólida y a medio plazo es repetirlo con una moderada porfía; es el modo en que lo fija el cerebro: “Para que verdaderamente se recuerde bien un suceso, cualquiera que este sea, se ha de repetir muchas veces” (Mora, 2015, p. 118).

Expresado de modo más científico, lo que se define como “sinapsis” o relación funcional entre dos neuronas, aumenta su eficacia si se usa asiduamente, funcionando cada vez mejor con menos esfuerzo:

Memoria significa cambios en la unión o conexión entre neuronas, esa parte de contacto que se llama sinapsis [...] En términos neurológicos se expresan en que una sinapsis que se usa repetidamente (se repite lo aprendido) se hace más eficaz, es decir, el umbral de estimulación para que la señal se transmita de una neurona a otra se hace menor y necesita de estímulos cada vez menores para alcanzar una determinada respuesta. La neurona, a través de los cambios sinápticos, “recuerda” lo sucedido (Mora, 2015, pp. 105-106).

Para los autores que defienden el desarrollo de esta habilidad, el proceso del estudio de la memorización debe hacerse desde el principio: “La educación de la memoria musical debe comenzar con la primera clase porque es más fácil hacerlo y su resultado más completo” (Barbacci, 1965, p. 12). En defensa de esta práctica pueden aducirse una serie de razones propugnadas por el mismo profesor: cuando se estudia con la intención de memorizar, el estudiante pone mayor atención y profundiza más en la obra que si solo trata de tocarla sin intención memorística; en contra de la creencia más extendida, cuando se estudia memorizando



no es preciso dedicar más tiempo al instrumento ni ralentiza la marcha de las clases y, por el contrario, garantiza un trabajo más fructífero y con mejor enfoque; memorizar ayuda a analizar y a comprender la obra; si se memorizan correctamente las correcciones realizadas en las clases el avance del alumno será más ágil; el intérprete que toca de memoria suele provocar mucha más admiración en el oyente; la eliminación del atril permite mayor libertad de movimientos y potenciar su expresividad; permite concentrarse más en el sonido del instrumento; la atención permite la memorización más efectiva, y en reciprocidad, la memorización favorece una mayor concentración. Para obtener los frutos enumerados, deberá emplearse un método memorístico elaborado que incluya varios tipos de memoria como son la auditiva, visual, muscular o “cinestésica”, nominal, rítmica, analítica, numerativa, emotiva... Para su práctica –aún pensando que ciertos tipos de memoria estén muy relacionadas- recomienda hacerlo de modo independiente, trabajándolas a fondo, ya que, aunque algunas de ellas sean más significativas que otras, cada una tiene su importancia en el resultado final. También explica que, para su mejor comprensión, puede establecerse un parangón con un actor que realiza una primera lectura teatral u otro que actúa de memoria en una función. Luego, en la descripción de los diferentes grados de la memoria, que se corresponderían con el nivel de desarrollo mental, habla de algunas memorias menos evolucionadas -la que denomina “retentiva”- y la más evolucionada o “creativa”, que “sólo se da en la última fase del desarrollo mental. Lo percibido y retenido se reelabora y transforma en la mente” (Barbacci, 1965, p. 41). Otras, como las denominadas “reproductiva” o “constructiva”, corresponden a estadios intermedios. En cuanto al método aplicable, cada estudiante se vale de aquel que considera más asequible, y el autor establece que hay distintas opciones que van desde el más racional, analítico y duradero a otro puramente mecánico, fundamentado en la repetición, que fija la información de manera subconsciente y superficial. Además, cada intérprete opta por aquellos recursos que le permitan obtener sus objetivos memorísticos aunque puedan parecer absurdos a otros, como es el uso de fórmulas mnemotécnicas.

Por nuestra experiencia en el aula, el método más común seguido por nuestros estudiantes para memorizar es aquel progresivo que va fijando fragmentos cortos y luego vinculándolos poco a poco. En el proceso se combina la memoria auditiva, visual, rítmica, nominal, muscular, etcétera. Para fijar lo memorizado deben hacerse sesiones de repaso y evaluación de lo trabajado.

Respecto a las clases de memoria –como afirmábamos más arriba-, unas contienen a otras. Como ejemplo, la visual y analítica están muy relacionadas entre sí y, de manera similar, los otros tipos enumerados: “[...] se graba tan profundamente en la memoria la imagen de las notas que podría anotarse a partir de la memoria. El aprendizaje visual se fomenta mediante la comprensión de la estructura de una composición” (Klöppel, 2005, p. 93).

De tal modo que, lejos de manifestarse de forma aislada, es inevitable la relación entre los distintos tipos memorísticos empleados, combinando varios de ellos para conseguir su efecto:

[...] las interpretaciones de memoria sólo pueden resultar de las complejas interacciones entre todos los métodos de memorización descritos anteriormente. Casi ningún músico puede ejecutar una composición nota por nota sin antes –consciente o inconscientemente- escuchar la música, observar las notas en la página impresa, ver y sentir los movimientos musculares que se producen al tocar y estudiar la partitura hasta cierto punto (Williamon, 2006, p. 144).

Dependiendo de cada intérprete o función interpretativa, algunas clases de memoria cobran mayor repercusión, aunque por tratarse de una actividad musical, la auditiva predomina en muchos de los casos –aunque no necesariamente para todos los entendidos en la materia-, pero hay otros tipos como los mencionados visual, analítico, muscular, etcétera, que coadyuvan en ese objetivo. Sin perjuicio de la combinación empleada, que para cada persona puede ser distinta, en términos generales, se puede aplicar con gran provecho interpretativo si se complementa con la ejercitación mental:

En Tatjana Orloff-Tschekorsky la representación de los movimientos está en primer plano del aprendizaje de memoria [...] Sin duda existen distintos puntos esenciales en la memoria en el aprendizaje de memoria: principalmente musical-acústicos, ópticos a partir de la imagen de las notas o de las teclas [láminas de percusión], analíticos motores o intelectuales. Cuál punto esencial se utiliza o mediante qué combinación se aprende, depende de las facultades y costumbres individuales. Independiente de qué manera se recuerda, mediante la ejercitación mental se puede aprender de memoria de forma fiable o examinar lo aprendido con seguridad e íntegramente (Klöppel, 2005, p. 94).

En relación con la memoria muscular, si un arquero puede dar en la diana sin necesidad siquiera de mirar al blanco (Herrigel, 2005), las dificultades de acertar, por ejemplo, en una lámina de una marimba alejada del intérprete podrían salvarse mediante un entrenamiento que trabaje este tipo de memoria. De tal modo que sería aplicable al campo de la Percusión la máxima empleada por algunos psicólogos en el sentido de que: “[...] cuando, mediante el entrenamiento, convertimos en automáticos actos que previamente realizábamos conscientemente, adquieren una especial eficacia” (Marina, 2010, p. 58).

Algunos expertos en el cerebro han demostrado que el entrenamiento que combina ejercicio muscular con la práctica mental es mucho más efectivo que el primero de ellos solo (Blakeslee, 2008, p. 55). Sin embargo, la memoria muscular es muy útil cuando se produce un bloqueo mental, ya que su automatismo ayuda al intérprete a salir adelante. Por tanto, una es complementaria de la otra (Green, 2003, p. 172).

Al respecto de la memoria analítica, pese a que, en la experiencia de la investigadora Susan Hallam (1995) cada músico tenga su forma de verlo y que emplear un método u otro no asegure mejores resultados, se suele desconfiar de la memoria automática que no analiza; salvo que se trate de piezas breves. Otra investigadora (Aiello, 1999) concluyó que los músicos confiaban más en la memoria auditiva que en la “cinestésica”, que el estudio de la estructura y análisis era la forma más segura para hacerlo, que era importante memorizar holísticamente y en secciones breves, y que saber improvisar ayudaba a memorizar mejor.

La memoria analítica estructural actúa relacionando cada sección y viendo su función dentro de la pieza. Se basa en la idea de que en el lenguaje escrito es difícil memorizar muchas letras en orden, excepto si se integran en una palabra que tenga sentido: de ese modo es más fácil lograrlo (Colvin, 2008, p. 99). Con el propósito de memorizar mejor ciertos fragmentos, existe el recurso de mezclar conceptos analíticos y poéticos, incluso inventando una historia para ello, lo que origina asociaciones memorísticas (Green y Gallwey, 1986, p. 153).

Aunque muy a menudo se subrayan los beneficios de la memorización, no está totalmente claro el medio por el cual se lleva a efecto y, a pesar de su prestigio cultural, no todas las opiniones son favorables a esta práctica. Ciertos educadores como Cook (2006, p. xxv) aseguran que la memoria muscular y la auditiva son prioritarias y, “en algún grado, quizá”, la visual, otras investigaciones parecen demostrar que la memoria visual es más eficaz que la auditiva y esta que la muscular. En la siguiente cita también se relaciona esta destreza con la lectura a primera vista:

[...] se sabe relativamente poco acerca de los procesos que tienen lugar durante la memorización y la diversidad de estrategias que pueden utilizar los intérpretes. La habilidad para memorizar la música para la interpretación posee un valor cultural particular, aunque algunos podrían argumentar que hay tanto que decir en su contra como a su favor [...] Aaron Williamon (1999, pp. 84-95) halló ciertas pruebas de que mejora la comunicación musical, aunque sólo para los espectadores oyentes con formación musical. Otro estudio (Nuki, 1984, pp. 157-163) demostró que el enfoque visual es más eficaz (en cuanto al tiempo que se tarda en memorizar) que el auditivo, que, a su vez, es más eficaz que el enfoque cinestésico (la ‘memoria muscular’); también demostró que los que tienen más habilidad para memorizar son mejores leyendo a primera vista (Clarke, 2006, p. 84).

Referente al funcionamiento de la memoria visual mental, Robert Schietroma dice que puede tratarse de una secuencia o de la página completa, a modo de imagen general en vez de elementos individualizados (Hill, 2013, p. 134).

Ya hemos comentado que, en cada caso, puede emplearse un procedimiento distinto para memorizar; no obstante, uno de los más apreciados –debido a las limitaciones de nuestra concentración- es circunscribirse a fragmentos cortos y trabajarlos en profundidad:

[...] como hemos subrayado en varias ocasiones, nuestra atención es limitada. Si queremos trabajar “económicamente”, es decir, con éxito, deberíamos siempre tomar en consideración simultáneamente sólo aquello que nuestra atención admite [...]. Para ello resulta útil practicar de memoria pequeños pasajes con el fin de poder percibir también a fondo sus propiedades individuales (Mantel, 2010, p. 39).

Es bastante común la opinión de que la memorización debe hacerse repitiendo y profundizando en fragmentos que se puedan delimitar fácilmente, logrando así que, mediante los repasos adecuados y una codificación correcta, pueda almacenarse durante mucho tiempo:

[...] el desarrollo de la destreza técnica necesaria para una interpretación requiere que la habilidad sea transferida de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. La manera más eficaz de realizar esa transferencia es mediante la repetición, que produce sus mejores resultados cuando el material musical se divide en bloques manejables de modo que el intérprete domine un ‘problema’ a la vez” (Reid, 2006, p. 129).

El propósito no es solo recordar una obra en condiciones favorables, sino hacerlo en circunstancias adversas generadas por la tensión o múltiples condicionantes:

Interpretar música de memoria es una actividad que puede alcanzar niveles de exigencia sumamente elevados. No sólo presenta dificultad inicial de retener miles de notas y complejas estructuras musicales, sino también la tarea igualmente ardua de recordarlas y ejecutarlas en situaciones interpretativas de mucha tensión (Williamson, 2006, p. 137).

No es nuestra intención moralizar o hacer recomendaciones en relación con las costumbres o el comportamiento del alumnado en cuanto a su alimentación, hábitos saludables o nocivos (algunas publicaciones han preconizado “respirar aire puro” o alertado de los inconvenientes para memorizar del tabaco, alcohol y cafeína) ni tampoco en lo concerniente al momento adecuado para ejercitarse ni aconsejar, por ejemplo, no memorizar en plena digestión. Sin embargo, respecto al descanso, parece que es importante dormir las horas suficientes –en cada caso será diferente, pero suele oscilar entre siete u ocho horas- para que el cerebro pueda fijar lo memorizado:

Muchos datos apoyan la importancia del sueño en la consolidación de la memoria. Pues bien, también aquí, durante el sueño, repetir lo aprendido es importante [...] durante el sueño el cerebro trabaja para cimentar, construir en bioquímica y anatomía, aquello que se aprendió durante el día y que es importante para el individuo (Mora, 2015, p. 121).

En sus investigaciones, Colin Jeffrey Hill (2013, pp. 140-142), concluye a este respecto que tocar de memoria tiene muchas ventajas para el intérprete y el público. Significa conocer la pieza en profundidad y estar liberado de la lectura, lo que implica expresarse mejor, pero tiene un principal inconveniente: los fallos de memoria. No es fácil encontrar el motivo por el que ocurren y tampoco tiene una solución inmediata. En la cabina de estudio se trabaja en la zona de confort y esta se altera por los nervios ante la audiencia, con el consiguiente incremento de la adrenalina que ocasiona tensión y temblor de los músculos, lo que altera principalmente la memoria muscular. El típico aumento del tempo cuando se está nervioso también influye en esos fallos de memoria. Practicar lentamente puede ayudar a evitarlos debido a la necesidad de concentrarse más. Se trata de depender menos del automatismo de la memoria muscular y más de la mental. Estudiar mentalmente, alejado del instrumento, también podría ayudar en esos

lapsus mediante el triple método de visualizar la partitura, el instrumento y el sonido de las notas; si falla uno de los componentes siempre quedan los demás. El “triple canal” al que se refiere Gary Cook (2006) combina memoria visual, auditiva y “cinestésica”, que ayuda en los fallos de memoria. Debe comenzarse a practicar por separado. Según algunos profesores de Percusión estadounidenses, otras formas de evitar los fallos de memoria son la concentración mediante disciplinas como el zen, cantar suavemente mientras se toca, pensar en frases o aspectos técnicos de la obra, improvisar en el estilo compositivo del autor hasta retomar el texto literal, para lo que es necesario conocer bien la estructura formal y armónica y el estilo del compositor. Aunque no se improvise ante un lapsus, ese conocimiento hace más difícil perderse. Matthew Duval, para evitar confundirse al tocar una repetición que no sea idéntica, cambia la baquetación dentro de los límites de la articulación musical. Otra manera de salir adelante en un fallo de memoria es establecer referencias como puntos de arranque, utilizando el más cercano en el caso de que se produzca o para darse tranquilidad al pasar por esos puntos sabiendo que todo concuerda. También puede ser efectivo durante el estudio parar en cualquier punto de la obra y saber incorporarse de inmediato, o incluso, como hace Kevin Bobo cuando toca la marimba si se trata de voces separadas, que interrumpe la interpretación de una mano mientras continúa con la otra, lo que aparte de constituir una gran dificultad, significa una profunda comprensión estructural y armónica del texto. Este profesor cree que los fallos de memoria se producen cuando el intérprete mira a un lugar diferente al acostumbrado cuando estudia. Propone, como solución, estudiar mirando hacia diferentes lugares –en especial en el caso de la láminas-, a izquierda, a derecha, logrando independencia visual, y que mirar hacia cualquier lugar no signifique una distracción (Hill, 2013, pp. 148-154).

Comentábamos que, además de los educadores que preconizan la práctica de la memorización, en sentido contrario, están los detractores de ella, basándose en las teorías de pensadores actuales que defienden la “modernidad líquida” y juzgan obsoletas las cualidades memorísticas:

[...] la memoria era un valor positivo [...] Hoy, una memoria tan sólidamente atrincherada parece, en muchos casos, potencialmente inhabilitante, en muchos más, engañosa y, en la mayoría, inútil [...] Puesto que el trabajo de memorizar produce más desperdicio que productos útiles [...] la posibilidad de almacenar toda la información en contenedores que se mantienen a prudente distancia del cerebro [...] fue una proposición oportuna y tentadora. En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático [...] aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas (Bauman, 2007, pp. 36-37).

Sin embargo, la pregunta es cómo se aplican estas propuestas a la interpretación de una obra sobre un escenario. Pues bien, habría quien podría argumentar que memorizar es un ímprobo esfuerzo poco recompensando, y que solo se debe ocupar la mente con la información indispensable que no pueda almacenarse. Durante los estudios debería ser posible para el estudiante adquirir una habilidad lectora suficiente para ayudarse de la partitura –al menos como referencia- mientras toca en un escenario, considerando además, que los actuales y pequeños soportes electrónicos no significan una barrera visual entre el intérprete y el auditorio, y que ni siquiera existen dificultades para el paso de hoja, acción que puede realizarse fácilmente mediante un pedal.

Asimismo, en contra de la memorización a ultranza e indiscriminada, podríamos aducir que para los buenos lectores –dependiendo del instrumento y del trabajo que se esté realizando- no siempre es imprescindible tocar de memoria. Habría que pensar en trabajos de repertorio orquestal o de acompañamiento de solistas, en los que, debido a los pocos ensayos que suelen realizarse y que no se desempeña un rol solista, suele ser muy útil tocar con partitura. También es posible optar por memorizar solo aquellas partes de la obra de mayor dificultad o en las que debe mirarse al instrumento para no desviarse del punto de ataque y sonoridad óptima. El docente Paul Rennick desaconseja la memorización cuando se interpreta música de cámara por

si, en el caso de que alguno de los componentes sufriera un olvido, fuese necesario leer el texto para encontrarse con mayor facilidad (Hill, 2013, pp. 123-124).

Tratando de resumir todo lo comentado acerca de estas competencias tan necesarias para el intérprete, diríamos que ambas habilidades son sumamente importantes durante la época de estudiante y aún más en la vida laboral para un intérprete profesional de percusión. Es notorio que una lectura fluida facilita la preparación de las obras, simplificando el trabajo del estudiante cuando afronta la preparación de nuevo material, con el consiguiente ahorro de tiempo; de otro modo, puede resultar un estudio interminable tratando de descifrar una notación que no se maneja con soltura. En el desarrollo de la vida laboral, tanto en una orquesta sinfónica como en una banda de jazz, por citar dos ejemplos –ya sea para realizar conciertos, acompañamiento de solistas o grabaciones-, leer a primera vista con destreza en cualquiera de los instrumentos principales de percusión es un requisito imprescindible para poder llevar a cabo algunas tareas profesionales y en otras es de gran ayuda.

Las habilidades memorísticas permiten –tanto al estudiante, en exámenes y audiciones, como al concertista profesional- concentrarse en la técnica, sonoridad, expresividad, libertad gestual, evitando la atadura de estar leyendo y el posible obstáculo que pueda significar un atril entre el intérprete y su auditorio. Para un percusionista, al menos en los instrumentos de láminas –que entrañan la mayor dificultad para leer mientras se toca-, es importante llegar a memorizar las piezas interpretadas.

Si bien la mayoría de los profesores entrevistados y autores consultados enfatizan la importancia de practicar estas competencias, lo cierto es que el desarrollo de las guías docentes de muchos de los conservatorios superiores no propicia que los estudiantes tengan una buena formación en ellas. Parece prioritario que se practiquen desde el principio de los estudios, de forma regular y con un método sistemático, ocupándose de ellas en las clases de Instrumento principal: Percusión o proponiendo una asignatura complementaria que se dedique a estas habilidades. El trabajo no consiste simplemente en leer muchas partituras a primera vista o en repetir incasablemente ciertos fragmentos para tratar de retenerlos en la memoria. El procedimiento del estudio de la lectura a vista debe ser sistemático, sintético y analítico, yendo directamente a aquellos aspectos destacables como el tempo, dinámicas, tonalidad, etcétera, y prestando especial atención a los compases que por sus dificultades rítmicas, melódicas o armónicas puedan suponer un problema, soslayando otras partes de fácil o predecible lectura. En cuando a la memorización, lejos de insistir porfiadamente, debe considerarse cada uno de los tipos de memoria, priorizando según las preferencias personales, y trabajarlos tanto independientemente como en conjunto, pues es bien sabido que su interacción arroja los mejores resultados. El método de estudio puede fundamentarse en sopesar si es más eficaz un estudio parcial o fragmentario, otro más integral –de secciones más extensas- o combinar ambos; actuando también conforme se vayan constatando los resultados obtenidos por cada estudiante.

#### **4.2.8. LA IMPROVISACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA PERCUSIÓN**

*Cuando se habla de improvisar en Percusión, surge de inmediato la idea de una práctica relativamente novedosa, propia de la música de jazz; batería y vibráfono especialmente, aunque la improvisación es un recurso de gran tradición en la historia de la música. Nos referimos al Barroco y a la primera parte del Clasicismo -cuando a partir de un bajo cifrado el intérprete debía desarrollar la armonía leyendo la melodía del bajo y las cifras escritas sobre ella-, pero también a la música de jazz, en la que, de modo parecido, los estándares se anotan mediante una línea melódica y el cifrado correspondiente; sin embargo, esta competencia no*

*recibe en muchas ocasiones la atención que merece. La improvisación aporta una perspectiva interpretativa distinta, enriquecedora y creativa, y contribuye a la formación de un alumnado con conocimientos de tipo generalista, enseñanza que debe comprender los principales estilos musicales y capacitar al futuro profesional para desarrollar su trabajo: una de esas capacidades imprescindibles es la improvisación.*

La definición de “improvisar” como: “Hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación” (RAE, 2014), solo compagina parcialmente en este caso. Para realizar una improvisación hace falta adquirir previamente gran destreza técnica, armónica, rítmica y musical en general. A partir de la adquisición de esos conocimientos mediante el estudio, en el caso de que el tipo de música lo requiera, surge la improvisación como un acto que es a la vez interpretativo y creativo, tomando como referencia un texto con normas establecidas de antemano.

En todo caso, aunque parece claro qué es improvisar, definir musicalmente este concepto de un modo general suele ser infructuoso: “Improvisación es una de esas palabras que se podría decir que todos saben lo que significa, pero nadie que la use puede definirla en una forma que satisfaga a quien la define” (Faulkner y Becker, 2011, p. 57).

En cuanto a la interpretación de los siglos XVII y XVIII, Arnold Dolmetsch decía que el intérprete fiel a los estilos de esos siglos debe saber improvisar, ya que las partituras consistían en una estructura no definitiva ni concluida de la obra, y el músico debe hacer uso de su libertad interpretativa; práctica que dejó de utilizarse cuando se consolidó el Clasicismo (Dolmetsch, 1915):

La música escrita de aquellos siglos es sólo un esqueleto de la composición misma y el músico que pretenda interpretarla con seriedad y conocimiento, debe improvisar una serie de detalles que, en su calidad de ejecutante, debe conocer [...] era una de las formas de dejar libertad de interpretación al ejecutante, lo que demuestra un extraordinario contraste con la música contemporánea y su ejecución [...] Dolmetsch prueba que la improvisación era una costumbre obligatoria que no se perdió hasta bien adentrada la época clásica (Rottmann, 1960, pp. 44-45).

Incluso hay quien asegura que la improvisación constituía una herramienta habitual de los músicos decimonónicos: “Hasta bien entrado el siglo XIX, se daba por sentado que los intérpretes supieran improvisar, y en efecto lo hacían frecuentemente” (Lawson, 2006, p. 20). Quizá el perfeccionamiento de los sistemas de notación, que precisaron con más detalle la partitura, contribuyó a que la improvisación fuera perdiendo relieve, mermando la autonomía y la libertad expresiva del intérprete.

Lejos de considerarse una cuestión menor, por su dificultad o resultado musical, improvisar cuenta con gran prestigio cuando se hace con el suficiente oficio y musicalidad:

La improvisación y la ornamentación se han considerado desde siempre como un arte que exige grandes conocimientos, imaginación y un gusto fino; cada interpretación adquiere por medio de ese arte el carácter de único e irrepetible (Harmoncourt, 2006, p. 95).

El dominio de esta práctica no es un asunto fácil, ya que requiere de técnica, conocimientos estilísticos, un refinado gusto musical, equilibrio en el tratamiento, etcétera. La espontaneidad es un elemento constitutivo de la improvisación; sin embargo, la constancia es fundamental para adquirir esta destreza:

Los solos improvisados son espontáneos, sí, pero quienes los tocan casi siempre han practicado, dedicando mucho tiempo y esfuerzo a familiarizarse con los “huesos” armónicos y melódicos del tema sobre el cual más tarde improvisarán en público (Faulkner y Becker, 2011, p. 57).

Cuando trata de la improvisación, el intérprete y educador Peter James Saleh dice que la danza y percusión tienen una gran relación en muchas culturas, estableciendo una forma para

practicarla de modo conjunto, intentando aportar la máxima variedad dentro del estilo personal de cada intérprete. Haciendo un símil con la cocina, dice que no deben ponerse siempre las mismas especias a todas las comidas, porque sabrían igual y no se distinguirían bien las distintas especialidades. Así, establece improvisar dentro del estilo, dándole a cada uno lo que le conviene en cada caso; con mesura y equilibrio (Saleh 2011, pp. 114-116).

La creatividad es un ingrediente fundamental de la improvisación y en ella radica su interés educativo en la enseñanza de la Percusión: se trata de crear en el mismo momento de interpretar, aunque –en especial, en algunas música contemporáneas- la improvisación se da siempre, en alguna medida, en cualquier interpretación:

[Es] la creación de una obra musical, o de la forma final de una obra musical, al tiempo que se está ejecutando. Puede indicar la composición inmediata de la obra por los que la ejecutan, o la elaboración o el ajuste de un marco ya existente [...] En cierta medida, toda ejecución incluye elementos de improvisación, aunque el grado varía según el momento y el lugar, y en cierta medida toda improvisación se basa en una serie de convenciones y reglas implícitas (Faulkner y Becker, 2011, p. 55).

Algunos pedagogos destacan los beneficios de practicar la improvisación, ya que es una manera de centrar la atención inmediata, tocando de manera personal, libre y relajada, creando música en un mismo acto interpretativo:

Los estudiantes de hoy, deberían estar dispuestos a improvisar por una razón fundamental: la improvisación favorece la atención en el “aquí y ahora” [...] El aprendizaje instrumental sin partitura es muy diferente de aquel en que sí la usamos. Sin la partitura, la aproximación al instrumento es sólo acústica. Improvisando, tocamos lo que podemos hacer, lo que sentimos, sin “agonía” (Quartier, 2016, p. v).

La pregunta que podría surgir es si esta competencia debería trabajarse estrictamente en las especialidades de jazz o si es preciso hacerlo también en el ámbito de una educación generalista donde se forma a percusionistas en la amplia acepción del término, y si la improvisación tendría en ella un significado formativo musical y práctico.

La importancia educativa que le dan algunos sectores de la enseñanza a esta competencia tan empleada en la música moderna, nos ha llevado a interesarnos por la opinión de educadores que imparten clases de Percusión en los conservatorios superiores españoles.

Está claro que no puede pedirse a un profesor de Percusión que, aunque para impartir clases debería dominar los principales instrumentos, estilos y recursos musicales, sepa de todo. Sin embargo, el planteamiento educativo tendría que incluir qué es imprescindible en esta enseñanza; es decir, los conocimientos más relevantes en los tiempos que vivimos. Probablemente la improvisación sería uno de ellos. Esa es la convicción de algunos docentes que, a pesar de reconocer que no dominan este importante recurso, ven necesario su enseñanza debido a la perspectiva innovadora y la riqueza que comporta su conocimiento:

[...] no la trabajo porque no improviso bien [...] Yo pienso que en la formación musical de un instrumentista se ha perdido una cosa importante que venía de siglos atrás [...] si improvisara además, es una manera de entender distinta la música, es una manera, una profundización en el conocimiento musical enorme, que no da la interpretación [...] La armonía y los fundamentos melódicos y todo esto [...] Todo eso cobra una perspectiva totalmente distinta cuando empezamos a improvisar. Y enriquece de una manera... [...] me parece fundamental que se enseñara improvisación. [...] pero yo no la doy, no sé improvisar, no estaría capacitado para dar improvisación (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Para algunos profesores, la improvisación forma parte de su actividad profesional y del modo de entender la percusión. Como algunos autores han comentado, la libertad es una responsabilidad para la que hay que estar preparado –con experiencia y conocimientos- y, por ello, este profesor plantea delimitar ciertos aspectos y establecer normas para improvisar,

circunscribiéndose a ellas. Todo esto, aplicado a los instrumentos de láminas afinadas y también a la batería, para la que propone un modo musical de improvisar y que –en la línea didáctica del libro *Drum Wisdom* (Bob Moses, 1984)- consiste en tener en mente la melodía del tema sobre el que se hace el solo:

[...] creo que la improvisación y la percusión están unidas desde el comienzo de la percusión [...] los grandes grupos de percusión siempre han hecho algo improvisado [...] la improvisación libre total es una responsabilidad para la que no estamos preparados. Vamos a acotar, mira, vamos a hacer este tipo de células, las vamos a desarrollar. [...] en cuestión melódica, qué hacemos, vamos a ceñirnos a una escala [...] cuándo hacemos silencio, que es la parte más importante de un improvisador [...] eso es una pentatónica y aquí con este acorde hacemos otra, pero haz algo melódico, algo... [...] sí, improvisación siempre que puedo. [...] En la batería, “es que tengo un break y qué hago”. Pues es muy fácil, lo que tienes que practicar es hacer melodías y adornarlas [...] conservas esa melodía en la cabeza o ese motivo rítmico, esa célula rítmica... O el tema, lo que sea, y lo tocas (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Incluso, algunos profesores educados en el mundo clásico, consideran que la partitura al uso no deja libertad de expresión, con lo que los estudiantes formados de ese modo no desarrollan su creatividad. El ámbito profesional exige a menudo saber improvisar, en especial aquellos trabajos que implican un acompañamiento de otras actividades o artes, en las que la creación forma parte del espectáculo. Sin embargo, añade que en las enseñanzas más clásicas no se trabaja la improvisación:

[...] la partitura esclaviza mucho, te ata mucho, y te limita al momento de la creatividad [...] ese es un aspecto en los alumnos clásicos, el improvisar y el ser capaces de tocar algo sin tener una partitura delante [...] se pueden tocar también otras músicas sin partitura y creando [...] Sobre todo a la hora del mundo laboral también, porque si trabajan con una compañía de teatro donde tienen que acompañar, o en danza [...] tienen que crear, y tienes que improvisar, no puedes tener partituras, tienes que crearlas tú [...] es una carencia total de los departamentos clásicos, de la enseñanza clásica (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

A pesar del carácter innovador de la percusión, la improvisación sigue siendo poco significativa en las clases de la asignatura, aunque este profesor intenta orientar a sus alumnos hacia asignaturas complementarias o talleres que trabajen esta competencia. En todo caso, dice, el jazz no es el único estilo en el que la improvisación es posible y fructífera para un percusionista. Por ejemplo, si pensamos en la multipercusión y en la variedad de configuraciones a la que debe enfrentarse un estudiante, la práctica de la improvisación con cada disposición nueva para tocar una obra, es fundamental para conocer las distancias, la anticipación de los desplazamientos corporales, tipos de baquetación, planos sonoros, tímbricas y demás particularidades, permitiendo al alumno que se familiarice con el nuevo instrumento. En relación con la improvisación en las láminas, suele ser de gran utilidad hacerlo en la tonalidad que vamos a trabajar a continuación, quizá a modo de calentamiento –“warm up”- o de ejercicios preparatorios para familiarizarnos con el tono elegido:

[...] la percusión hemos sido un poquito pioneros en cuanto a tener una mentalidad más abierta e ir por delante [...] desgraciadamente, no trabajamos la improvisación como nos gustaría y no le dedicamos el tiempo que nos gustaría, pero sí que procuro que haya optativas y asignaturas de libre elección en el conservatorio, o talleres que ofertan otros profesores [...] muchas veces hablamos de improvisación y nos centramos en el jazz, pero se puede improvisar con muchos estilos [...] pasa con la multipercusión, que cada vez que tocas una obra nueva, lo primero que tienes que hacer es improvisar en el instrumento [...] Toca, siéntete cómodo con él, conócelo [...] diferentes baquetaciones, diferentes combinaciones [...] una obra de marimba que está en una tonalidad equis, pues lo primero, tocas las escalas de esa tonalidad, toca acordes de esa tonalidad, invéntate los ejercicios que haces en técnica pásaselos por esa tonalidad (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).



Una preocupación educativa general es aportar al alumnado una formación con la mayor cantidad de recursos posible. La improvisación es uno de ellos en un ámbito como la percusión, donde los repertorios tratan a menudo esa destreza:

Nuestra misión es dotar a los alumnos del máximo, elementos, de recursos que dispongan. Y la improvisación es un recurso fundamental, y más con los percusionistas, que nuestro repertorio del siglo XX-XXI, están basados, muchos, en la aleatoriedad y en la improvisación (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

La capacidad de expresión a partir de una idea, desarrollándola con imaginación, libertad y sin cauces completamente prefijados –lo que podría definirse como improvisar- es propio de un intérprete, independientemente del tipo de lenguaje elegido, que para este profesor no tiene por qué ser necesariamente el jazz:

Dime lo que piensas, dime lo que creas, y no hace falta, te doy una tonalidad, te doy un ritmo y cuéntame cosas sobre este tema que estamos haciendo. Es importantísimo que estén dotados. No la improvisación como estilo jazzístico, sino lo que es la improvisación (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

El repertorio de percusión, debido a su actualidad y continuo crecimiento, ya que se componen muchas obras cada año, incluye a menudo elementos “novedosos” como la improvisación, que sirve para fomentar y desarrollar las capacidades creativas de los estudiantes. En el caso de este docente, la preocupación viene de la escasa formación en esta competencia en los grados elemental y medio, lo que origina la falta de recursos del alumnado cuando llega al grado superior. Como en el caso anterior, entiende la improvisación como una destreza que no debe de identificarse necesariamente con el jazz:

[...] aquí tenemos, en todos los cursos, alguna obra donde hay improvisación y es donde me doy cuenta de la creatividad de cada uno. [...] hay alguno al que le nace lo de la improvisación, pero por regla general, los músicos clásicos no aprenden demasiado en la improvisación en el grado medio o elemental [...] no tienen los mecanismos, no los han practicado. [...] Dejarlo eso solamente para el jazz y compañía yo creo que sería un poquito erróneo (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

El interés por la improvisación parece común a educadores y concertistas, ya que uno de los profesores cita el caso de un reconocido percusionista que, impartiendo un curso, enfatizaba esta destreza para incrementar la creatividad de los cursillistas. La educación al uso en nuestro país parece ir a la zaga de otros lugares y culturas, que tienen una mayor tradición en este aspecto. Una visión más distendida de la música podría evitar esta carencia:

La improvisación me parece fundamental en todos los aspectos [...] trabajando hace cinco años, seis años, tuvimos aquí a Pedro Carneiro [...] él continuamente machacaba sobre la improvisación: que había que hacer cosas, que había que ser creativo [...] países como por ejemplo África, o como por ejemplo Brasil, Cuba..., en el tema de la improvisación están muy por encima de nosotros [...] Debemos de estar un poquito más abiertos [...] Creo que es una de las carencias que tenemos (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

De nuevo, el interés por la improvisación. También, en este caso, opinando que no debe circunscribirse a ningún estilo y pensada como una actividad de conjunto, con especial atención a la exploración de otras posibilidades sonoras. Diferencia esta de la improvisación particular y específica de cada instrumento, y comenta la necesidad de utilizar esta creativa capacidad en los lugares determinados por el compositor, evitando ser textual en ellos:

[...] la improvisación aquí está muy asociada al jazz y ese tipo de cosas. [...] es como una especie de liberación [...] es muy interesante [...] la improvisación debería de hacerse en conjunto con otros músicos y no esencialmente una improvisación en el mundo del jazz o el mundo del tal, sino improvisación como creación de nuevos mundos sonoros [...] hay mucha

cantidad de músicas que se pueden vincular a esto, desde músicas gráficas, desde músicas improvisatorias, músicas libres, músicas de improvisación con electrónica... Están dentro de los ámbitos de la creatividad musical. [...] después, está la improvisación ya específica dentro de cada instrumento, porque existe improvisación en el Barroco, existe improvisación en el Clasicismo, nunca dejó de improvisarse. Y una cadencia, por ejemplo, es una improvisación, y aquí mucha gente hace las cadencias que están escritas, cuando una cadencia se debe de improvisar (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Esta profesora la considera importante para formar un buen músico, pero no restringida necesariamente al mundo del jazz; sin embargo, no la ve como una prioridad ante las muchas competencias con las que trata de dotar a sus estudiantes. Quizá porque no considere imprescindible la improvisación en el mundo laboral para el que los prepara:

La improvisación debe trabajarse, sí, y no creo que sea específica de jazz. [...] en cierta manera sí que la trabajo, pero desde luego, no... Tampoco está en las prioridades. No tengo tiempo a hacerlo todo... [...] Hay otras cosas más importantes que me quitan el tiempo y no la veo imprescindible para el... [...] ¿Es imprescindible la improvisación para el futuro profesional? Desde luego para un buen músico es importante. (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

El parecer de este profesor cubano, cuya opinión utilizamos de modo complementario, coincide con otros anteriores, en el sentido de valorar la importancia de esta competencia en la formación de un percusionista, quien debe saber interpretar una partitura y trascenderla, improvisando y creando cuando el texto lo requiere. Como en otras habilidades, en la improvisación hay una parte de talento natural y otra de crianza:

[Sin improvisación] pienso que quedaría cojo un percusionista [...] cuando tú tienes a un percusionista sinfónico que se sabe leer todas las cosas, y de pronto aparece un *break*, una improvisación, incluso en los instrumentos que él conoce, no en los instrumentos de jazz o en los instrumentos cubanos, o aparece de pronto una improvisación equis, hay una necesidad por la música que se está tocando... [...] la capacidad de improvisar se puede fomentar, como dicen los jazzistas, pero hay un don para improvisar (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Entre las opiniones de los informantes aparece una idea bastante común en relación con la importancia que tiene la improvisación para la formación de un músico en la actualidad, aunque sin circunscribirla al mundo del jazz. El motivo de la segunda parte de esta afirmación podría deberse a que muchos de los profesores entrevistados proceden de una formación y ámbito clásicos, y que no son músicos que hayan interpretado jazz y que posiblemente, por ello, no ponderen en su medida la importancia laboral y musical de este estilo de música. En este sentido, estimamos que la improvisación es una destreza que dentro del ámbito de la percusión puede tener muchas aplicaciones y que no tiene por qué estar adscrita a ningún estilo determinado: recordemos el comentario de Mantel –ya citado en el Marco teórico de este trabajo- cuando dice que, “en una sesión de prácticas, en lugar de acometer de inmediato de modo ambicioso y tenso ‘pasajes difíciles’, toquemos en primer lugar algunas melodías o armonías bellas e improvisadas” (Mantel, 2010, p. 236). Sin embargo, es en el jazz donde la improvisación parece haber dado sus mayores frutos y donde musical y laboralmente tiene una aplicación más directa, ya que conocer este estilo imprime un carácter creativo al intérprete en el que incide Geoff Dyer refiriéndose al pianista Keith Jarrett, a quien compara con maravillosos y reputados concertistas clásicos como Brendel, cuya intervención creativa, sin embargo, es menor:

Por importante que sea, la sensación de momento cuando Alfred Brendel se prepara para tocar Schubert es menor que cuando Jarrett se prepara para improvisar porque, incluso aunque no hayamos escuchado la pieza con anterioridad, sabemos que estamos presenciando un acto de recreación y no de creación (Dyer, 2013, p. 206).

El trabajo que proponemos en el aula tiene que ver tanto con una iniciación a la improvisación rítmica y melódica enmarcada dentro del ámbito de la música de jazz, como con la improvisación en cualquier otro estilo que permita al alumnado crear a partir de una idea, bien sea de la guía docente –en las *cadenzas* o *fermatas*- o de cualquier material que surja durante la clase.

El instructor estadounidense Terry Applebaum habla de los muchos retos que plantea la enseñanza de la Percusión, y que entre esos retos merece la pena prestarle especial interés a la improvisación, que constituye un acto espontáneo del intérprete, de carácter creativo. La experiencia creativa que propone este autor trata de establecer unas normas, incluyendo al profesor como miembro e intérprete del grupo con la difícil tarea de ayudar en la creación, estableciendo unas directrices formales, desarrollos de los motivos, contrastes dinámicos, etcétera, pero sin coartar la expresión innovadora del resto de los integrantes del grupo (Applebaum, 1970, p. 379).

Respecto a la conveniencia de incluirla en las guías docentes, incluso, en el caso de que el percusionista vaya a dedicarse de un modo exclusivo al mundo orquestal sinfónico, improvisar capacita al intérprete para tocar de una forma más intuitiva y creativa en aquellos fragmentos orquestales que, aunque no muy abundantes, requieren de esas capacidades por su proximidad con el jazz –autores como Gershwin o Berstein entre otros- o en las composiciones con raíz étnica como es el caso de tantos autores modernos. Por otra parte, si creemos en la necesidad de una educación generalista –por razones de formación musical y salidas laborales- el jazz es un estilo que debe tener la misma consideración y cabida que el mundo orquestal sinfónico, y en el primero, la improvisación tiene su mayor razón de ser.

#### **4.2.9. LAS GRABACIONES DISCOGRÁFICAS Y VIDEOGRÁFICAS COMO INSPIRACIÓN Y REFERENCIA INTERPRETATIVAS**

*Tomar como referencia la interpretación de percusionistas célebres mediante grabaciones discográficas y videográficas es una práctica que genera controversias. Por una parte, hay docentes que consideran enriquecedor –una fuente de inspiración- conocer distintos modos de abordar una pieza para ampliar las posibilidades interpretativas, discriminando en función del interés formativo y las preferencias del propio estudiante. Por otra, los detractores de este sistema se refieren a los prejuicios que acarrea esta práctica al minusvalorar las aportaciones interpretativas del alumno.*

Partiendo a priori de una postura imparcial, en el sentido de que los registros discográficos y su uso formativo en la preparación de una obra lo mismo pueden ser muy beneficiosas para hacerse una idea previa de su interpretación o, en sentido contrario, puedan constreñir al estudiante en una dirección determinada, nos encontramos con un dilema que trataremos en este apartado.

Es otro de los temas que hemos querido consultar a algunos profesores de Percusión de nuestro ámbito educativo para conocer el uso que se le da a las grabaciones en los conservatorios españoles.

Uno de los entrevistados –que no suele escucharlas- no las rechaza en la enseñanza; sin embargo, prefiere que el estudiante no las oiga hasta que haya realizado parte del trabajo y se haya hecho su propia idea de la obra. Aún así, para él, nada mejor que obtener una visión personal exclusivamente a partir de las indicaciones del texto:

Yo no soy muy partidario de las grabaciones inmediatas [...] por la cuestión de copia, o sea, tú tienes que sacar tu propia versión [...] Y eso, yo se lo pongo a última hora. Y yo generalmente las grabaciones no las escucho [...] respeta el texto, respeta al autor. [...] dentro de la partitura, te

han dado unas estructuras, te han dicho, hay un movimiento metronómico y hay toda una serie de literatura que tienes que respetar (J. L. Alcain, c. p. 12 julio, 2014).

De modo parecido, otro docente recomienda su uso una vez que el estudiante ha desarrollado su propia idea. Prevalece el planteamiento de que es preferible extraer conclusiones interpretativas del análisis del texto y las intenciones del autor. Promueve asimismo el debate y la comparación de versiones una vez que se han escuchado varias:

A posteriori. Sí, prefiero que en un principio, a partir de la partitura y a partir del conocimiento del compositor, analizar [...] Y extraer posibles interpretaciones [...] comparándolas, con mi opinión y la suya. Debatiéndolas [...] Pero no, a priori sí que no me gusta porque creo que condiciona [...] Y posibilidades interpretativas con grabaciones, con ejemplos de grabaciones por ver y comparar (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Uno de los profesores comenta las posibilidades de las nuevas tecnologías y la conveniencia de utilizarlas; fundamentalmente para saber cómo suenan las piezas que elige el estudiante y decidir si las quiere preparar, pero no para copiar la forma de interpretación, sino solo como una referencia. Al preguntársele si es un buen auxiliar de trabajo antes o después de conocer bien la obra, responde:

Durante también. Antes, también les digo a veces escuchad a ver de qué va esta obra. Tú me has dicho que te gusta pero me has dicho que no la conoces [...] Entonces, ya que tenemos esa tecnología, que antes era difícil encontrar todo esto [...] Toda la tecnología está ahí para algo, no para copiar, cuidado, pero para tener una idea (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

El temor a que el estudiante se vea condicionado en su propia interpretación al escuchar otras suele ser común a muchos enseñantes, prefiriendo la mayoría un estudio de la partitura para determinar la forma personal de entenderla. Sin embargo, en el caso de algunas transcripciones del Barroco, por ejemplo, este profesor sí ve adecuado escuchar versiones tocadas por el instrumento original para conocer el estilo:

Intento que no las vean antes de montar la pieza, porque entonces ya la van a montar de la forma que la han oído. Y entonces prefiero más que afronten el hecho de la partitura [...] cuando la tienen a medio montaje, entonces sí [...] vamos a ver una versión, oye ¿qué te gusta más? [...] Y comparamos, como ahora, afortunadamente, tenemos tanto material en la red... [...] si tienen que tocar una suite de Bach, por ejemplo para marimba, les pongo grabaciones de cello [...] pero no se las pongo de marimba [...] que beban un poquito de la fuente (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Cuando preguntamos acerca del momento más adecuado para trabajar con las grabaciones, este enseñante diferencia a los alumnos con personalidad madura y definida de aquellos que aún no la tienen. En general, ve muy útil analizarlas; tanto de intérpretes prestigiosos como los registros realizados en el aula por los propios alumnos. De este modo podrán comprobar su evolución como músicos:

[...] depende de la personalidad del alumno. Hay alumnos que sí les puedes decir que pueden escuchar antes una versión u otra, porque tienen muy marcada su personalidad [...] Hay otros que no la tienen tan marcada y se dejan llevar [...] para aquellos que se dejan llevar, yo prefiero que hagan su versión [...] Lo de emplear grabaciones reconocidas, por supuesto. Incluso grabaciones del propio alumno [...] quiero que lo veáis para analizar lo que estáis tocando [...] Para que vean su evolución (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

No todos los profesores son partidarios del uso de grabaciones de percusionistas célebres. Quizá por motivos de la limitación del tiempo de clase, ven más útiles las audiciones de tipo más general, aquellas que enseñan a interpretar desde una perspectiva más global:

No, grabaciones de profesionales... No. Bueno, es algo que no descarto... [...] No suelo recurrir, no, quizá a lo mejor por falta de tiempo. Lo que sí utilizo, lo que me gusta utilizar son grabaciones, pero de otras cosas (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

En este caso, el docente resalta la necesidad de proporcionar al alumno más de una posibilidad interpretativa para que no refleje esa nada más. Que pueda elegir entre varias, de modo que le impulsen a formar su propia opinión y voz. El instructor puede desarrollar una buena labor ayudándole a diferenciar aquellas partes del texto que –por motivos de estilo o de identidad del compositor- no deben sufrir variación y aquellas otras que pueden interpretarse:

[...] si yo no le pongo dos o tres grabaciones diferentes, el individuo va a repetir el único que conoce [...] debo tratar de o prepararlo para, o darle esas herramientas, varias sobre el mismo tema, darle varias posibilidades e incluso hacer énfasis en las diferencias que pueda haber, y decirle que él incluso puede hacer una nueva [...] Se tiene que atener a lo que está escrito exactamente porque son partes que están muy firmes, que están muy en tempo, que son muy del género, que son muy del autor, que esa no la puede variar; pero, sin embargo, aquí puede tener una cierta tolerancia [...] en eso creo que el maestro puede ayudar (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Parece que hay pocas discrepancias en la opinión de los profesores informantes. Por una parte, son partidarios de que los alumnos escuchen las obras, aunque fijando ciertos límites o restricciones: no en un primer momento, sino cuando ya conocen la obra y hay una cierta consolidación interpretativa; tratar las grabaciones referenciales con cierta precaución para que no condicionen al estudiante. Por otra, prefieren basar las interpretaciones en el análisis previo, haciéndose con ello una idea más personal de la obra.

La utilidad de escuchar grabaciones para el estudio de obras nuevas, para algunos de los profesores entrevistados por Hill (2013, pp. 156-160), depende del tipo de formación que se trabaje. En el caso de los solistas, una parte –Eric Willie, Michael Udow, Frederic Macarez, Steven Schick y John Parks- lo considera un error porque la interpretación podría perder personalidad al verse influenciada por otros músicos, dañando su singularidad, del mismo modo que piensa Geoffrey Colvin (2008, p. 150). Otros docentes –I-Jen Fang y Julie Licata, por ejemplo- creen que las grabaciones deben escucharse cuando el estudiante ya tiene formada su propia idea de la pieza; no antes, durante el proceso de su estudio. James Campbell y Kevin Bobo no buscan inspiración, sino información complementaria y detectar posibles errores en lo estudiado. En tercer lugar, Christopher Deane y Michael Burrit están a favor de utilizar las grabaciones a modo de profesor particular, ya que escuchar otras posibilidades ayuda a encontrar la propia voz del estudiante. Se van mezclando ideas y versiones hasta encontrar la personal: conocer para discriminar y elegir. Renunciar a la información significa no aprender de los demás, tanto de lo bueno como de los errores, y se puede ahorrar mucho tiempo de estudio. La madurez interpretativa se demuestra defendiendo la propia personalidad después de haber analizado y considerado otras posibilidades. Así, a decir de algunos expertos educadores, y también según nuestra opinión, esa posible despersonalización es un temor infundado, ya que escuchando varias versiones –incluso en el primer contacto con la obra- siempre se podrá comparar, seleccionar aspectos determinados que pueden incorporarse a la propia versión sin sufrir una influencia excesiva ni menoscabo de la personalidad interpretativa. Además, el peligro de verse influenciado inconscientemente es poco probable ya que la capacidad de juicio de la mayoría de los estudiantes no está tan evolucionada como para que pueda afectarles en ese sentido y, en el caso de que la capacidad crítica del alumno esté muy desarrollada, este lo permitirá hasta el punto que él decida:

A menudo podemos escuchar a estudiantes decir que, cuando están estudiando una obra conocida, bajo ningún concepto quieren escuchar una grabación de un artista renombrado, pues podrían dejarse influir por él. Este temor puede evitarse con toda facilidad escuchando varias versiones de diversos artistas y comparándolas críticamente con la propia versión tenida hasta ahora. El miedo a la imitación inconsciente e involuntaria de grabaciones de músicos célebres no

está justificado en la mayoría de los casos por otra razón evidente. Una persona sólo puede imitar lo que escucha. Por desgracia, en ocasiones nos topamos con una capacidad de percepción y de juicio poco desarrollada [...] para quien haya adquirido ya una capacidad de juicio muy desarrollada, hasta el punto de que puede imitar detalles cuando él quiere, este peligro apenas existe (Mantel, 2010, p. 231).

No hay discrepancia cuando preparar una composición de cámara u orquestal. En esos casos, sí es aceptado por la generalidad de los profesores entrevistados por Hill (2013, pp. 164-165) que deben escucharse grabaciones referenciales para saber el modo de adaptar y encajar la parte de percusión. Ítem más, cuando en las orquestas profesionales suele haber pocos ensayos y es preciso ir con la parte estudiada.

No todos los profesores piensan del mismo modo acerca del estudio de los registros audiovisuales de autores célebres, estableciendo que de ese modo minusvaloramos nuestras aportaciones interpretativas:

[...] mis alumnos frecuentemente sugieren escuchar una grabación, como modelo de interpretación [...] Si nos limitamos a copiar la manera en que otros tocan, estamos admitiendo que lo que nosotros podemos ofrecer es de segunda categoría (Hill, 2006, p. 159).

De todos modos, como en otros asuntos educativos, surge la polémica: “Algunos lo han considerado un proceso enriquecedor y provechoso, mientras que para otros, como Hans Keller (1990, pp. 22-25), ha contribuido a la desastrosa erosión de la habilidades interpretativas y auditivas” (Clarke, 2006, p. 227).

También debe tenerse en cuenta, al utilizar como punto de referencia las grabaciones de autores reconocidos, el diferente concepto que tienen unos y otros intérpretes. Hay quienes piensan que estos registros deben ser un reflejo fiel del hecho interpretativo, sin perder espontaneidad y con las virtudes del directo; sin vuelta atrás. Sin embargo, para otros, la interpretación en vivo es un concepto muy distinto a la grabación en estudio y este formato permite otras posibilidades diferentes mediante la edición:

Algunas compañías especializadas en grabaciones “de una sola toma”, como Nimbus, del Reino Unido, apoyan el punto de vista de que las grabaciones deberían ser como las interpretaciones, del mismo modo que muchos intérpretes afirman que lo que intentan hacer en un estudio es grabar una interpretación. Por el contrario, hay intérpretes –entre los cuales Glen Gould fue quizá el representante más famoso- que insisten en que una grabación difiere mucho de una interpretación, que la edición permite crear algo que no se puede lograr en vivo y que las grabaciones deben entenderse como una manifestación distinta de la música (Clarke, 2006, p. 219).

Es preciso observar que las grabaciones discográficas y videográficas se realizan en unas condiciones y con unas características muy particulares –medio acústico, efectos, edición y posproducción entre otras, que pueden modificar la sonoridad e intención interpretativa- y que, a veces, poco tienen que ver con las de su interpretación “real” que queramos tomar como inspiración para el estudio de la obra elegida:

[...] la grabación incorpora varias consideraciones (como las técnicas de grabación y posproducción, la edición, el enfoque interpretativo inducido o requerido por las circunstancias del estudio, la fidelidad y el carácter acústico del medio de grabación y la naturaleza física y acústica del soporte en el que se reproduce la grabación) que implican que debemos ser cuidadosos al equiparar la música grabada con la interpretación grabada (Clarke, 2006, p. 220).

Por ello, deben emplearse con cautela cuando se toman como referencia para afrontar una obra nueva: “[...] las prácticas y expectativas auditivas relacionadas con las grabaciones también

son bastante diferentes de las relacionadas con los conciertos [...] No debemos pretender escuchar ambas de la misma manera” (Clarke, 2006, p. 220).

Es evidente que una grabación, con todas sus ventajas y virtudes, no deja de ser un producto congelado, y que para conseguir esa visión tan ideal, el intérprete ha tenido que realizar una serie de tomas hasta encontrar la que de verdad le satisfacía. Por tanto, es una situación idílica en cuanto al perfeccionamiento de su visión de la obra, y que no se compadece con lo que sucede al tocar en directo. Esto nos puede llevar a la concepción errónea de que esa versión grabada es la mejor manera de hacerlo: “Aceptamos que el pasaje virtuoso siempre será ejecutado de la misma manera, y que al intérprete probablemente le supuso una docena de tomas alcanzar su nivel de perfección”. Aún así, son gran utilidad: “[...] proporcionan un modo alternativo de producción musical, de gran valor para los intérpretes y su público, y para los estudiosos y compositores” (Johnson, 2006, p. 231).

Este mismo autor (Johnson, 2006, pp. 233 y 234) nos explica que cuanto más antiguo es un registro más difícil es haberlo manipulado, porque hace décadas no existía la posibilidad de editarlos y aparecían tal cual habían sido interpretados, sin retoques. Esto contrasta con la manipulación que suponen algunas grabaciones actuales, ya que en su posterior edición se tiende a deformar y a enriquecer el sonido; se vuelven artificiales. Sin embargo, en la parte negativa, aquellas grabaciones iniciales tenían muy poca calidad sonora, con limitaciones en el rango de frecuencias que las hacen poco fiables y alejadas de la realidad. Con la posterior moda del “sonido natural” se puede apreciar la interpretación real -dinámicas, balances, articulaciones, ataques e intenciones producidos por el músico- sin haberse manipulado a posteriori técnicamente. Y todo ello con una calidad sonora muy apreciable.

Es interesante la comparación que hace el profesor Johnson (2006, p. 232) entre el teatro y el cine, y el concierto y la grabación, ya que en el cine y las grabaciones discográficas y videográficas no vemos más allá del personaje que representa tanto el actor como el músico, perdiéndonos otros matices del directo que sí apreciamos en la actuación en vivo, sin repeticiones ni ediciones. Detalles, no menores, en los que debe repararse cuando se trabaja con este medio como orientación.

Estudiar con ejemplos de registros diversos y dispares, nos aporta una perspectiva muy variada de la obra que se va a trabajar o que se está trabajando. La idea de complementar el estudio de la partitura con concepciones ajenas, consigue que esa partitura –un mero texto, inexistente como elemento expresivo hasta que se lee o, sobre todo, se interpreta- comience a cobrar vida: “Las grabaciones múltiples nos permiten explorar la obra como un objeto de muchas facetas, o incluso como algo no determinado materialmente hasta que es leído o interpretado” (Lester, 1995, p. 214).

Nuestra opinión es que, lejos de acarrear consecuencias negativas para la creatividad del intérprete, según algunos pedagogos, escuchar grabaciones referenciales apenas influye sobre la personalidad interpretativa del estudiante, porque quien tiene poco criterio, al escuchar comparará, se formará una idea entre todo lo escuchado y le servirá de ayuda y punto de partida para su interpretación; como ya comentamos: “[...] escoger la mejor solución a partir de una situación comparativa” (Mantel, 2010, p. 106), y quien tenga un sólido criterio y experiencia será poco influenciado porque raramente renunciara a su propia personalidad, a su modo peculiar de tocar.

Como explicamos más arriba, no hay que perder de vista que no todos los pedagogos son de la misma opinión, que las grabaciones han de escucharse con cierta reserva y que raramente son un fiel reflejo del hecho interpretativo. Con sus ventajas e inconvenientes, hay unas notables diferencias entre la pura interpretación y el registro resultante después de todo el proceso de producción, y de eso debe ser consciente el estudiante al utilizarlos para su formación. El hecho de que una interpretación sea única y, sin embargo, la grabación sea la misma en todas las

escuchas, le da un carácter irreplicable a aquella, y la utilización de esta debe considerarse desde tal perspectiva.

En relación con el proceso de aprendizaje, escuchar prematuramente grabaciones de piezas desconocidas también puede servir para saber si al estudiante le gusta lo que va a preparar y, de ese modo, elegir o no la obra; luego conocerla y comprenderla mejor. La tarea de aprendizaje auditivo se puede realizar en cualquier lugar si se tiene a mano una grabación (Hill, 2013, p. 161).

Otro aspecto que debería destacarse del empleo de grabaciones como referencia, es el asesoramiento y aprendizaje crítico que el profesor debe transmitir al estudiante en relación con la profusión de grabaciones que pueden encontrarse en internet. La oferta es tan amplia que las hay de todo tipo, y el alumno debe aprender a discernir, eligiendo solo lo que le aporte avances en su estudio interpretativo; desechando el mal gusto. Las posibilidades educativas se amplían de forma exponencial y las referencias interpretativas ya no son solo las de su profesor:

La llegada de Internet ha creado un mundo interconectado donde las fuentes de información y de conocimiento están desjerarquizadas en buena medida, ya que cualquier persona conectada puede incluir sus propias informaciones en el ciberespacio cuando y como quiera, lo que da lugar a procesos multiplicadores de enorme potencial comunicativo (Carbonell, 2016, p. 29, citando a Sacristán, 2013).

Así pues, estas informaciones de que disponemos en internet, con tal multitud de vídeos grabados por todo tipo de intérpretes, en los que están representadas la mayoría de las obras de cualquier guía docente, insta a que los profesores velen por su correcta utilización y apelen al sentido crítico y a la capacidad de situarlas en un determinado contexto del estudiante que las va a utilizar; en muchos casos como referencia interpretativa. De modo que, estas informaciones musicales no son tan distintas de otras a las que se refieren algunos autores, enfatizando la necesidad de que deben contextualizarse para que adquieran sentido:

El conocimiento de las informaciones o datos aislados es insuficiente. Hay que situar la información y datos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido, la palabra necesita del texto, que es su propio contexto, y el texto necesita del contexto donde se enuncia (Carbonell, 2016, p. 227 citando a Morin, 2001).

Podríamos concluir que el tema de este artículo son esas grabaciones de autores de prestigio – con una producción cuidada- que tomaremos como referencia para adaptar las particularidades que enriquezcan las interpretaciones en el aula. No nos referimos aquí a los registros de audio y vídeo realizados a los alumnos a medida que vayan preparando las obras, utilizados con el objetivo de estudiar la sonoridad, técnica empleada, fraseo, articulación, personalidad interpretativa, lenguaje no verbal, etcétera, e ir viendo la evolución del trabajo en el aula.

Debemos agregar que la ventaja de una grabación de vídeo es que, aunque en ciertos fragmentos en que en la partitura o en el audio no esté clara la manera de resolverlos, sí lo está en el vídeo. En él la imagen y el movimiento del intérprete aclaran muchas dudas. En todo caso, deberíamos utilizar como referencia educativa tanto las grabaciones discográficas como las videográficas, con la idea fundamental de que, por muy diferentes que sean unas versiones de otras, siempre que el intérprete grabado consiga una buena sonoridad, afinación, respeto al texto e imaginación, y aplique una lógica musical en su desarrollo, cada una de ellas aportará algo peculiar que puede ser tomado en cuenta en la elaboración de la propia versión del estudiante: “[...] las pretensiones de autenticidad o incluso de exactitud histórica (por ejemplo, ‘el Beethoven más original jamás grabado’) han pasado a escucharse cada vez con menos fuerza” (Lawson y Stowell, 2009, p. 28). Es decir, todas las versiones contribuyen, pero no hay una perspectiva perfecta que pueda considerarse como definitiva, irrefutable o concluyente:

Las inevitables diferencias que existen entre ellas sugieren que una única interpretación o grabación “aprobada” por el compositor nunca debe considerarse como definitiva [...] debemos



rechazar la opción simplista de suponer que una determinada grabación representa “la obra misma” de manera autorizada (Johnson, 2006, pp. 244-245).



*Terra et vento.* Marco A. Guardado del Valle, 2016

### **4.3. FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA**

#### **4.3.1. ESCÉNICAS Y GESTUALIDAD: EL SONIDO DE LOS GESTOS. ASPECTOS NO VERBALES EN LA ENSEÑANZA DEL PERCUSIONISTA**

*El propósito que nos hemos propuesto en este apartado es indagar sobre la hipótesis de que el mensaje musical interpretativo trasciende el hecho sonoro y puede intensificarse interaccionando con la gestualidad y el modo de gestionar el “espacio aéreo” del instrumento. Esta conjetura sería extrapolable a cualquier instrumento musical, pero en especial a los más visuales y “corporales” como son los de percusión.*

Esta es otra de las controversias más comunes, que en ocasiones se relaciona con el diferente criterio de los intérpretes y profesores partidarios de una enseñanza más conservadora y los más innovadores. El debate consiste en saber si los gestos afectan de un modo significativo en una interpretación musical, si intervienen en el sonido o si, en todo caso, complementan la expresividad del intérprete; en definitiva, si puede hablarse del “sonido de los gestos” y si estas competencias deben trabajarse en el aula.

Como en el caso de una “cata a ciegas”, en ocasiones se realizan audiciones para seleccionar profesores en orquestas sinfónicas sin que el tribunal evaluador tenga contacto visual con el intérprete, pensando que, de ese modo, sus cualidades musicales quedan aisladas de otros

aditamentos superfluos, aparte de procurar el anonimato del concursante, evitando prejuicios y favoritismos ajenos al hecho musical. Tomamos como ejemplo una audición para la Orquesta Sinfónica de Cincinnati, en el que se cuenta el riguroso proceso en el que los candidatos caminan sobre una alfombra en el escenario, de manera que los miembros del jurado no juzguen sobre el género de los candidatos por el sonido de sus tacones, tocando detrás de un biombo que impide verlos. Tampoco hablan, aunque el jurado sí habla con ellos. De este modo, cuenta Gelfand (2015), que Christian Colberg, jefe de cuerda de viola y componente del comité de audición formado por diez miembros, asegura que no se identifica la raza, sexo o apariencia física.

La pregunta que surge es si, procediendo de ese modo, dejamos de lado algún aspecto comunicativo de la interpretación. Tratando de establecer conceptos de los que podamos partir en este tema investigado, la aplicación de una especie de gestos coreográficos, realizados de modo consciente, es lo que conocemos como “lenguaje corporal”, que algunos autores como Davidson (2002) o Dhal y Friberg (2007) describirían como: “The implementation of a sort of body choreography, which includes one kind of intentional movement, the gesture, is what some researchers have appointed as “body language”.

Podríamos aceptar *a priori* la evidencia de que tocar un instrumento implica más capacidades que las meras musicales, y que la efectividad de lo expresado se corrobora con lo que percibe el público receptor: “El músico juega con la atención del oyente [...] la calidad de una comunicación se verifica en el receptor, no en el emisor” (Mantel, 2010, p. 217). El estudio específico del movimiento y la gestualidad es esencial para transmitir y expresar; sin simplificaciones del estilo de “estar relajado para que todo fluya”, ya que tocar un instrumento comporta una actitud muy diferente a otras actividades de la vida diaria:

Hoy sabemos que, para ejecutar los movimientos complejos que la interpretación de un instrumento requiere, tienen que crearse mecanismos motrices completamente nuevos [...] La idea de que sólo tendríamos que tocar lo bastante “relajados” para que el cerebro activase las informaciones preexistentes y solo sepultadas es por consiguiente bastante absurda [...] En principio, para el cuerpo es válida una naturalidad completamente diferente que para la interpretación de un instrumento (Mantel, 2010, pp. 207-208).

La recomendación de utilizar el cuerpo como parte del proceso interpretativo no es nuevo, ya que, Baillot (1991, aunque la publicación inicial data de 1834) recomendaba esta práctica antes de mediar el siglo XIX. Davidson comenta que: “Durante el siglo XIX, muchos tratados sobre interpretación mencionaban la interacción esencial entre la estructura musical, la expresión y el cuerpo” (2006, p. 174).

De todos modos, tenemos un ejemplo muy evidente que demuestra que el gesto representa el sonido: la tarea del director de orquesta. Cuando él se mueve, produce gestos haciendo un esfuerzo físico y mental para expresar la música con su cuerpo (Esteban, 2007, p. 57). Como en otros aspectos, la unicidad define a cada individuo; los gestos pueden aprenderse o imitarse pero, según Kivy (1995), siempre habrá diferencias entre un intérprete y otro porque forman parte de cada personalidad

Igual que en otros apartados de esta tesis, el criterio profesional de los profesores de Percusión que hemos considerado significativos, representa una parte muy importante en esta investigación de corte cualitativo, ya que sus opiniones constituyen el punto de partida para tratar de llegar a alguna conclusión válida y aplicable a la enseñanza de la Percusión.

El primero de los entrevistados rechaza la idea de que el gesto intervenga directamente en el sonido producido. Si acaso, es un complemento visual que añade expresión y clarifica las intenciones del intérprete. Resalta la necesidad de ser equilibrado en los movimientos, sin caer en las exageraciones, que pueden restar eficacia a la interpretación. Además, destaca la elegancia de los movimientos como muestra de la profesionalidad del percusionista:

[...] hay mucha fantasía animada en ese tipo de cosas, ¿no? “Este gesto radicalmente cambia el sonido”. Pues yo no oigo nada, de que cambie mucho el sonido, el sonido es el mismo. [...] el gesto no cambia el sonido, para mí. El gesto, lo que puede hacer es ayudar al que está viendo, le ayude a entender lo que haces. [...] tu expresión o cómo te mueves, puede darle cierto dramatismo, interpretación gestual de lo que estás sintiendo y quieres proyectar. Pero sobre eso hay tanta exageración. [...] mucha gente cae más en la cursilería y en el *exageramiento* que en la eficacia. [...] lo que uno tiene que buscar es el gesto que le ayude a interpretar, que le ayude y que no le estorbe. [...] Claro que es importante el gesto, pero puedes ser parco en gestos porque tocas eficientemente [...] Hay gente muy elegante tocando, y es muy importante que cada uno busque. [...] Es importantísimo que te muevas con profesionalidad sin que sea un cante verte (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Hay quien defiende el trabajo gestual motivado por las preferencias del propio compositor, que le añade un complemento esencial a la sonoridad producida. Importa la preparación en el aula y el asesoramiento al estudiante en la postura, gestos y disposición general ante el instrumento; saber respirar, también. Significa un paso más allá del estudio técnico. Sin embargo, recomienda evitar las exageraciones y una dedicación excesiva de tiempo, ya que es un complemento interpretativo:

Sí, sí. Totalmente. Porque además tuve ya la experiencia con un compositor que le interesaba nada más que el gesto. Y resulta que sí, por supuesto que tiene que tener gesto trabajado [...] Todo eso, yo lo añado a la sonoridad, y eso para mí es fundamental. [...] tienes que aprender a respirar, y tienes que situarte, es una de las cosas que frente a eso, al alumno se le prepara. [...] la parte técnica ya la hemos visto, todas estas cosas, ahora hay que ir a la interpretación, a la gesticulación. [...] No hacer una cosa exagerada [...] está bien que puedas trabajar eso un poco y mismamente en la semana, pero poco, no que ocupe mucho tiempo (J. L. Alcain, c. p. 12 julio, 2014).

Teniendo en cuenta su carácter visual y la forma en que se tocan los instrumentos de percusión, es preciso sacarles partido mediante la expresión del intérprete. También es preciso diferenciar entre el modo de estar en el aula y en un escenario. Los gestos deben adecuarse al significado de la obra y debe haber una proporcionalidad. Es primordial acostumbrarse a verlo con normalidad y evitar la turbación que supone para estudiantes más vergonzosos, aprendiendo a ser indulgente con uno mismo y a pensar en la finalidad, que es comunicar:

Es que la función visual de la percusión es algo que tenemos que aprovechar. [...] cuando se sale a escena, hay que caminar de una forma, plantarse en el instrumento [...] qué queremos, estar en un escenario o en una clase. [...] hay un término medio [...] Pero la escena siempre que sea proporcional a lo que es la obra. [...] hay una de las cosas [...] Que intento quitar, es el tema vergüenzas [...] cuando te subes a un escenario, no pueden estar viendo tus defectos ni pueden tus manías, tus cosas... Estás ahí para transmitir, entonces tienes que tener un control (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Otro de los docentes se muestra convencido de las posibilidades gestuales del instrumento, aunque distingue los movimientos corporales inútiles de aquellos que se relacionan con el sonido o las necesidades coreográficas en los cambios de instrumento. Resalta la idea de que el percusionista debe mostrar el instrumento que está tocando, ya que, aparte de la proyección del sonido, está el aspecto comunicativo de lo visual, en especial para los profanos en el conocimiento de los instrumentos de percusión. Cita como ejemplo a una gran intérprete, experta comunicadora, comparando la percusión con disciplinas como el taichí y relacionando gesto con sonido; en definitiva, el “sonido de los gestos” de que hablamos en la introducción de este apartado:

La percusión es un instrumento visual [...] el aspecto visual es muy importante. Ahora, hay que diferenciar entre movimientos innecesarios o teatro superfluo [...] gestos o movimientos que guardan relación con el sonido o pasar de un instrumento a otro. [...] Y eso trasladado a la

orquesta [...] como les digo a mis alumnos, tú no puedes tocar una multipercusión con un parapeto de atriles y de partituras ahí delante que el que está viéndote no te ve las manos. No ve lo que estás cocinando atrás [...] un público que no es especialista, que va a ver un concierto de percusión le llama mucho el aspecto visual de la percusión, tanta variedad de instrumentos [...] Y eso no lo tiene ningún otro instrumento [...] Esta Robyn Schulkowsky, la de *She who sleeps...*, las obras de Volans, todas estas obras las estrenó ella, o sea, están dedicadas a ella [...] si fueras sordo, solamente viéndoles tocar, los escucharías [...] con su movimiento de cuerpo, o sea, parece que estén haciendo taichí tocando [...] Además, todo guarda una relación; el movimiento con el sonido (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

El método de enseñanza de algunos conservatorios incluye esta competencia gestual, dándosele mucha importancia al movimiento y expresión del cuerpo. El carácter de los instrumentos de percusión se presta a este tratamiento de comunicación visual, que forma parte inherente en su interpretación, lo que este profesor llama “oír por los ojos”:

Nosotros trabajamos muchísimo el apartado del lenguaje corporal adecuado al texto que se está interpretando. No es lo mismo un instrumentista, un violista, un clarinetista, un flautista que un percusionista. La parte visual de un percusionista es extraordinaria. Y trabajamos con ello, mucho, el lenguaje y la expresión corporal. Eso forma parte de la interpretación. Pero además, nosotros como intérpretes, una de nuestras misiones es hacerles ver por el oído y hacerles oír por los ojos (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

También lo relaciona con el trabajo actoral de un percusionista, para el que todos los estudiantes –como en otras capacidades- no tienen las mismas aptitudes y deben tratarse en las clases, ya que el movimiento resalta ese aspecto auditivo. Todo ello contribuye a una interpretación creíble e íntegra, uniendo el sonido y el movimiento gestual como un conjunto inseparable. Una de las formas de trabajarlo son las grabaciones de vídeo con finalidad instructiva:

Un concierto de percusión es un mundo de sensaciones audiovisuales. Y ellos se tienen que convertir en actores, en el apartado gestual. [...] Eso forma parte de la eficacia. Muchos alumnos lo tienen de una forma natural, y otros hay que decirles que eso hay que trabajarlo [...] el apartado visual realza mucho el sonoro [...] si encima, lo ayudamos a que el lenguaje corporal ayude a que el lenguaje sea más verdad, que es el fundamento de toda interpretación... [...] todo, sonido, imagen, tiene que estar muy unido. Por eso les grabamos en vídeo [...] con la finalidad [de] que se vean (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

De nuevo, se destaca el equilibrio para coordinar movimiento y música, pero sin extremosidad, ponderando esa justa relación entre ambas partes:

[...] es muy importante el tema del movimiento con la música, es que tiene [que] estar coordinado [...] Siempre de no caer en el error de hacer teatro [...] para mí eso es excesivo. Pero un movimiento bien hecho, con un pasaje musical, yo lo valoro mucho [...] el meterse en la obra. El movimiento para mí tiene que estar acorde con lo que estás tocando, no es fácil [...] estoy a favor del movimiento equilibrado (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Para este docente, el aspecto gestual forma una parte importante de la escena en el caso de un percusionista, y debe visualizarse el resultado del modo más objetivo y exterior posible. Sin desproporción y destacando el gesto de preparación previo al ataque. Habla de diferentes tipos de gestos, circulares, muy relacionados con el movimiento continuo, o rectos, ambos de interés para este profesor, a quien le gusta un cierto efectismo interpretativo. Emplea la grabación en vídeo o audio para constatar la eficacia de ese trabajo:

[...] somos artistas y tenemos que vender un espectáculo [...] Tienes que tener una visualización externa, pero no exagerada, o sea, todo esto tiene que ir regido por una medida [...] El gesto, el cómo lleva las baquetas arriba, me parece muy importante [...] del movimiento circular que trabajamos en la técnica salen movimientos curvos que son muy bonitos [...] los

japoneses son rectos [...] poco a poco se fueron desarrollando en circulares [...] me gustan las dos formas [...] Me gusta la teatralidad, porque me gusta el teatro, porque me gusta el espectáculo. [...] Toca con gesto y toca sin gesto, y ahora te voy a hacer un vídeo y vas a verte con gesto y luego [sin] gesto. Y luego le quito el vídeo y ponemos el audio [...] ¿cuál es el de con gesto y cuál el que no tiene gesto? (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Con cada estudiante hay que trabajar de un modo distinto; según su disposición y extraversión, impulsando o moderando el gesto, que, en realidad, debe potenciar la sonoridad del instrumento y la prestancia interpretativa, sin obstaculizarla:

[...] hay gente que viene muy sobrada de gesto y hay que recortarles un poco, y hay gente que viene demasiado rígida y hay que flexibilizarle un poquito los movimientos [...] Me gusta el gesto, pero que primero que beneficie al sonido [...] a lo mejor lo que vas a conseguir es cansarte o llegar tarde al golpe (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Es muy interesante la reflexión que se hace aquí al respecto del gesto como refuerzo de la memorización. La hace comparándola con las lecturas dramatizadas de textos teatrales que se realizan en los primeros contactos con la obra. Por otra parte, citando la actuación de un percusionista célebre por sus gestos expresivos, comenta la interacción de público y artista, que pueden llegar a respirar de un modo parecido en ciertos momentos culminantes. Por ello, propone cuidar con moderación la gestualidad:

[...] el gesto además ayuda a la memorización. Es como cuando las obras de teatro, cuando empiezan a memorizar el texto, que lo empiezan leyendo en una mesa todos sentados, tal, pero luego lo van memorizando con el movimiento. [Refiriéndose a un intérprete de percusión] coger aire para empezar, y todo el público respirar con él, eso fue increíble [...] los gestos me gusta cuidarlos, pero sin que sean gestos [...] que sean payasadas (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Puede observarse una cierta reticencia en los comentarios de este experimentado docente, en referencia a la gratuidad de algunos comportamientos con cierto efectismo innecesario. Lo importante es lograr un buen resultado y tocar bien, que no siempre se relaciona con una mayor o menor actividad gestual. La naturalidad es una de las cualidades más valiosas en este asunto: que salga de la propia personalidad y no de la copia; tocar como es cada uno. Como han recomendado otros entrevistados, sugiere equilibrio y comedimiento en sus limitadas aplicaciones:

[...] me parece que hay mucho teatro y que hay muchas cosas que son gratuitas, que no son necesarias [...] lo que venden es una imagen [...] un percusionista es una figura físicamente muy atractiva [...] hay gente que es muy parca y que toca muy bien, y hay gente que es muy gestual y toca muy mal [...] ves cuando uno es natural, o ves cuando es adquirido [...] al final cada uno toca como es [...] lo que hay que ver es si toca bien o toca mal [...] el concepto de gestualidad es un concepto muy, muy visual y muy llamativo, pero tiene sus limitaciones (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Para algunos docentes e intérpretes que siguen activos tocando en diferentes ámbitos, la imagen no es absolutamente imprescindible aunque le concedan una relativa importancia y reconozcan que ejerce un gran encanto en el oyente; es el colofón en un acto interpretativo. Parafraseando a Julio César cuando reprendió a su esposa Pompeya: “no solo tocar bien, sino parecerlo”. Habla de la selección de percusionistas en una prueba orquestal, del influjo de su imagen, de la capacidad para transmitir. Es muy interesante el aspecto lúdico que incorpora: poder gozar tocando. El fondo de su comentario se refiere a las dificultades en un mundo laboral muy competitivo en el que todo cuenta:

Tienes que tocar bien, pero parecer que tocas bien [...] No es necesario pero es muy influyente. Es positivo, muy positivo, porque eso es la guinda. Ser bueno y encima tener imagen [...] cómo mueve los brazos, con qué seguridad, qué imagen el timbalero, cómo se mueve... [...]

O a uno que coge y toca todo así, que pone que no se menea para nada [...] ¿A quién cogerías? [...] el tener un talante, tener una buena disposición y moverte bien y expresar, transmitir... [...] cómo goza ese... Muy importante hoy en día, joder, de la competencia... (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

Esta profesora diferencia cuidar el entorno escénico –los movimientos y coreografía; forma de vestirse y moverse, por ejemplo- y pretender aportar una sonoridad diferente por medio de los gestos: no está claro si con ello el intérprete logra cambiar esa sonoridad o si, por el contrario, convence al público de que lo hace por medio de la sugestión gestual. Para ella es evidente que el sonido depende del movimiento, pero que hay una serie de desplazamientos y ademanes accesorios que deben tratarse con mucha plasticidad y buen gusto. Sostiene que la puesta en escena está muy descuidada, pero que para realizar movimientos complementarios el percusionista debe ser consciente de su eficacia real; de cómo afectan al sonido:

Yo ahí haría distinción de dos cuestiones que se perciben por la vista. Una es la puesta en escena y otra cosa es el me muevo distinto porque así va a sonar distinto. [...] Y te voy a decir: me muevo distinto porque hago [para hacer] creer que suena distinto. [...] quizá el límite no es una línea clara. [...] los movimientos crean sonidos en general. Según como yo toque así suena, eso es una norma básica. A partir de ahí, yo puedo crear movimientos que son complementarios, pues creo que hay que utilizarlos con muy buen gusto para realmente ser artista, para hacerlo con arte. [...] creo que tenemos totalmente descuidada la puesta en escena. [...] Si quieres utilizar tu cuerpo para crear otras impresiones, adelante, pero sé consciente de cuándo estás modificando el sonido y cuando no. Se traduciría en eso (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

La idiosincrasia propia de los instrumentos de percusión propicia su carácter en cierto modo exhibicionista, aunque a juicio de este profesor cubano, conviene no exagerarlo. Interesa buscar qué gestualidad corresponde a la interpretación de cada obra –los movimientos más adecuados para potenciar su expresión-, buscar sus peculiaridades sin exageraciones; en especial, aquellos gestos que contribuyan a su correcta interpretación; procurando la unicidad interpretativa:

Pienso que en la percusión siempre se ha dado muy bien, desde los primeros tiempos de la humanidad, para el circo, para la feria. [...] tú no tienes por qué exagerarlo [...] Yo les decía a mis estudiantes cada obra tiene su dramaturgia. [...] el que va a infringir las leyes tiene que saber que está saliendo de la raya [...] tienes que saber hasta dónde tú puedes salirte un poquito sin convertirte en un payaso [...] Cómo te vas a mover entre esos instrumentos, cómo vas a cambiar de baqueta, cómo vas a pasar la hoja, cómo vas a darle la espalda al público porque los instrumentos te rodean. [...] O lo tomas, o lo payaseas, a ver si entendiste. [...] siempre va a haber algo nuevo y todo eso es parte del *performance* (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Aunque cada profesor ve y enfoca el asunto de la gestualidad de manera distinta, parece patente que, en general, aunque no tengan claro el modo en que influye en el sonido –e incluso alguno rechace por completo esa posibilidad-, le conceden bastante relieve comunicativo. De todos modos, subrayan la importancia de no caer en la exageración y en la pantomima, y que los movimientos deben ser proporcionados y relacionarse con la obra interpretada, tratando los gestos, en todo caso, como un complemento expresivo. Entre las afirmaciones transcritas cabe subrayar algunas significativas, reproducidas a continuación como fragmentos destacados. Todas ellas indican esa alarma ante llevar la gestualidad “más allá de la raya”, aunque no apreciamos una forma explícita ni unánime de enfocar esta competencia educativa:

“oír con los ojos”, “el gesto no cambia el sonido”, “estás ahí para transmitir”, “La percusión es un instrumento visual [...] Ahora, hay que diferenciar entre movimientos innecesarios o teatro superfluo”, “el movimiento para mí tiene que estar acorde con lo que estás tocando”, “tienes que tener una visualización externa, pero no exagerada”, “los gestos me gusta cuidarlos, pero sin que sean gestos... [...] que sean payasadas”, “el concepto de gestualidad es un concepto muy, muy visual y muy llamativo, pero tiene sus limitaciones”, “tienes que tocar bien, pero parecer que tocas bien”, “me muevo distinto porque hago [para hacer] creer que suena distinto”, “les decía a

mis estudiantes cada obra tiene su dramaturgia. [...] O lo tomas, o lo payaseas, a ver si entendiste”.

Profundizando en el estudio de este tema, mediante la revisión de los argumentos de las lecturas consultadas, vemos que el movimiento genera sonido y expresión. Es una razón poderosa para dedicarle un tiempo suficiente en el estudio de una obra, cuyo destino es interpretarla en público, comunicando una vivencia musical:

Considerar el cuerpo como la fuente de la expresión musical implica que ésta constituye un medio para comunicar cualidades básicas de la naturaleza humana, cualidades que emergen del movimiento y que se traducen y abstraen en formas musicales [...] Por lo tanto, al preparar una interpretación, parece ser de vital importancia que examinemos el papel que desempeña el cuerpo en la producción de las características técnicas y expresivas (Davidson, 2006, p. 175).

La capacidad de un intérprete, implicado en el dominio de la gestualidad, de transmitir emociones a un auditorio ha sido probada en estudios prácticos:

Patrik Juslin (1997, pp. 383-418) ha demostrado que cuando a un intérprete se le pide que toque una pieza de tal modo que transmita un estado emocional específico, los oyentes pueden reconocer con seguridad qué estado está comunicando (Clarke, 2006, p. 226).

En un concierto los aspectos musicales audibles como la altura del sonido, timbre, ritmo, forma, dinámicas, articulación, etcétera, son el principal e inmediato motivo de la interpretación. Yendo más allá, los visuales no verbales y auditivos –tomados en conjunto– constituyen una experiencia estética completa que impacta al oyente de un modo integral:

When observing a live music performance, an audience member is inundated with a wealth of aural, visual, spatial and movement stimuli. While the focal stimulus is aural (including pitch, timbre, rhythm, form, dynamics and articulation), in live music performance, both aural and visual modes are integrated, influencing the audience member’s aesthetic experience (McClaren, 1988, pp. 54-58).

La estructura de una composición, por muy bien determinada e inspirada que sea, no puede acaparar todos los aspectos expresivos; según estudios realizados, música y gestualidad conviven en el acto interpretativo:

La relación de la expresión con el cuerpo humano y el papel de los movimientos corporales demuestran que la estructura no es la única determinante de la expresión [...] La estrecha relación que existe entre la música y el movimiento corporal ha sido estudiada durante mucho tiempo (Clarke, 2006, p. 89).

Abundando en este aspecto, los movimientos del intérprete se ocupan de trasladar al oyente tanto la estructura de la obra como su expresividad: “[...] la información sobre las características estructurales de la música ejecutada y las intenciones expresivas del intérprete es comunicada a los espectadores mediante movimientos corporales” (Davidson, 2006, p. 174).

Los elementos implicados en una interpretación son muy dispares, y para llevarla a cabo, los músicos conciben sus conexiones mediante un procedimiento holístico, según el cual, el resultado final va más allá de la suma de cada elemento: sensibilidad, cultura, comprensión musical, etcétera. Esta operación tiene lugar mediante un proceso mental que incluye el discurso musical y la expresión no verbal, mientras que la audiencia lo traduce y construye mediante una percepción global imaginativa (Esteban, 2007, p. 56).

Una parte importante de la gestualidad –podemos considerarla el inicio y base del movimiento– es la respiración del intérprete. Según autores de renombre, pretender que sea uniforme durante la interpretación de la obra no solo es inviable, sino que sería contraproducente, ya que las oscilaciones y alteraciones de la respiración son inherentes a las distintas sensaciones al interpretar el carácter de las diferentes partes de la obra:

La respiración es también un fenómeno musical; por ello, tienen que afectarle fluctuaciones expresivas de mi interpretación. La exigencia de que la respiración sea perfectamente homogénea durante la interpretación se corresponde con un idealismo “ajeno a la interpretación”, que no sólo es irrealizable, sino que en interés de una configuración plenamente expresiva ni siquiera debería intentarse (Mantel, 2010, p. 217).

Una premisa fundamental en la gestualidad es anticiparla mentalmente imaginando los movimientos musculares; es la mejor manera de lograr una interpretación efectiva, de llegar al lugar adecuado con relajación, elegancia y precisión: “La clave de la programación anticipada de las actividades musculares necesarias está en que podemos imaginar movimientos, ritmos y sonidos y experimentarlos anticipadamente” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 27).

Como ya se comentó, cada pieza tiene unas peculiaridades que deben comprenderse mediante un análisis previo en su preparación. Entre otras particularidades está el tipo de gestualidad -”asociaciones corporales”- que debe aplicarse en su interpretación:

En sentido amplio, aquí se trata de la toma de contacto individual con la pieza musical en cuestión. Para ello es necesaria, además de la asimilación de una idea interior de la interpretación y la realización sonora, la formulación clara de los objetivos, teniendo en cuenta las asociaciones corporales y los impulsos (Klein-Vogelbach et al, 2010, p.118).

Los mismos autores nos hablan del movimiento de balanceo como una forma de activar los “reflejos posturales” y en él podría basarse una parte de la gestualidad al interpretar:

Los movimientos de balanceo activan, por la interacción con la fuerza de la gravedad, muchos reflejos posturales [...] Un rasgo esencial de los movimientos de balanceo es la alternancia de tensión y desplazamiento del peso por las partes del cuerpo (Klein-Vogelbach et al, 2010, pp.122-123).

En la pretensión de que los gestos intervengan en el sonido, deberíamos preguntarnos cuál nos lleva a esa sonoridad que pretendemos lograr: “Mediante la representación del sonido: qué movimiento hay que hacer para conseguirlo” (Klöppel, 2005, pp. 12-14).

Relacionando la puesta en escena con el trabajo mental, cuando se quiere realizar un movimiento interpretativo en un pasaje determinado, deben ponerse en funcionamiento los músculos y tomar consciencia del tipo y magnitud de las tensiones que se realizan en tal esfuerzo. La autora propone, mediante ese trabajo mental, aislar ambos y tratarlos sucesivamente. En primer lugar, concentrarse en la posición más adecuada y productiva – evitando las erróneas-, y en la tensión muscular precisa, dejando en segundo plano los movimientos para tocar. Una vez mecanizado el primer propósito, el intérprete puede centrarse en el movimiento conducente a la ejecución como tal:

Además del análisis de la posición y las tensiones antes de tocar, con la ejercitación mental se puede analizar en pasajes difíciles la posición equivocada, centrandolo el punto de mira de la atención en la posición o la tensión muscular, mientras los movimientos para tocar en sí mismo transcurren, en cambio, en segundo plano. Cuando se ha conseguido la representación de una buena posición corporal y tensión muscular y la atención se dirige de nuevo a los movimientos para tocar en sí mismos, la nueva sensación adquirida para la correcta posición y tensión muscular debe y puede mantenerse en el segundo plano en la imaginación y, poco a poco, volverse cada vez más una costumbre (Klöppel, 2005, p. 81).

El estudio de la gestualidad debe hacerse de manera lógica y musical, con una base técnica – conocer el modo de relacionarse con la escena- para que cada movimiento tenga un sentido, conduzca a algo determinado e intervenga en la mejora de la sonoridad y expresividad. De otro modo, acarreará consecuencias negativas –tensión muscular y no expresión-, lo que no es óbice para subestimar este aspecto interpretativo:



Cuando un gran movimiento expresivo, por carecer de una técnica adecuada del movimiento, no conduce a ningún resultado sonoro correspondiente, puede ocurrir que un intérprete experimente su propia crispación como una suerte de intensidad musical [...] también hay casos en los cuales un intérprete ejecuta movimientos expresivos excesivos que él mismo confunde con la auténtica expresión musical. Sin embargo, ¡ello no supone ningún argumento sólido en contra de los movimientos expresivos! (Mantel, 2010, p. 216).

En ese sentido adverso, Runeson y Frykholm (1983, pp. 585-615) describieron las consecuencias negativas cuando esa gestualidad no se corresponde con la parte musical, provocando problemas físicos:

A la inversa, si estos gestos no son coherentes con las intenciones del intérprete, pueden provocarle tensiones físicas, al inhibir la fluidez y causar una incongruencia entre el gesto empleado y el objetivo de la interpretación (Davidson, 2006, p. 178).

La forma de expresar el carácter de una obra tiene que ver, entre otros aspectos, con la consecución de una sonoridad y la manera de construir las frases, aunque también con la escénica, que es un elemento particularmente conmovedor. Ya al principio de la interpretación de una pieza debe quedar clara su naturaleza y condición, y la gestualidad podría contribuir a ello en gran medida: “[...] el comienzo de una obra o de un movimiento comunica su carácter fundamental. En una buena interpretación, ese matiz debe aparecer de inmediato. El intérprete debe adquirir la capacidad de comunicarlo con aplomo” (Brendel, 2013, pp. 30-31).

Es notorio que la coordinación es una capacidad muy importante y común a muchos instrumentos musicales y, en especial, a los de percusión. Harold Taylor (1979, p. 25) define el talento como capacidad para coordinar -“the capacity for co-ordination”- y asegura que la postura es la clave del talento -“posture is therefore the key to talent”-. Es decir, saber adoptar una posición adecuada -corrigiéndola cuando sea necesario- potencia la capacidad para coordinar, ya que sin recomponerla de modo analítico no hay mejoras en ella. En ese sentido, son elocuentes los vídeos de ciertos intérpretes como Arthur Rubinstein, por ejemplo, y su forma tan natural, relajada y prestante de sentarse ante el instrumento. Parecido al aplomo postural de intérpretes como Rachmaninoff y Busoni o de bateristas de jazz como Max Roach, Elvin Jones o George Marsh. Procurando un método que propicie esa mejora postural que, a su vez, ayude en la expresión de los gestos -en ese esfuerzo para progresar en el campo cinético-, el estudio de los fundamentos de la técnica de Alexander, del método Feldenkrais, el taichí u otras artes marciales incrementa la sensibilidad y la conciencia cenestésica y mejora la postura, confiriéndole aplomo. Todo ello contribuye a la integración equilibrada de cuerpo y mente, lo que hace posible una interpretación ideal: fácil, natural, relajada, creativa, consciente y satisfactoria (Cook, 2006, p. xxvii). Asuntos en estrecha relación con el gesto, el movimiento y la expresión de un intérprete.

*Grosso modo*, podríamos diferenciar dos tipos de movimientos cuando se interpreta; por una parte están aquellos que influyen en la sonoridad y otros -no menores en importancia- que no son indispensables para ello en principio, y que sirven para comunicar, para expresar emociones y complementar el aspecto sonoro:

Aunque ciertos movimientos son imprescindibles para producir música en un instrumento, la mayoría de los movimientos observados y estudiados en las investigaciones publicadas por Jane Davidson (1993, pp. 103-113) están por encima de esa base puramente ergonómica -y por lo tanto pueden considerarse como expresivos en lugar de prácticos. [...] gestos discretos que son, estrictamente hablando, “innecesarios” en la tarea básica de producir sonidos con el instrumento (Clarke, 2006, p. 90).

Según Elena Esteban, los gestos no son sonido, pero, de hecho, representan la propia realidad sonora relacionada con esa percepción visual: “Gesture does not really sound, but it represents the factual objectivity of the sound related to its visual perception” (2007, p. 2).

Martin Gellrich (1991, pp. 167-179) investigó los “gestos superficiales aprendidos”, y otros autores corroboran su utilidad, en el sentido de contribuir a entender lo interpretado, aun pensando que no intervenga en el puro contenido musical:

Pueden aportar una información al espectador que le ayudará a comprender la interpretación, ya que los gestos pueden esclarecer significados, aunque el movimiento en sí mismo sea “superfluo” en la producción del conjunto de la música (Davidson, 2006, p. 178).

Cuando se interpreta, hay fundamentalmente dos clases de gestos: unos relacionados con la técnica y otros, con la expresividad. Los primeros –siguiendo la idea de que para que haya sonido es necesario el movimiento- son necesarios para hacer sonar el instrumento, resolver los problemas técnicos. Los segundos no influyen de modo esencial en la producción del sonido, pero son complementarios para comunicar con expresividad. Cuando coexisten y se perciben ambos de modo natural, la experiencia interpretativa llega a ser completa y fusiona intérprete e instrumento, llegando a revelar lo que Debussy encontraba “entre notas” (Esteban, 2007, p. 57).

Alicia Peñalba profundiza en el estudio del movimiento y de los gestos, y señala en su tesis doctoral (2008) que hay diferentes movimientos que intervienen en la interpretación. Por un lado están los “movimientos instrumentales”, que según Cadoz y Wanderley (2000, p. 78), están orientados a la producción de sonidos musicales concretos. Los “movimientos ancillares”, según los mismos autores, no se dirigen a la producción sonora, y son movimientos de diversas partes de cuerpo, acompañando a los movimientos instrumentales, como haría, por ejemplo un percusionista aproximándose al instrumento -incluso plegándose sobre él- cuando toca en dinámicas piano; agacharse sobre el instrumento no hace que el sonido disminuya, pero establece una relación entre el gesto y el sonido producido. Los “movimientos estéticos” se realizan con un propósito artístico o “performático”, tratando de captar la atención del oyente de modo visual, evitando que se distraiga. Este tipo de movimientos podría coincidir con los denominados gestos figurativos propuestos por Delalande (1989). En el caso del “movimiento compensatorio” se trata de un desplazamiento que realiza el músico si la interpretación no coincide con lo que está escuchando en la mente, es un reajuste de los movimientos “encaminados a restablecer determinadas cualidades sonoras de su instrumento musical”:

Cuando un instrumentista centra su atención en el sonido y éste no coincide con su ideal, llevará a cabo movimientos compensatorios siguiendo las leyes que gobiernan el funcionamiento del instrumento (Peñalba, 2008, p. 133).

Detallando el procedimiento para percutir, hemos apreciado en distintos intérpretes dos tipos de gestos realizados en el tiempo. En primera instancia, están aquellos que se anticipan al ataque, como preparación de él, por lo que podrían tener una doble función sonora y expresiva. Sin embargo, hay otros que se ejecutan después antes de tocar, *a posteriori*, que serían meramente expresivos; es decir, una vez producido el sonido se gesticula como complemento de él.

De hecho, cuando se habla de momentos para el gesto en relación con el sonido, podemos distinguir tres momentos: antes, durante y después. De tal modo que, el gesto que anticipa el sonido se advierte en el ataque del intérprete, tomando impulso, anticipándose con la respiración, disponiendo sus miembros y la posición del cuerpo, tomando contacto visual con el ámbito de la sala y el propio instrumento, el espacio aéreo que lo rodea. A continuación se produce el gesto que coincide con la propia interpretación, el real y presente –que es el único que verdaderamente existe y que hace coincidir de modo paralelo el gesto con el sonido-, y ya, por último, el que se produce después de tocar, que se refiere a lo que acaba de ocurrir; es el pasado inmediato de la interpretación:

Time before is clearly perceived when a performer is about to play, and manifested in “take impulse” breathing, preparing his or her fingers, arms, or body position, looking around, coming into contact with the instrument, initiating a movement in air, etc. [...] Parallel time is that in which gesture develops itself in the real dimension of musical performance art: the present time.

[...] In musical performance, neither the past nor the future exists. [...] Finally, in the time after, gesture becomes significant again, evoking the past present of performance (Esteban, 2007, p. 58).

Abundando en la consideración de estos aspectos no verbales en la enseñanza del percusionista, Sherman Hong (1968, pp. 336-338) expone la idea de que la interpretación puede verse potenciada mediante la imagen: cada movimiento, gesto o postura que hace un músico durante una actuación debería tener relación con la música interpretada, colaborando con la expresión musical. Esto es válido para cualquier instrumentista, pero especialmente para un percusionista, por el carácter y las particularidades de los instrumentos que toca: los gestos que realiza elevando los brazos y las baquetas inmediatamente antes y después del impacto, consiguiendo un sonido amplio, resonante e incrementando los sobretonos. Es un proceso por el cual, en el transcurso del estudio, se va memorizando conjuntamente el movimiento y el sonido, y anticipándolo en la actuación. En la consecución de un golpe staccato, por ejemplo, influyen varias acciones, como es la presión del agarre sobre la baqueta, la tensión de las muñecas y brazos, la velocidad y dirección del movimiento, y nos ratifica en la opinión de que los movimientos corporales no solo producen un efecto visual positivo, sino que, además contribuyen a la consecución del efecto sonoro deseado.

En el desarrollo del estudio coreográfico de piezas de multipercusión, la profesora e intérprete Karen Ervin (1978), hace casi cuarenta años, relacionó los movimientos del cuerpo del intérprete con la consecución de un buen sonido, planificando secuencias de esos movimientos en los que participan no solo las manos y brazos sino también el torso, piernas y pies. La aspiración de todo intérprete es conseguir libertad de movimientos, y la coreografía es el arte de planificarlos. Tal y como entendemos una pieza de multipercusión, es una obra musical escrita para una sola persona que toca más de un instrumento de percusión. En especial, cuando se trata de tocar muchos instrumentos a la vez –pensemos en *La historia de un soldado*, de Stravinsky; *Zyklus*, de Stockhausen o *Rebonds*, de Xenakis, por citar algunas obras referenciales- los problemas son siempre los mismos: necesidad de movimientos suaves, a menudo realizados con rapidez, y la consecución de un buen sonido en cada uno de los instrumentos que conforman el grupo. No solo en las piezas para multipercusión que aglutinan varios instrumentos, sino en aquellas obras llamadas “Paris Conservatory School” –caso de las *Cinq Pieces Breves*, de Delecluse; *Concert Asiatique*, de Tomasi; *Suite Ancienne*, de Jarre, u obras similares- en las que en cada uno de los movimientos se cambia de instrumento, y en ellas es conveniente saber qué distancia hay, cuantos pasos deben darse, y cuánto tiempo se tarda, para que la interpretación global resulte musical en todos los aspectos.

Existen una serie de formas de actuar evidentes –recomendadas en general por cualquier profesor- en cuanto a la colocación y relación entre los instrumentos, que deben agruparse de manera lógica: cercanos, sin contacto entre ellos, misma altura, circundando al intérprete, disposición según contextura del percusionista y necesidades musicales (cuadrado, circular, longitudinal, etcétera). Otro asunto importante es la relajación, como prerrequisito para un buen movimiento: tanto las manos como los dedos, imprimiéndole la presión adecuada a las baquetas. En esta coreografía, deben subrayarse cuestiones de disposición física como que los brazos y hombros deben permitir un movimiento libre, y la espalda debe estar recta y relajada; las rodillas, un poco curvadas y los pies un poco separados para conseguir una distribución equilibrada del peso del cuerpo. El siguiente paso sería el tipo de golpe ideal, evitar desplazamientos innecesarios e, incluso, la conveniente utilización de formas poco ortodoxas para algunos autores, como son los golpes laterales de muñeca.

La misma profesora pone de relieve que, a menudo, los percusionistas piensan que las manos y antebrazos son las únicas partes del cuerpo implicadas en la interpretación; sin embargo, el correcto uso del cuerpo puede mejorarla mucho y es esencial para una buena

coreografía en multipercusión. Detalla el modo en que, en posición erguida, el percusionista debe distribuir bien el peso del cuerpo, estando relajado pero atléticamente dispuesto, permitiendo que el movimiento de las manos y brazos sea seguido y apoyado por el cuerpo, con las rodillas levemente curvadas y las caderas y torso flexibles. En realidad, colocar bien el cuerpo mediante las caderas y la piernas, permite mayor libertad, relajación y eficacia al percutir, lo que influye sobre el sonido y el hecho musical en términos generales. Es notorio que la anticipación de los movimientos del cuerpo ayuda sobremanera para cambiar de instrumento, para acceder a ellos en situaciones complicadas, cambiando el peso del cuerpo o dando un paso en una dirección determinada, mientras las manos y brazos permanecen en la posición original; luego estos seguirán al cuerpo para llegar al instrumento deseado.

Para ser conscientes de la importancia de esta coreografía puede ser de ayuda un espejo o una grabación en vídeo –práctica de observación sugerida en el apartado que comentamos las Formas de enfrentarse a una obra nueva-. Como metodología para perfeccionarla, cuando no se cuenta con una armonía natural de movimientos, disciplinas como el yoga, tai-chi o algún tipo de baile o danza, pueden producir excelentes resultados.

Otras de las recomendaciones más comunes, en aquellas piezas que cuentan con muchos instrumentos, es planear los movimientos a “cámara lenta”, ayudando al estudiante a ser consciente de que en situaciones comprometidas por la velocidad, dar dos pasos en vez de uno, por ejemplo, para acceder a un instrumento, puede acarrear desastrosos resultados. Otra forma de practicar la coreografía es hacerlo rápidamente con pausas para orientarse. Estos tipos de prácticas pueden aplicarse también a instrumentos de láminas de gran tamaño como la marimba. En muchas ocasiones, los movimientos son tan rápidos que no es posible girar rápidamente la cabeza para ver el instrumento que se va a percutir, por tanto debe practicarse tratando de memorizar la posición, lentamente, y luego tocar sin mirar hacia él; es lo que llamamos el trabajo de “memoria muscular”, del que hemos dado cuenta en el apartado titulado La memorización interpretativa.

A veces es necesario adoptar posturas complejas, como ocurre cuando deben percutirse dos elementos simultáneamente y alejados o cuando se precisa realizar un acorde muy extendido en la marimba, que puede hacerse doblando ambas rodillas, un ejercicio parecido al que haría para calentar un bailarín: se curva la rodilla correspondiente a la mano que se extiende: los movimientos planeados son la esencia de una buena coreografía. Ya en plena audición, deben observarse los movimientos apropiados en escena: no parece lo más lógico salir al escenario con precipitación para tocar un movimiento lento, suave y expresivo, ya que desluciría el espectáculo y desconcertaría a la audiencia. La interpretación debe ser una experiencia completa, tanto visual como auditiva. Todo ello contribuye a mejorar el sonido, la ejecución técnica, la musicalidad y los efectos visuales (Ervin, 1978, pp. 539-541).

La idea de trascender los aspectos técnicos y musicales de la interpretación y llegar al oyente cuidando todos los detalles que formen parte del espectáculo, de la puesta en escena, no es una preocupación que podamos considerar nueva, ya que a finales de la década de los ochenta del siglo pasado, el profesor de Composición, Russell Peck (1978), tomando como ejemplo la obra de Stockhausen, *Mikrophonie*, ya aseguraba que los intérpretes debían ser conscientes de que un concierto era su creación, del mismo modo que la obra es creación del compositor; en ambos casos el propósito es proyectar esos pensamientos e ideas musicales: si se hace de una forma escénicamente inexpresiva no tendrán ningún tipo de impacto. La forma de llegar al público es no aburrirlo, y aparte de prever aspectos elementales como invertir el tiempo suficiente en solucionar los problemas técnicos antes de actuar, y cuidar todos los detalles que formen parte del espectáculo ensayándolo rigurosamente, el artículo de Peck destacaba aparentes pormenores como que el sistema de iluminación fuera selectivo y, con el propósito de que no hubiera distracciones innecesarias, debía enfocar al grupo de instrumentos que interviniese en cada momento. Recalcaba el impresionante efecto de la iluminación sobre los

instrumentos metálicos como platillos, vibráfono y demás superficies que proyectan y reflejan el brillo de la luz.

La interacción de unos percussionistas con otros, los movimientos ensayados y una sencilla pero cuidada coreografía es muy importante: el ordenamiento del espacio, los músicos uniéndose, separándose... todo debe formar parte del espectáculo; de una manera sutil, pero efectiva. La forma de colocarse ofreciendo el plano de perfil y no necesariamente de frente... (que es curiosamente coincidente con el modo en que los modernos tríos de jazz se sitúan actualmente en escena: el contrabajista en el medio del escenario, y pianista y baterista, en los laterales, de lado, mirando hacia el centro). Otro asunto de importancia es el momento previo a la interpretación de una pieza, que puede ser crucial porque el público está pendiente de aquello que va a suceder. Como en otras artes que se representan ante un público, los intérpretes deben mantener esa expectación impaciente o ansiosa llamada “suspense” (Peck, 1978, pp. 550-551).

Incluso, la parte que podría considerarse más superficial y que se relaciona con la vestimenta y otros efectos visuales de presentación en escena, tiene un impacto muy trascendente:

Es de vital importancia señalar las múltiples valoraciones que tienen lugar entre el intérprete y el público en función de la información transmitida por señales visuales como las normas en el vestir, los hábitos característicos y otros comportamientos no verbales, como las miradas y los gestos que se realizan mientras se interpreta” (Davidson, 2006, p. 173).

En el estudio de la escenografía interpretativa han de tenerse en cuenta las consecuencias que comporta cualquier gesto, que, conscientes de la hipérbole, podríamos comparar al “efecto mariposa” de la “teoría del caos”, puesto que en cualquier movimiento corporal existen una serie de consecuencias interactivas. Además, profundizando en la cinética, relajación y aprovechamiento de los impulsos musculares, podemos extrapolar los comentarios de Mantel y hablar de la técnica Möeller, que fue pensada para mejorar la velocidad, la potencia y el control al percutir, y que aporta flexibilidad -popularizado por el célebre baterista y pedagogo Jim Chapin-, y que aprovecha el rebote del que habla Mantel, a modo de latigazo, proporcionando efectividad y ausencia de agarrotamiento en el percussionista:

Un movimiento repentino del cuerpo supone siempre un cambio en el ángulo de por lo menos una articulación de nuestro cuerpo [...] Tengo que saber que nadie puede ejecutar un movimiento repentino, por ejemplo, *únicamente* con el brazo: siempre repercute como una pequeña sacudida en el resto del cuerpo [...] Pero esta pequeña sacudida puede planearse. Resultaría completamente antieconómico intentar evitar el rebote. Tendrían que emplearse unas considerables aunque innecesarias fuerzas de sujeción musculares, que provocarían una auténtica crispación (Mantel, 2010, p. 148).

Vislumbrando caminos nuevos, el proyecto del joven clarinetista australiano Ross Newton (2015), *Dancer-Musician*, puede ser inspirador para aquellos músicos que quieran trabajar el gesto en profundidad y aplicarlo a su interpretación. Explora la práctica simultánea de música y danza –música clásica y danza contemporánea-, artes que guardan una estrecha relación, y parte de la idea de que “sound is movement, movement is sound”. Su autor establece que, el análisis y la comparación sugieren que es posible para un bailarín y músico desempeñar ambas tareas simultáneamente y a un nivel profesional, proveyendo con este proyecto al estudiante de una metodología específica.

Complementariamente, debemos tener en cuenta las asociaciones mentales –toda la parte emocional que experimentamos en el estudio- cuando preparamos la gestualidad de una obra, para poder reproducirla en el escenario en su sentido positivo, relacionando emoción y movimientos del cuerpo: “Un pensamiento o un recuerdo ocasiona transformaciones emocionales en nosotros; éstas tienen a su vez cierta influencia en los estados corporales y con ello en los movimientos corporales durante la ejecución de nuestro instrumento” (Mantel, 2010, p. 185).

Según Csikszentmihalyi (1997), el intérprete y el público están en contacto directo e intercambian información continuamente mediante señales visuales y auditivas, a modo de canales de sinestesia, de manera que el intérprete -observando al público en su papel catalizador- puede modificar algunos aspectos gestuales e interpretativos –mayor o menor comedimiento en la expresividad- en función de la respuesta del auditorio: “En tales circunstancias, el intérprete sigue el ‘fluir’ del momento [...] en la interpretación en vivo se pueden tomar decisiones diferentes sobre la interpretación y la interacción con otros intérpretes y el público” (Davidson, 2006, p. 179).

Broughton y Stevens (2009, pp. 137-153) realizaron un experimento con muchas variables en cuanto al tipo de interpretaciones de fragmentos de marimba: grabados con mayor o menor nivel de expresividad, en formatos de audio y vídeo y mostrados a un público con distinto nivel de adiestramiento musical. En dicho experimento concluyeron que el movimiento jugaba un papel muy importante en la comunicación de los marimbistas con el público. Es decir, en aquellos instrumentos en los que las posibilidades expresivas son relativamente restringidas, como es el caso de la marimba, los movimientos del cuerpo que implican expresividad pueden proporcionar un importante canal de conexión en su contacto con el auditorio. En la interpretación de este instrumento, el complemento visual puede servir para aumentar la comunicación del contenido sonoro, provocando un mayor interés en la audiencia. Como sostiene Clarke (2002): “Therefore, the body plays an important role, not only the physicalities of playing the instrument, but also in communicating expressive intention to an audience”.

Como corolario, diremos que la combinación del lenguaje verbal y no verbal facilita que el escuchante perciba con más precisión el mensaje (Knapp & Hall 2002). A la inversa, Sergej Dobrogaev (1931, pp. 105-173) establece que cuando se reducen o reprimen los gestos naturales, la comunicación se hace más trabajosa y tensa, y la entonación y expresividad se ven limitadas.

Ya en nuestro ámbito más cercano, añadiremos que los elementos fundamentales para la expresión interpretativa son el timbre, la duración del sonido y la articulación, y los instrumentos de percusión –sean láminas o parches, idiófonos o membranófonos- no cuentan con la misma capacidad expresiva que tienen los de cuerda o viento para variarlos: quedan claras las dificultades de modificar la duración de las notas (salvo el mantenimiento del sonido que implica redoblar) y de lo complicado que es articular ostensiblemente. Por todo ello, cuenta Dahl (2000), que deberíamos ser conscientes de la gran importancia que tienen los movimientos expresivos del intérprete de percusión para comunicarse con la audiencia.

Con todo lo comentado acerca de los gestos, no queremos decir que esa expresividad corporal suplante los contenidos de la música, sino que esos gestos son parte de un repertorio de reacciones del hombre como especie y desecharlas o pasarlas por alto en los conciertos y audiciones podría significar el desconocimiento o desatención de las huellas humanas en una invención precisamente tan humana como es la música:

Expressive gestures do not supplant the contents of music [...] Gestures are part of a range of human reactions to feeling, sensation and comprehension, and to underestimate them in live performance would mean to ignore human signals in a human invention, which is what music is (Esteban, 2007, p. 59).

Finalmente, el lenguaje musical muestra muchas similitudes y parecidos comportamientos que el hablado. El porcentaje de comunicación verbal es mínimo (7%), mucho mayor es el porcentaje de elementos paralingüísticos (38%), o sea, el tono de voz, volumen, inflexión, y, aún mayor otros aspectos no verbales (55%) como son los gestos, movimientos del cuerpo, de los ojos, etcétera. Por tanto, los elementos no verbales constituyen el 70% u 80% de los actos comunicativos, lo que podría en ocasiones contradecir el mensaje verbal.

Por supuesto que en la música las cosas no funcionan exactamente igual, pero si establecemos un ligero paralelismo entre ella y el modo en que nos relacionamos con nuestros semejantes desde que nacemos, veremos que hay muchos puntos coincidentes y que se puede aprender a ser más expresivos.

Hemos de aceptar que, en una buena interpretación, es preferencial cuidar los asuntos musicales, pero yendo un paso más allá, controlar el cuerpo, la forma de colocarse y de proyectar, nos hace mejores intérpretes. Esa interdisciplinaridad –estudio relacional del instrumento con nuestro cuerpo– nos permite llegar mejor al público, nuestro principal objetivo; y esas capacidades no figuran en la partitura. Debería, por tanto, reforzarse el lenguaje gestual en una enseñanza musical que incluye insistente y sistemáticamente en sus guías docentes la capacidad denominada “expresión musical”:

Los científicos de la comunicación evalúan la parte proporcional del lenguaje corporal en la comunicación entre los seres humanos en un 70 por ciento del volumen global, incluidos el contenido y la expresión. Si el lenguaje corporal tiene una función tan dominante, resulta incomprensible que desempeñe un papel tan subordinado e incluso repudiado en la pedagogía musical, en la que sin cesar se habla de ‘expresión’ [...] Las más importantes relaciones transversales entre la obra y la interpretación surgen a través de asociaciones lingüísticas, narrativas, físico-energéticas y mímico-gestuales (Mantel, 2010, p. 197).

#### **4.3.2. CONFIANZA PERSONAL Y AUTOESTIMA INTERPRETATIVA EN LA EDUCACIÓN DEL PERCUSIONISTA: LA CONCENTRACIÓN Y LA RELAJACIÓN. EL MIEDO Y LA ANSIEDAD ESCÉNICA: EL “TRAC”.**

*A menudo, los estudiantes de música –ante un rendimiento bastante inferior al esperado- se preguntan qué deberían hacer para obtener en las audiciones y conciertos unos resultados parecidos a los que consiguen cuando practican en la intimidad sin las presiones exteriores. Para lograrlo influyen fundamentalmente la confianza en las propias posibilidades y la autoestima, a lo que contribuyen circunstancias como el nivel apropiado de concentración y relajación interpretativas, que también coadyuvan para evitar la ansiedad y miedo escénicos y el consiguiente bloqueo, lo que de modo genérico se ha denominado “trac”. Todas estas competencias –que, de forma natural, no todos los estudiantes poseen en el mismo nivel de desarrollo- se adquieren mediante el trabajo específico y regular, en un estudio estrechamente relacionado con los aspectos musicales y escénicos de la pieza tratada.*

Entre los estudiantes de una misma especialidad o instrumento, los docentes pueden encontrar diferente disposición en las audiciones o cualquier otra exposición ante un público que ponga a prueba el temple del alumno. Aunque una minoría salga al escenario sin mostrar ningún síntoma de nerviosismo, sin limitaciones por causa de la ansiedad escénica, la generalidad –dejando aparte aquellos casos patológicos, de mayor dificultad de resolución- muestra en mayor o menor medida alteraciones nerviosas, sudoración, salivación, temblores y miedo escénico. En los casos límite, en los que el estudiante no puede superar esa ansiedad producida por el contacto con un auditorio, algunos pedagogos recomiendan dedicarse a otra actividad. Según esta perspectiva, ser intérprete requeriría unas cualidades y una preparación que no están al alcance de todos los estudiantes de música.

Tocar ante un público no es tarea sencilla, y el célebre director de orquesta durante la primera mitad del siglo XX, Hermann Scherchen (1933, p. 3) aseguraba que la labor interpretativa precisaba de un gran entrenamiento para adquirir las habilidades “casi sobrehumanas” necesarias para enfrentarse a un auditorio. No es extraño que muchos estudiantes encaren semejante reto con respeto y temor.

Los requerimientos para ser un intérprete de gran altura –que es lo que tratan de ser muchos de los estudiantes de un conservatorio superior- implican una serie de capacidades para hacer frente a las exigencias de todo tipo; entre ellas, las psicológicas:

La interpretación musical en su nivel más alto requiere una extraordinaria combinación de habilidades físicas y mentales [...] Además, el intérprete debe conocer y comprender la estructura inmediata y general de la música, contar con una ‘estrategia’ expresiva para realizarla y tener resistencia para enfrentarse a los requerimientos físicos y las tensiones psicológicas que plantean la interpretación en público (Clarke, 2006, p. 81).

Tratando de enfocar el problema, las observaciones de Salmon (1990, p. 3) pueden servirnos como punto de partida. Define la ansiedad musical como “la persistente y angustiosa aprensión en torno a las habilidades interpretativas, y/o su deterioro real, en un contexto público, hasta un nivel injustificado dadas la aptitud, adiestramiento y nivel de preparación musicales del individuo”.

En el ámbito de la interpretación orquestal, según refieren estudios realizados en ese medio, significa un problema nada despreciable:

En un estudio a gran escala sobre orquestas estadounidenses (Fishbein et al. 1998, pp. 1-8), el miedo escénico fue el problema interpretativo que se refirió con mayor frecuencia, el 24 por ciento de los músicos afirmó que lo padecía, y el 15 por ciento consideró que era un problema grave (Valentine, 2006, p. 199).

Aunque parece que el miedo escénico disminuye con la edad y la experiencia, y, según algunos autores (Wolfe, 1989, pp. 49-56) y (Steptoe et al. 1987, pp. 241-249) no se sabe si se debe a los beneficios obtenidos por la práctica regular o por el abandono de la actividad de los que los sufren: lo que podría llamarse “supervivencia del más apto”.

La psicóloga Elizabeth Valentine afirma que: “Los síntomas del miedo escénico son conocidos, y se clasifican en tres tipos: fisiológicos, conductuales y psíquicos”. Las inseguridades previas cuando el intérprete visualiza una audición o concierto pueden obrar de forma muy perjudicial. Del mismo modo que Walt Disney decía que todos nuestros sueños pueden convertirse en realidad si los perseguimos convenientemente, la mente puede obrar en sentido contrario, y con una visión catastrofista –“la exageración irracional de la posibilidad de un fracaso”- nos preparamos para un mal resultado:

Los pensamientos negativos influyen perjudicialmente en la calidad de la interpretación. La preocupación conduce a una falta de concentración, lo que dispersa la atención y provoca un desperdicio de recursos valiosos, y probablemente también actúa como una señal que incrementa aún más la ansiedad (Valentine, 2006, pp. 199-200).

La negatividad que acarrea esa “anticipación mental” puede llegar a incapacitar al intérprete para desarrollar su actividad, y las características de ese miedo escénico son muy variadas. De modo similar a su anterior colega, el experto en psicología cognitiva Renny Yagosesky (2001) las divide en fisiológicas, cognitivas y conductuales. Las fisiológicas se refieren a la sudoración excesiva, urgencia urinaria, alteración del ritmo cardíaco, “trac”, etcétera. Las cognitivas tienen que ver con los fallos de concentración, confusión mental, miedo al fracaso y al ridículo, actitud autocrítica exagerada, etcétera. Las conductuales aluden a tratar de evitar la acción, huir de ella –y aplicándolo a la interpretación musical-, farfullar o atropellarse, tocar a volumen inaudible, etcétera.

Aunque el vocablo “trac” se refiere a individuos que dirigen su problema emocional a la laringe, cerrándose su glotis debido al miedo escénico originado por la falta de confianza en sí mismos, ha venido utilizándose de modo genérico para referirse al temor escénico de cualquier profesional –músicos, bailarines, deportistas, etcétera- que tenga que desarrollar una actividad en público, no solo a aquellos que utilizan la voz. Según la nota del traductor:



“Trac” es vocablo francés intraducible, que indica el temor, angustia, náusea, malestar de un artista cuando tiene que presentarse en público para un acto en el cual él es parte importante. Aumenta con la expectativa que cree haber despertado y por su sentido de responsabilidad (Barbacci, 1965, p. 23).

Es preciso considerar que, según Ortega y Gasset (1983), aunque demos un salto a la España de la primera mitad del siglo XX, existen dos tipos extremos de tendencia vital. Con los adjetivos “ascendente” –personas que no ven limitaciones- y “descendente” –que no creen en sí mismos- determina de modo genérico la tendencia vital energética de cada persona, su euforia o su carácter apagado, que en nuestro campo podría implicar una propensión a la seguridad o, por lo contrario, a la desconfianza interpretativa:

En cuanto a las propensión innata a padecer trastornos de ansiedad –“[Biológicamente] existen personas más vulnerables a desarrollar un trastorno de ansiedad, genéticamente tienen más probabilidades de sufrir en este caso fobia social” (Dalia, 2004, p. 51)- este es un asunto modificable y que, con un trabajo regular y efectivo, puede dejar de ser un problema:

Es cierto que algunas personas hereditariamente son más susceptibles de padecer un trastorno de ansiedad, pero esto no quiere decir que sea así para siempre y que el problema forme parte de la persona como algo característico en ella, inamovible e incapaz de modificar (Dalia, 2004, pp. 31-32).

En algunos músicos podría darse el caso de estar en posesión de buenas capacidades interpretativas y, sin embargo, sufrir una ostensible merma ante un auditorio. Los pensamientos negativos –reviviendo fracasos- pueden hacer dudar de esas buenas capacidades:

Es suficientemente conocido que muchos músicos consiguen un alto nivel de rendimiento cuando hacen música en un entorno habitual, pero fracasan delante del público [...] en el miedo aparecen reflexiones sobre qué situaciones difíciles se podrían presentar y, a menudo, recuerdos de situaciones parecidas y con frecuencia nos vemos asaltados por dudas sobre nuestra propia capacidad de rendimiento y otros pensamientos negativos (Klöppel, 2005, p.113).

Según el médico, psiquiatra y psicoterapeuta, Christophe André, especialista en el tratamiento de trastornos emocionales, ansiosos y depresivos, existen cinco parámetros para analizar la autoestima. Propone formas de medirla como acomodar lo que se ambiciona con las posibilidades reales de lograrlo, que sea constante, que armonice todas las áreas del individuo, que no dependa de la opinión de los demás y que no ocasione al sujeto un excesivo sacrificio:

La primera, la *altura*. Hay que tener cuidado, porque una autoestima alta no tiene por qué ser buena. La buena autoestima se reconoce en el modo de actuar [...] sabe ajustar sus pretensiones a su valor [...]. La segunda dimensión es la *estabilidad* [...] La tercera es la *armonía*; puede haber autoestimas demasiado sectoriales [...] que convivan con autodesprecio en otras áreas, lo que provoca gran vulnerabilidad en el sujeto. Por último, son importantes la *autonomía*, es decir, que no dependa excesivamente del juicio ajeno, y el *coste*, es decir, el esfuerzo que exige a una persona mantener esa autoestima. A veces es demasiado costoso (André, 2009, p. 383).

En cuanto al primer parámetro expresado, la altura, debe evitarse el riesgo de caer en la autocomplacencia y el engrandecimiento: “La autoestima debe estar relacionada con el comportamiento, ir creciendo con él. De lo contrario puede convertirse en elogio vacío o en una vanidad peligrosa” (Marina, 2010, p. 98).

Referido al cuarto parámetro o *autonomía*, John Holt (1964, p. 167) establecía que el modo de educar suele fallar al destruirse la mayoría de las capacidades creativas e intelectuales propias de la infancia mediante una serie de pautas equivocadas, que consisten en hacerles sentir temor de no hacer lo que los demás esperan de ellos, de no agradecerles, de cometer errores, de fallar o de equivocarse.

La angustia que se genera en el intérprete tiene su principal origen en el temor a las hipotéticas críticas desfavorables u hostiles de un público que puede dar al traste con la autoestima del músico: “Más que miedo a la interpretación *per se*, es un miedo a la interpretación en público, con el riesgo de una evaluación negativa y la consecuente pérdida de autoestima” (Valentine, 2006, p. 200).

Abundando en este aspecto, las razones para que un estudiante tenga temor a tocar en público pueden relacionarse con su exposición a las críticas adversas: “El miedo escénico es una reacción de ansiedad producida por el temor a sentirse herido en la autoestima por una evaluación (negativa)” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 215).

La forma de encarar los conciertos de Gordon Stout es positiva en el sentido de creer que la audiencia va a disfrutar y no a detectar errores –que en su mayoría ni percibe- y que, en todo caso, perdonarán si disfrutan de una experiencia interpretativa hecha con expresividad. Es preciso aceptar ciertos errores de interpretación propios del único e irreplicable momento. Dice el percusionista Michael Burritt que si la gente quiere oír las notas correctas debería escuchar sus grabaciones, pero que si quiere oírlo tocar en directo debería aceptar sus errores. Mathew Duvall comenta que es necesario diferenciar la grabación de estudio del concierto en directo. La primera se fundamenta en la precisión, el segundo, en el gesto y la expresión: la música. Humanizar la interpretación es conectar mejor con el público (Hill, 2013, pp. 249-253).

En este mismo sentido, es preciso saber aceptar los errores en sí mismos, sin considerar demasiado el criterio ajeno: “Hemos de afrontar con valentía la responsabilidad de nuestros éxitos y fracasos sin depender excesivamente de la opinión de los demás” (Dalia y Pozo, 2006, p. 73). Aunque también sea cierto que, a menudo, los críticos menos indulgentes seamos nosotros mismos, y sea: “[...] más fácil sobreponerse a las opiniones de los demás que vencer la opinión que tenemos de nosotros mismos, el miedo que interiorizamos” (Robinson y Aronica, 2013, p. 192). Complementariamente, el denominado “locus de control interno” (Rotter y Mulry, 1965, pp. 598-604) y (Rotter, 1966) –que trataremos con mayor detalle más adelante- debería llevarnos a considerar que los acontecimientos dependen de uno mismo en su mayor parte y que las influencias externas tienen una incidencia mínima en la obtención de los objetivos. El estudiante debe ser consciente de que los resultados dependen de sí mismo y desechar la aleatoriedad o la responsabilidad ajena. El hombre debería ser capaz de percibirse a sí mismo como el determinador de su propio destino para vivir en paz consigo mismo (Lefcourt, 1982, p. 3); y, por consiguiente, añadiríamos, para conseguir los mejores resultados académicos o una buena interpretación.

A continuación, siguiendo con el planteamiento de otros apartados, hemos extraído los comentarios, que creemos más al caso, de los profesores entrevistados. El interés en un tema tan trascendente como este es que la mayoría de los docentes han pasado por esta situación como intérpretes y que, además, tienen que atender a menudo estos problemas en el aula.

En cuanto a la confianza personal, es habitual que los estudiantes sientan admiración y, en ocasiones, cierta sensación de ineptitud ante los percusionistas que consideran relevantes y virtuosos, y a quienes les gustaría emular. Apelando a la normalidad, este docente trata de mostrarles el trabajoso pero realizable camino para llegar a ese “increíble” estatus. También, que una buena parte de ese éxito consiste en adquirir la destreza de captar la atención y fascinar al público. Por otra parte, resalta los inconvenientes que acarrea estudiar en situaciones alejadas de la realidad de la escena. También acentúa la importancia de estar centrado en lo que se toca, manteniendo una concentración pensando en la estructura de la obra y estableciendo puntos de referencia para no distraerse:

De vosotros depende que vosotros lleguéis a lo que han llegado ellos que han seguido trabajando [...] no penséis que mucha gente de esta ha nacido con un talento increíble. Ha nacido normal, y se ha hecho a lo mejor increíble. Y además se vende increíble [...] de ti depende que llegues a ellos [...] Si estudiáramos con público, la cosa cambiaría [...] el bache tan grande que se produce cuando tú estudias y pasas a un auditorio [...] Es una lucha constante contra la

desconcentración [...] cuanto más pensamiento tengas sobre la obra cuando la estés ejecutando, más te va a ayudar a la hora de interpretar cuando estés desconcentrado [...] cuando tienes un guión bien marcado de lo que tienes que pensar en cada fragmento [...] entonces, más anclas (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Es común a otros docentes sentir contrariedad debido a las muchas tareas que deben realizarse en una hora y media de clase semanal. Por tanto, suele considerarse el instrumento principal como la prioridad, aunque sin desdeñar otras actividades complementarias siempre que no ocupen demasiado tiempo en las clases. Este profesor destaca la importancia de instalar minuciosamente cada uno de los instrumentos que vayan a utilizarse en las audiciones y hacer las modificaciones y pruebas pertinentes con la suficiente antelación. Si, además, se controla la respiración y se trabaja la gestualidad, se allana el camino para afrontar la actuación con confianza:

[...] en realidad su instrumento es lo que va a ser... ¿Lo otro? Es complementario y viene bien esa relajación [...] es que una hora y media que le estés dando al miedo escénico, una hora y media al movimiento y eso, yo pienso que es un poco excesivo. O sea, que está bien que puedas trabajar eso [...] no que ocupe mucho tiempo [...] hay algo fundamental para todo esto [...] es que tengas una buena instalación [...] a última hora ninguna modificación. La modificación se hace antes, cuando estás haciendo esa estructura a todo eso, para que cuando llegues, sepas [Antes de salir a escena, en la prueba] Tocas todo, por qué, para saber por dónde van las cosas [...] eso te da una seguridad [...] respira hondo antes de salir a escena o respira hondo antes de empezar a interpretar. Y ahí entra un poco esa gesticulación también [...] Eso sí se trabaja (J. L. Alcain, c. p. 12 julio, 2014).

Según muchos profesionales, el trabajo de un intérprete es parecido al de un atleta, en cuya preparación es irremplazable el trabajo mental; a menudo descuidado en los conservatorios. Sin él la práctica de los aspectos musicales puede resultar ineficaz, ya que si el estudiante sufre un bloqueo emocional no podrán manifestarse sus capacidades artísticas. La interpretación de un músico comparte características con las de actores o bailarines, en cuya puesta en escena la relajación y concentración deben guardar equilibrio. Las audiciones académicas son un excelente método para potenciar la autoestima y minimizar el miedo escénico:

[...] creo que es como los atletas [...] tú no puedes prepararlo para unas olimpiadas con una preparación física solamente, la preparación mental es fundamental [...] puedes estar “superfuerte” y tener una técnica que te cagas, pero llega el momento de tocar y te pones nervioso y tal, y lo pierdes todo [...] el miedo escénico, el control de los nervios, la autoestima, la confianza a la hora de tocar, eso es fundamental [...] O un bailarín, o un actor; o sea, la concentración, no solamente la relajación, sino la concentración a la hora de tocar para eso: si se te va la concentración, se va todo [...] Entonces ese trabajo me parece fundamental, y desgraciadamente muchas veces no se trabaja lo suficiente [...] una cosa que me parece muy importante es, claro, eso cómo se hace, pues cogiendo experiencia, cogiendo tablas. Y cómo se cogen tablas: haciendo audiciones [...] de esa primera audición a la última del curso hay una diferencia. O sea, ya han cogido una confianza [...] Y ya cuando llegan a cuarto ya ¿sabes? Tienen unas tablas de haber tocado mucho (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Hemos oído opiniones que destacan la importancia de ir aumentando paulatinamente la responsabilidad en las audiciones; empezando por una audiencia poco experta y próxima emocionalmente al alumno y, para completar el proceso, concurriendo a audiciones profesionales y concursos relevantes:

La confianza se consigue cuando el alumno se ve evolucionar [...] Primero dásela a un grupo de amigos que no son músicos, porque te compromete a poco; si fallas [...] hay pocas posibilidades de que se enteren [...] después se la das a un grupo de amigos tuyos que sean músicos, pero que no sean percusionistas y que no conozcan la obra. Después se lo das a tus amigos de aquí, a tus compañeros de aquí [...] después a tus antiguos profesores. Y después vas

al concurso que te ponga a Fink y al otro, que te van a evaluar. Vas a ir agrandando tu responsabilidad. Esa es una manera de coger confianza en el escenario (J. G. Abellán, c. p. 19 julio, 2014).

Los profesores que se preocupan del aspecto psicológico tienen en cuenta los estudios de autores renombrados, como es el caso del pionero de la “psicología transpersonal” de corte humanista, Abraham Maslow, y su pirámide con la “jerarquía de necesidades”, que tiene como momento culminante la autorrealización, la creatividad y la espontaneidad. Tratan de aplicar todas estas teorías a las enseñanzas del aula y a la confianza escénica, convirtiendo el estrés nocivo en un estado de conciencia positivo y de energía vital –aunque no hemos podido detallar el modo en que lo adapta este docente-, dotando a los estudiantes de estrategias para identificar y solucionar los problemas de inseguridad y miedo escénico:

Trabajamos la motivación, con cosas como cómo motivar hacia una meta, la jerarquía de las necesidades humanas de Maslow, lo que es la motivación interna y motivación externa, directa e indirecta, la complacencia, la internalización. Intentamos trabajar el desarrollo de la actitud positiva, el estado de ánimo, la confianza, la importancia de un objetivo acertado, el control del estrés competitivo, el miedo escénico, cómo reducir un nerviosismo exagerado; trabajamos el eustrés y el distrés, la activación positiva, la sobreactivación, la poca activación, les comentamos los resultados que produce la activación [...] ellos tienen que estar dotados de recursos, por si acaso les ocurre algún día algún problema; bastante normal en el mundo de la interpretación... de que tengan recursos para saber (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

La forma de verlo de otros educadores es, *a priori*, de aplicación más sencilla, ya que encuentran en las audiciones la solución para que los estudiantes –no todos dispuestos a mostrar sus habilidades- se acostumbren a algo tan necesario y natural para un intérprete como es tocar ante un público:

[...] les animo mucho a que hagan audiciones, porque esto es lo que les va a dar confianza a la hora de tocar una prueba en cualquier sitio [...] todos los alumnos no tienen predisposición en hacerlo, hay alumnos que escurren un poquito el bulto [...] Atrévete a tocarlo, aunque sea un movimiento [...] Si tú no haces audiciones, ¿cómo quieres presentarte al fin de carrera y que te salga bien? [...] Todo eso se practica y se orienta desde aquí (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

En general, las opiniones de los entrevistados coinciden en la trascendencia de reforzar la seguridad del alumno, y según este profesor, olvidarse de aspectos interpretativos individuales por separado y hacer uso global de lo automatizado –tanto en las clases como en el estudio personal- para interpretar. Es un proceso de aprendizaje que se va consolidando mediante el trabajo de motivación y potenciación de los logros del estudiante:

[...] cuando sales a escena se te olvida la técnica y se te olvida todo [...] eres tú, y tienes una obra que tienes mecanizada, estás empleando una memoria visual, una memoria física, una memoria de posiciones... Juntas todas las memorias, para dar un espectáculo [...] tienes que salir muy seguro [...] lamentablemente los alumnos, al principio [...] no están nada seguros consigo mismos [...] Autoestima, tienes que cuidar al alumno [...] Potenciar lo bueno me parece muy importante, muy importante, porque es que, si no, el chaval lo que va a estar es con las orejas agachadas toda su carrera, y cuando salga al escenario no va a funcionar (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

No por desempeñar la labor de profesor o tener una experiencia como intérprete se deja de sentir esa inquietud motivadora que conlleva salir a escena. Ejerciendo un control sobre ellas, son emociones estimulantes –el llamado “eustrés”- que es preciso trabajar con los alumnos para que, una vez estudiadas suficientemente las piezas elegidas, toquen en audiciones de manera regular para llegar a considerar como algo natural presentarse ante un público:

Cuando voy a tocar, el gusanillo lo tengo por dentro [...] si saben lo que van a interpretar y lo tienen asimilado, no hay ningún problema [...] Cuando estás una temporada grande sin hacer una

actividad cara al público, lo pasas muy mal [...] cuando ya lo tienes cotidianamente, ya es menos malo [...] Y por eso considero que el hacer audiciones puede contribuir a esa soltura en el escenario (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

La experiencia educativa, como alumno, de alguno de los enseñantes –aunque, por fortuna, no en todos los aspectos- ha sido poco gratificante; sin embargo, como de todo puede extraerse sus ventajas, le ha servido para practicar como docente un tipo de refuerzo positivo con sus estudiantes que él no ha tenido, y que le ha dado frutos muy reconfortantes. Experimenta con ellos la visualización previa a las audiciones, tratando de imaginarse lo que va a suceder para acostumbrarse a la situación real:

A mí muy pocas veces me han dicho “oye, qué bien has tocado” [...] para enseñar, intento aprender de cuestiones de la vida [...] de lo que me han enseñado pocas cosas puedo aplicar [...] refuerzo positivo [...] sí, tengo que hacer excepciones [La falta de] autoestima viene [debido a] que el profesor ha adquirido un rol muy predominante de decir “esto es un error, aquí lo estás haciendo mal...”. Es decir, poco motivadora de destacar las cosas buenas que está haciendo [...] he hecho la prueba con alumnos que he tenido desde el principio, en los que las audiciones no les he dado importancia, hemos reconducido lo que son los errores [...] hay que trabajarla desde el día a día de clase, fomentando que lo están haciendo bien [...] hay una cosa que trabajo, que es la visualización [...] cerrar los ojos o no mirar al público pensando en que está lleno de gente, pensando que hay público [...] Esa situación ya no le es diferente (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Sin embargo, la experiencia de otros profesores es distinta, ya que consideran que –a pesar de la diversas aptitudes de cada persona- si los estudiantes tienen por costumbre tocar en público desde pequeños, el problema del miedo escénico e inseguridades raramente representan un problema. Claro que, como desiderátum, todo refuerzo –de cualquier índole-sería bueno, aunque se deduce de sus palabras que es poco realizable en nuestro sistema educativo:

Hay personas que tienen más facilidad, menos facilidad [...] los chavales estaban desde que eran muy pequeños acostumbrados a tocar. Entonces no teníamos problema, la gente tocaba en un escenario con una facilidad [...] Sabían por dónde moverse, cómo ir, cómo montar, cómo desmontar, cómo llegar, cómo saludar, es decir, cuál era su posición [...] Que si se realiza desde muy pequeño no tiene ninguna importancia y te quita el miedo. El miedo viene mucho más cuando eres más adulto [...] ¿Que le haga falta refuerzo a muchos? Sí, claro, igual que le hace falta refuerzo de imagen, de cómo ir vestidos, o de cómo hablar y tal, pero eso es una parte íntegra de su personalidad [...] ¿Tendría que haber un gabinete de atención psicopedagógica en los conservatorios? Claro, y muchas otras cosas más, pero... (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Otra perspectiva algo diferente es la de esta profesora, quien ve necesario el trabajo para dar confianza escénica a los estudiantes y, sin embargo, cree que son los especialistas psicólogos quienes se deben encargar de realizar tal tarea en profundidad, ya que el profesor de Percusión –sin perjuicio de que pueda asesorar al alumno, dándole recomendaciones escénicas- suele carecer de esos conocimientos. La labor de este consiste, según su opinión, en preparar bien las obras musicales, y el resto debe llegar resuelto al aula, porque los problemas personales pueden bloquear a un estudiante. Diferencia las audiciones de aula de las más comprometidas que se realizan en el auditorio o sala de conciertos del conservatorio:

[...] la seguridad en escena hay que trabajarla, lo que pasa que nosotros a veces no somos los adecuados porque no tenemos conocimientos de psicología suficientes [...] Mi cometido es que lleven a buen término las obras, y para eso se tienen que desbloquear. Ahora, yo no tengo los conocimientos suficientes como para desbloquearlos, sobre todo a ciertos niveles [...] Siempre se les puede dar confianza, dar trucos, visualización, venga, vamos a visualizar las pruebas o el concierto, vamos a ponernos en situación [...] Y a veces otra gente que digo mira, mejor que soluciones tus problemas personales, si no, nunca vas a ser capaz de llevar una obra a buen término [...] Podríamos distinguir entre audiciones en el auditorio, una puesta en escena

simulando un concierto, o una reunión entre alumnos del mismo nivel para comentar qué tal nos salen las obras. Creo que habría que diferenciar entre eso (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Según lo descrito, una de las opiniones generalizadas de los profesores entrevistados es la necesidad de realizar audiciones académicas con cierta regularidad, donde los estudiantes se van acostumbrando a “exponerse” a un público de forma natural. Ampliar el ámbito de los conciertos y audiciones –no solo las del conservatorio- mejora esta competencia. Según algunos autores, la experiencia debe fundamentarse en el carácter lúdico de esta actividad y no plantearla como una competición con otros estudiantes; ni siquiera de cada alumno consigo mismo. Aunque sea difícil, evitar pensar en las críticas negativas aumenta la fluidez y confianza interpretativas:

Es muy conveniente “exponernos” siempre que podamos y no solo en las audiciones del conservatorio [...] Las audiciones no son competiciones con otros compañeros, ni con nosotros mismos [...] deben ser situaciones de disfrute [...] Además, si atendemos a nuestro disfrute conseguiremos no estar pendientes de otras circunstancias negativas como el qué pensarán, si lo hacemos bien o mal, etc. (Dalia y Pozo, 2006, p. 79).

El musicólogo y compositor argentino Rodolfo Barbacci recomendaba aprovechar cualquier oportunidad para tocar ante cualquier tipo de auditorio, haciendo de ello un acontecimiento serio y riguroso -sin ceder a los caprichos de amigos o familiares que lo pudieran valorar como un simple divertimento al que prestan poca atención-, tratando de extraer lo mejor del músico en la interpretación, como si se interpretase para el público más instruido:

No desperdiciar ninguna ocasión para tocar en público, aunque éste lo constituya una pequeña reunión familiar. Exigir silencio y atención y tocar con toda la concentración posible. Nunca tocar para salir del paso o para divertir a los familiares mientras conversan. Se debe tocar siempre lo mejor posible, porque así lo exigen las obras y la propia conveniencia. Tocar siempre como si el maestro estuviera escuchando (Barbacci, 1965, pp. 121-122).

Grabar los ensayos previos a un concierto puede ser un buen recurso cuando no se cuenta con un público para hacer un simulacro. De este modo se reproduce la situación de ansiedad, ya que el hecho de estar grabando saca al intérprete de la zona de confort, ejerciendo una presión que le fuerza a aumentar la concentración. Además, revisar lo grabado reduce la ansiedad al comprobar los logros obtenidos. Asimismo, corrige aspectos finales inapreciables en las sesiones de estudio (Hill, 2013, pp. 222-223).

La capacidad de tocar concentradamente ante el público puede adquirirse ensayándola habitualmente en audiciones públicas. Se trata de comparecer ante un auditorio que, lógicamente, no está presente en la práctica personal del estudiante, y que este pueda actuar sin distracción y consiga conciliar sin interrupciones los aspectos inconscientes o automáticos y los conscientes de la interpretación:

La excitación causada por la presencia de otras personas también puede interrumpir la atención y el equilibrio entre los sistemas mentales automático y consciente empleados al tocar. Una forma de desarrollar y aprender a coordinar el pensamiento y la acción automática y consciente es ensayar ante otras personas para intentar familiarizarse con esos efectos producidos por la excitación y ejercitar mecanismos conscientes para mantenerse concentrado y evitar ser distraído por el público (Davidson, 2006, p. 174).

En situaciones extremas, cuando falta la seguridad y surge un severo miedo escénico, el estudiante puede tratar de cargarse de razones para justificar una “previsible” mala actuación:

Otra variante es la estrategia del “autoimpedimento”, que consiste en que el intérprete promueve determinadas situaciones que servirán para excusar una mala interpretación, como, por ejemplo, no practicar, trasnochar la noche anterior, dañar el material de trabajo... (Valentine, 2006, p. 200).

Lejos de solucionar el problema, factores mantenedores como el anterior ejemplo coadyuvan a que el problema se arraigue y se agrave:

Se refieren a aquellos que hacen que el problema se vaya cronificando con el tiempo, y lejos de solucionarse, empeore cada vez más [...] Todos los trastornos de ansiedad se mantienen por Refuerzo Negativo. Este se puede manifestar a través de dos procesos: La Evitación y el Escape (Dalia, 2004, p. 54).

Está claro que salir a escena conlleva –en gran parte de los casos- un compromiso que requiere de mucho esfuerzo y trabajo físico y mental, pero que, por fortuna, tiene la gran recompensa de sentirse útil, expresarse artísticamente y comunicarse con un público: “Uno ha experimentado desde la infancia que tocar en público es ciertamente una actividad fatigosa y agitante, pero al mismo tiempo gratificante, y aprovecha cada oportunidad que se presta para aceptar el desafío (Klöppel, 2005, p. 9).

Así, el uso y empleo habitual del arte y la música como forma de expresión facilitaría la naturalidad necesaria para que tocar no sea una actividad novedosa ni estresante. El psicólogo y asesor musical Andrew Evans (1994, pp. 79-133), comenta que es conveniente dedicarse mucho más, cultural y educativamente, al desarrollo de las habilidades de presentación. Se refiere prolijamente a las terribles ansiedades, referidas por músicos de todos los niveles, relacionadas con una falta de seguridad en sí mismos en cuanto al contexto y a la evaluación de la interpretación. Los estudios publicados sugieren que conocer diversos contextos interpretativos, tocar un repertorio que se conozca bien y tener muchas oportunidades para la interpretación, constituyen maneras de superar posibles problemas relacionados con las habilidades de presentación.

En una actividad como es la interpretación musical, en la que el destino de la práctica individual es tocar ante un público, expresando y satisfaciendo las inquietudes culturales y musicales del auditorio, las audiciones no deberían constituir un hecho poco habitual. El primer escollo es que esa práctica se hace de manera aislada, sin contacto con el público, que será parte fundamental en la tarea del intérprete. Además, en nuestra sociedad occidental, la competencia, el perfeccionismo y otras particularidades, le imprimen un carácter diferente, ya que en otras culturas, interpretar ante su comunidad no representa ningún problema, pues forma parte de su vida; con total naturalidad:

Una de las mayores dificultades que plantea la forma en que se enseña y se concibe la interpretación como acto interpretativo en la cultura occidental es que tiene lugar en el aislamiento: practicar es una actividad solitaria, y las clases suelen ser individuales. [Para algunas tribus y pueblos] la música forma parte de la vida diaria: no asusta ni inquieta a nadie, ni es privilegio de unos pocos. La música es para todos, y todos participan como creadores, oyentes e intérpretes (Davidson, 2006, p. 122).

“Existen tres factores que contribuyen a la ansiedad de actuación: la persona, la tarea y la situación” (Valentine, 2006, p. 203). Es decir, esas tres circunstancias tendrían que ver con el nivel de ansiedad y autoestima personal del estudiante, la dificultad de la obra que se tenga que interpretar o el reto que ello suponga, y el tipo y carácter del concierto; el público para el que se interpreta, etcétera.

Como en otras actividades relacionadas con la interpretación y la música, la práctica mental e imaginación positiva suele proporcionar buenos resultados, tanto para mitigar el miedo escénico como para ser más optimista: “[...] la ejercitación mental abre posibilidades efectivas para dominar el miedo y nerviosismo en una audición, concierto o examen, así como para conseguir una buena disposición mental y de ánimo” (Klöppel, 2005, p. 7).

Cuando tratamos de tocar relajados como una forma de controlar las emociones y evitar el miedo escénico, no podemos olvidar que la expresividad se genera mediante cierta tensión, y

que esta no es perjudicial, ya que, siempre que no sea excesiva –de forma natural-, es habitual que a la tensión le suceda la distensión:

[...] una tirantez consciente y a corto plazo ha de contemplarse incluso como una medida de *distensión*, pues a ella le sigue forzosamente una fase de distensión [...] La relajación permanente como un estado anímico fundamental no es posible en el caso de una interpretación expresiva (Mantel, 2010, p. 215).

Además, debemos tener en cuenta que el miedo escénico, en una medida discreta, es un estimulante indispensable que proporciona al intérprete la excitación necesaria para realizar una interpretación:

[...] en los músicos no se da y no debería darse nunca una audición completamente libre de miedo escénico, porque éste también tiene su lado positivo: activa y estimula los rendimientos artísticos más altos (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 217).

Según la ley de Yerkes-Dodson (1908, pp. 267-280) existe una relación hipotética entre la excitación y la calidad de la actuación, lo que respaldaría la idea de que un moderado “nerviosismo” interpretativo sería beneficioso y estimulante. Siguiendo estas pautas, en un estudio realizado con dos tipos de cantantes, Andrew Steptoe (1983, pp. 12-22) comprobó que tanto el grupo de estudiantes como el de profesionales consideraban que la calidad de la interpretación alcanzaba su mayor nivel con una tensión emocional intermedia; después descendía verticalmente.

El miedo que genera ponerse frente a un público tiene un doble filo y aquí, como en otros asuntos de la vida, la virtud está en el equilibrio: “Algunos necesitan el miedo para, en general, movilizar sus reservas de rendimiento, mientras que en otros bloquea el aprendizaje” (Klöppel, 2005, p. 23).

Así pues, debe diferenciarse el llamado “eustrés”, que provoca sensaciones estimulantes y que activa el sistema nervioso del intérprete de manera positiva y necesaria para estar concentrado y motivado, del “distrés”: lo que debe evitarse es el exceso de tensión, que bloquea e impide actuar con libertad:

El *eustrés* es la tensión placentera y activa que tiene un efecto estimulante y de desafío positivo. El *distrés*, por el contrario, aparece en situaciones difíciles o en un contexto con sensaciones desagradables como miedo, ira, odio, rabia o envidia. El distrés nos bloquea, quita energía a nuestro cuerpo y nos pone enfermos o provoca un bloqueo en la mente (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 218).

Complementando lo comentado, la activación de las funciones corporales por medio de la secreción de adrenalina puede ser muy positiva para el discurrir de la interpretación; sin embargo, insistiendo en el equilibrio necesario, el exceso es probable que ocasione un quebranto en la autoestima, con manifestaciones como temblores, confusión de pensamiento, fallos de memoria, etcétera:

[...] el ritmo cardíaco acelerado y el consecuente aumento de la provisión de oxígeno causados por la producción de adrenalina pueden conducir a la circunstancia intensificadora referida anteriormente como el “fluir”. Sin embargo, una sobreexcitación puede provocar falta de confianza y preocupación sobre asuntos como la capacidad de recordar, que será de vital importancia para el éxito o el fracaso (Davidson, 2006, pp. 179-180).

Según la teoría de Cannon (1963, p. 151), generar adrenalina mediante ejercicio antes de salir a escena hace que cuando se comienza a tocar, esta ya se haya liberado o, al menos, controlado. Fazey y Hardy (1988) indican que cuando la ansiedad que se produce antes de la audición o concierto es moderada, sigue la relación de la ley de Yerkes-Dodson en cuanto a excitación y rendimiento; sin embargo, cuando es alta sigue el “modelo de catástrofe”.



Una buena medida para alcanzar la autoestima, reducir el miedo escénico y lograr una seguridad esencial –mientras se progresa en el aprendizaje-, es ponerse retos asumibles (obras que el estudiante pueda manejar bien técnica y musicalmente); ni tan complicados e inaccesibles, o tan asequibles que resulten poco estimulantes:

[...] la confianza en uno mismo tiene tres componentes: la seguridad básica, la adquisición de competencias, el sentido de la propia dignidad [...] debemos proponerles metas lo suficientemente difíciles para que sientan la emoción de la victoria, pero no tan difíciles que la probabilidad de fracaso sea alta (Marina, 2010, p. 90).

En el aspecto pedagógico, es preciso saber asesorar al estudiante de manera que potenciemos los aspectos válidos de su interpretación, pero evitando corregir los menos favorables de modo perjudicial. Debemos impedir que aumente su baja estima:

En la medida de lo posible, debe evitarse siempre dar una indicación formulada de forma negativa o con una connotación negativa [...] La indicación negativa hecha al alumno o a uno mismo puede malinterpretarse hasta provocar un sentimiento de inferioridad (Mantel, 2010, p. 245).

Más bien, al contrario, la labor del profesor –y si es posible, con el concurso de un especialista- es evitar pensamientos negativos, remplazándolos por mensajes positivos que predispongan al alumno a confiar en sí mismo:

En la ejercitación del dominio cognitivo se aprende, con ayuda de un terapeuta, a reconocer “monólogos” adversos, en los que una voz interior socava la autoestima con frases negativas [...] Estos negativismos se sustituyen por autoinstrucciones positivas que finalmente tienen que dar buenos resultados (Klöppel, 2005, p. 25).

La forma de combatir el miedo escénico de algunos concertistas se basa rigurosamente en el estudio a fondo de la pieza que se va a interpretar. Con una idea muy positiva y de confianza en los resultados –de modo exageradamente utópico en cuanto a los porcentajes-, hay quien calcula la merma que se producirá por motivos excepcionales, como son ese miedo escénico o tener un mal día, y que cree que si la preparación se realiza teniendo en cuenta esas particularidades, se conseguirá, en todo caso, un resultado muy favorable:

La célebre violinista y pedagoga Isabella Petrosian [...] dijo una vez que cada obra debe estudiarse al 150 por ciento, de modo que el día del concierto, a pesar de estar en baja forma y de los problemas del miedo escénico, todavía quede un cien por cien de calidad (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 22).

Como se ha comentado, la concentración es un elemento fundamental para tocar, y cuando el estudiante se enfrenta a situaciones estresantes puede resultar complicado. Hay técnicas de aprendizaje para aprender a concentrarse, a fijar esa atención imprescindible para interpretar con seguridad: “[...] el prestar atención puede aprenderse. Gran parte del pensamiento hindú está fundado en la concentración, es decir, en fijar voluntariamente la atención sobre un punto” (Marina, 2010, p. 130).

Mantener la concentración no solo permite al intérprete tocar mejor, con más precisión y expresividad, sino que ese estado le libra de perturbar su mente con ideas negativas, minimizando el miedo escénico. La práctica de esta competencia o estado mental por el que se centra la atención intensamente en el momento interpretativo debe hacerse ya previamente, durante la práctica personal, evitando esas distracciones que se reproducirán en escena si no se controlan antes:

La concentración es naturalmente importante para evitar fallos en el concierto. Pero además se manifiesta en otro sentido como muy útil: los pensamientos angustiosos no tienen lugar si se centra la atención por completo en la música. La concentración también puede practicarse ya antes del concierto. Quien estudiando siempre deja divagar sus pensamientos, en el podio tendrá

también mayores dificultades de mantenerse en lo que está haciendo que alguien que está acostumbrado a practicar concentrado (Klöppel, 2005, pp. 143-151).

Una de las recomendaciones más habituales para no perder la concentración, que probablemente hayamos oído muchas veces es: “Evitar estar practicando y ensayando hasta el último momento, esto no va a mejorar nuestra interpretación y nos producirá mayor inseguridad. Es preferible relajarnos los momentos previos y tener pensamientos positivos, de confianza y relativizar lo que va a ocurrir” (Dalia y Pozo, 2006, p. 63). No por manida deja de ser eficaz, ya que es una de las pautas más recomendables antes de una audición, concierto o examen. El esfuerzo y estrés que significa tratar de poner a punto todo en los minutos previos al concierto –fijando obsesivamente la atención en aquellos pasajes dificultosos- podría estresar al intérprete, provocarle un estado de confusión y bloqueo emocional, y hacerle perder la concentración.

En condiciones que podríamos llamar normales, para un buen control del miedo y la autoestima, parece suficiente con elegir unas obras asequibles para cada percusionista y sin expectativas demasiado altas en el rendimiento, ya que el problema de ansiedad surge cuando, para conseguir una titulación o una nota brillante –casos en los que es usual que surja la comparación- se exigen unos niveles competitivos o por encima de las posibilidades reales del individuo. Lo siguiente para tocar con seguridad sería realizar un trabajo serio y completo del repertorio. Pero, cuando ese miedo supone un inconveniente, deben adoptarse una serie de medidas que incluyen “fomentar los pensamientos positivos, evitar fantasías angustiosas, utilizar [distintas y variadas] técnicas de relajación, ejercitar la concentración, representación concreta de la situación de la audición, acercarse paso a paso a la angustiosa salida a escena” (Klöppel, 2005, p. 116).

Parafraseando a Yagosesky (2001), para solucionar el miedo escénico llevaremos a cabo una serie de acciones dentro del ámbito musical interpretativo. Se trata de actos categóricos y enérgicos: *decidirlo* con fuerza y determinación, *prepararse* para dominar las obras que van a interpretarse, *confiar* en que sí se puede lograrlo, *relajarse* usando para ello la respiración, *practicar* la situación de conflicto para normalizarla mediante audiciones regulares y con la frecuencia que consideremos más adecuada, *modelar* mediante la imitación de virtuosos concertistas, *afirmar* nuestra capacidad como intérpretes aún antes de haberlo logrado, y *visualizar* el resultado de la próxima audición anticipando nuestro éxito.

Además del trabajo consciente, hay otras posibilidades relacionadas con la inconsciencia, como la hipnosis –el término autohipnosis se refiere a la automatización y autoinducción a través de la propia voluntad-, que es ese estado que se asemeja al sueño, y que bien utilizado, puede emplearse para intervenir arraigando pensamientos positivos:

Algunas formas de ejercitación mental tienen relación con la (auto-) hipnosis. Con la hipnosis se intenta mediante diferentes técnicas conseguir un estado de conciencia alterado, el llamado trance [...] El trance, un estado de reposo especial con relajación profunda, se caracteriza, entre otras cosas, por una acentuada recepción para la sugestión, la cual se puede utilizar para fijar pensamientos de forma más intensa que en el caso de estar despierto normalmente (Klöppel, 2005, p. 27).

Brodsky y Sloboda (1997, pp. 2-32) recomiendan diversos tratamientos para enfrentarse al miedo escénico y recuperar la autoestima interpretativa. Son técnicas muy variadas y que afrontan el problema desde perspectivas muy distintas, pero la mayoría de ellas tienen en común el estar bien experimentadas y ofrecer alternativas complementarias para tocar con serenidad y aprovechando al máximo las posibilidades del intérprete:

[...] las técnicas de Alexander y Feldenkrais, los ejercicios aeróbicos, el entrenamiento en el manejo de la ansiedad, la concentración, el entrenamiento autogénico, la desensibilización sistemática, desarrollar interés y aficiones fuera de la música, exponerse a situaciones de

interpretación, el ensayo mental, la retroalimentación de la tensión muscular y de la temperatura de los dedos, la terapia nutricional, las autoafirmaciones positivas, el rezo, el entrenamiento de la relajación, la autohipnosis, la terapia de inoculación del estrés, el ensayo sistemático y el yoga” (Valentine, 2006, p. 205).

La técnica de Alexander –que reparó en que la tensión nerviosa le hacía perder su voz- es empleada por muchos músicos y otros profesionales para mantener un adecuado equilibrio entre distintas partes del cuerpo y reducir las tensiones innecesarias. En un estudio, Michael Nielsen (1988) demostró que esta técnica era tan eficaz como los betabloqueantes –de los que hablaremos luego-, y era más adecuada para reducir la tensión arterial de los músicos de orquesta antes de la interpretación. La parte negativa es que esos efectos positivos estaban limitados al contexto fuera de escena, en donde por lógica, hay menos estrés, y los resultados no se aplicaron a la circunstancia del elevado estrés de un concierto.

Edmund Jacobson, en su método de relajación muscular progresiva, advirtió que el miedo escénico tensaba los músculos del intérprete. Si este es consciente de percibir esas fluctuaciones –aunque el aumento o disminución sea de poca intensidad- puede actuar para manejar sus tensiones musculares:

[...] constató que con el miedo los músculos presentan una gran probabilidad de una acentuada contracción. Además observó que una persona puede aprender a percibir un mínimo aumento e igualmente una mínima disminución de la tensión muscular. Si ha adquirido esta facultad de percepción también está en situación de dirigir conscientemente su tensión muscular (Klöppel, 2005, p. 26).

Esa relajación progresiva propuesta por Jacobson –por el método de tensar y destensar alternadamente los músculos- o la consistente en inducir el estado de relax mediante la respiración profunda, son técnicas muy utilizadas. Grishman (1989) realizó un estudio por el que, con media docena de sesiones de entrenamiento, aseguraba reducir el ritmo cardíaco y la ansiedad que puede sentir un instrumentista. Del mismo modo, el entrenamiento autógeno de Johannes Heinrich Schultz (1952) -una relajación casi mediante autohipnosis- y el entrenamiento psíquico-higiénico de Hannes Lindermann (1992) se han mostrado igualmente eficaces.

También relacionado con el control de la respiración, el fisiólogo W. B. Cannon (1922, p. 275) y el psicólogo J. Cacioppo (2002, p. 661) establecen que ante una situación de riesgo, el organismo reacciona luchando o huyendo -“fight o flight”-, lo que conlleva una reacción química en el cuerpo que produce tensión, siendo muy efectivo forzar la respiración moderadamente durante unos tres minutos para eliminar el dióxido de carbono generado, volviendo el organismo a su estado normal (Douglas y Haldane, 1917, pp. 73-86). Constituye un buen método para reducir el estrés emocional ante un concierto.

Existen otros métodos como el *biofeedback* (“biorretroalimentación”), por el que –mediante electrodos conectados al intérprete, que detectan la tensión excesiva y emiten un sonido- se obtiene una información muy valiosa que sirve para que el músico tome consciencia de ella y la controle.

Entre los diversos métodos de relajación que, sucesivamente, han tomado protagonismo, el método progresivo del Dr. Lars-Göran Öst (1987) –que es una versión reciente del enfoque de Goldfried (1971)- consta de seis componentes, transfiere sus efectos a situaciones cotidianas y parece procurar muy buenos resultados: se trata de un entrenamiento de relajación aplicada, que tiene mucha eficacia en el tratamiento del pánico en general y, particularmente, en la ansiedad escénica de los músicos. Consiste en modificar los comportamientos y aplicar estas reformas de modo automático, haciendo frente al temor en las situaciones interpretativas. Öst aconseja habituarse a explorar el cuerpo buscando alguna tensión innecesaria usando la relajación rápida para liberarla (Payne, 2002, p. 89).

Las objeciones de ciertos autores a las técnicas de relajación son variadas, ya que no consideran lo mismo relajarse en un ambiente distendido que en situaciones de conflicto o estrés. No creen que sean técnicas efectivas para evitar esa tensión previa al concierto. Sí parece más eficiente la técnica utilizada para relajar los músculos que no intervengan en el acto de tocar y darle la justa fuerza a los que intervienen: “La relajación, meditación o ejercicio por sí mismo no son métodos efectivos para controlar el estrés anticipatorio de la ejecución (Stepoe et al., 1995, pp. 241-249) [...] La relajación que ha demostrado ser eficaz es la relajación muscular, es decir, aquella que consigue el que destensemose al máximo aquellos músculos que no necesitemos en ese momento” (Dalia, 2004, p. 106).

Aún con todos los reparos anteriores, partiendo del convencimiento de que la relajación controla la necesaria y moderada tensión, y reduce los miedos antes y durante la interpretación, y de que el estrés y el nerviosismo impiden la lucidez, parece incuestionable la importancia de dominar estas técnicas de relajación como manera cierta de lograr la buena concentración a la que nos referimos antes.

Albert Ellis formuló la Terapia racional emotiva (T.R.E.), pionera de las terapias cognitivas, que comenzó a utilizar sobre 1955, y que el propio autor experimentó consigo mismo debido a su timidez y al temor a hablar en público. La T.R.E. tiene su fundamento en la idea reiterada por el hombre durante la historia, afirmando que no le preocupan las cosas, sino lo que los demás piensen de las cosas (Ellis y Lega, 1993). No se trata de evitar las ideas negativas, sino de controlarlas. Posteriormente se ha ido avalando de modo progresivo con numerosas investigaciones clínicas.

Siguiendo las pautas del dicho atribuido al estratega chino Sun Tzu: “Si no puedes con tu enemigo, únete a él”, en vez de luchar contra la ansiedad, el entrenamiento para inocular el estrés, de Donald Meichenbaum (1985), se basa en la idea de aceptarlo y adaptarse a él, convirtiéndolo en algo provechoso de lo que se puede sacar partido. Se trata de imaginar las circunstancias que ocasionan ansiedad y de reaccionar terapéutica y constructivamente.

Así, la mayoría de los intérpretes tratan de minimizar o incluso evitar los efectos de la ansiedad escénica, pero el profesor Jason Baker, entre otros, cree que es mejor recrearse en ella para practicar y acostumbrarse a su existencia. De tal modo que propone acelerar la frecuencia cardíaca y la respiración mediante saltos, ejercicio físico, pensamientos intranquilizadores, etcétera, enfrentándose a continuación a un ensayo general del concierto en ese estado para llegar a aclimatarsse a ella (Hill, 2013, p. 217). Green (1978, p. 97) aconseja algo parecido, acostumbrándose a tocar en esas condiciones de taquicardia inducida, que a menudo son tasas superiores a las reales en una actuación musical.

En otro sentido, de acuerdo con Green y Gallwey (1986), las disciplinas orientalistas constituyen una forma de dominar los problemas de inseguridad motivados por la ansiedad escénica. Es el caso del yoga, taichí u otras maneras de concebir y atajar el problema, como son los innovadores sistemas de concentración como el “Inner Game”.

Este citado “Inner Game”, de W. Timothy Gallwey (1974 y 1981), es una técnica que tuvo su origen en el entrenamiento de jugadores de tenis, que luego el autor adaptó al golf y, finalmente, a la música, en colaboración con Barry Green. Parte del pensamiento zen y de la psicología humanista, y analiza las dudas y ansiedad del intérprete, cuyo mayor obstáculo está en sí mismo. Ese juego interior se realiza de manera que el intérprete pueda superar los impedimentos autoimpuestos que le dificultan la obtención de todo su potencial.

Las técnicas orientales son muy apreciadas por su efectividad y antigüedad, y la meditación trascendental, en particular, cada vez cobra más adeptos entre los músicos:

Algunas técnicas son muy antiguas, como el yoga, que se ha acreditado desde hace cerca de 7000 años. La también igualmente reconocida meditación trascendental, en cambio, ha sido difundida sólo desde 1958 por el yogui Maharishi Mahesh (Klöppel, 2005, pp. 127-141).

En relación con la meditación, una de sus particularidades más notables –de importancia para el intérprete- es que “el meditador está relajado pero al mismo tiempo alerta [...] consiste en concentrar la atención en un estímulo elegido”, desconectando al meditador de los estímulos externos y de sus propios pensamientos. Se vacía la mente de todos los pensamientos, pero se siguen advirtiendo los estímulos: se halla en un estado de percepción y alerta. Los beneficios que ponderan los adeptos a la meditación son muchos y muy aplicables al acto interpretativo: relajación, paz y armonía interiores, receptividad, claridad mental, concentración, desdén de las reacciones emocionales desagradables, etcétera (Payne, 2002, pp. 191-192).

Otra de las consideraciones importantes que deben hacerse en el estudio de la interpretación –común a la música y otras artes-, es que, al margen de estimar si algunas de nuestras particularidades personales son naturales o adquiridas mediante la educación (innatismo versus crianza), deberíamos desechar la idea de que no podemos cambiarlas porque “somos así”. Insistimos en que, sin perjuicio de que algunas de esas características pudieran ser esenciales y genéticas, muchas conductas son modificables:

Muchas maneras que tenemos de comportarnos creemos erróneamente que forman parte de nuestra personalidad, que son inalterables y que no podemos hacer nada para modificarlas, es decir, que somos así, incluso en ocasiones se apela a cuestiones genéticas o innatas (Dalia y Pozo, 2006, p. 20).

Dicho de otro modo por uno de los autores precedentes:

[...] nos equivocamos cuando nos referimos a rasgos de personalidad inalterables, “yo soy así”, “mi manera de ser es algo hereditario”, lo que lleva a sumir entre otras cosas que no podemos modificar esos patrones de conducta y por consiguiente a no llevar ninguna acción para solucionarlo (Dalia, 2004, p. 34).

También hay otros caminos para tratar de apaciguar el temor a tocar en público, aunque no son recomendables, debido a que, si bien parecen suavizarlo a corto plazo, a la larga no son efectivos y ocasionan daños indeseados. Nos referimos al alcohol y sedantes y a los betabloqueantes.

Algunos informes (Valentine, 2006, pp. 206-207) aseguran que, en una muestra de músicos de orquesta londinenses, un elevado porcentaje declaraba que consumía alcohol y sedantes para sobrellevar el miedo escénico. Sin embargo, otros estudios (Wesner, Noyes y Davis, 1990) y (Wills y Cooper, 1988) hablaban de un consumo mucho menor.

Por otra parte, por nuestra experiencia pedagógica en el aula y vida profesional como intérpretes, los betabloqueantes fueron medicamentos que tuvieron mucha aceptación –al menos décadas atrás-, ya que sin intervenir en el sistema nervioso central (aunque sí en el periférico), controlaban las pulsaciones, evitaban el bloqueo emocional y, al menos aparentemente, conservaban la lucidez y reflejos del intérprete. Se comentaba entonces que eran muy empleados por los músicos orquestales, ayudándoles a sobrellevar la gran responsabilidad de algunas comprometidas intervenciones solistas.

Los betabloqueantes funcionan como bloqueadores del “receptor adrenérgico beta 1” (que fundamentalmente trae consigo el aumento de la frecuencia cardiaca y la estimulación de las glándulas salivales). Ciertas encuestas (Fishbein et al., 1998) aseguran que más del 20 % de músicos orquestales americanos los consumían habitualmente en su trabajo. Lehrer et al. (1987) afirman que disminuyen los síntomas citados –taquicardia, salivación y temblores- y mejoran la capacidad interpretativa; sin embargo, James y Savage (1984) advierten una disminución en el control y percepción del ritmo y la dinámica musicales, además de una menor concentración y memoria.

De nuevo, producto de nuestra misma experiencia educativa e interpretativa, hemos constatado que existe una percepción engañosa, ya que, a menudo –al disminuir las funciones y el criterio por el efecto narcótico de algunas de estas sustancias (en el caso del alcohol u otras

drogas depresoras, estimulantes o alucinógenas)-, el músico puede creer que su interpretación es mejor de lo que en realidad es. Además, producen adicción y tienen efectos secundarios nocivos para la salud. En el caso de los betabloqueantes, no deberíamos olvidar que: “[...] la causa del miedo escénico no se puede eliminar con betabloqueantes” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 219). Si acaso, deberían utilizarse solo de modo ocasional y bajo supervisión médica

Es importante considerar que –dentro de unos límites asumibles- es posible superar la ansiedad y temor escénico, con la consiguiente recuperación de la autoestima; todo lo que hace falta es un trabajo personalizado y regular para llegar a invertir las pautas procedimentales y afrontar las responsabilidades interpretativas como algo natural e intrínseco al cometido de un músico: “Lo más importante es tener en cuenta que las conductas igual que se aprenden se pueden desaprender y que no tenemos que resignarnos a padecer sus efectos negativos” (Dalia y Pozo, 2006, p. 16). A modo de desiderátum –que nos recuerda los mantras de reiki-, los mismos autores resumen una serie de aspectos que conforman el aprendizaje de una actitud ante la interpretación musical:

[“Solo por hoy...”] puedo aprender a ponerme menos nervioso cuando interpreto ante el público, puedo aprender a no ser tan crítico conmigo mismo cuando cometo un error, puedo aprender a recibir críticas de mis compañeros sin alterarme demasiado, a no callarme mis opiniones, a tener menos tensión muscular cuando interpreto, a disfrutar más de mi instrumento y de la música... (Dalia y Pozo, 2006, p. 20).

Si esa actitud es positiva, nos convierte en lo que algunos autores han denominado “persona afortunada”, que no es más que alguien que procede de un modo que evita la negatividad, de tal forma que: “la actitud de las personas afortunadas les permite convertir la mala suerte en buena [...] y se mueven con rapidez para tomar el control de la situación cuando la cosa no les va bien” (Robinson y Aronica, 2013, p. 217). Es un mecanismo de evidente aplicación cuando el intérprete sale a escena y se crece ante los inconvenientes en vez de hundirse emocionalmente.

La gestualidad de la que ya se ha hablado en el apartado anterior es sumamente importante en la consecución de la autoestima interpretativa. Así, debemos prestar atención al lenguaje no verbal y evitar gestos delatores de nuestra ansiedad, porque podría obrar negativamente al retroalimentarse con la reacción del público, consciente de la insegura imagen ofrecida por el intérprete.

En términos generales podría decirse que el ejercicio físico –pasear, correr, estiramientos, bicicleta, taichí, etcétera-, al igual que la respiración profunda o la meditación, proporciona bienestar debido a la producción de componentes químicos como las endorfinas y la feniletilamina, reduciendo el estrés, la ansiedad y la depresión, y aumentando la capacidad cognitiva y mejorando el estado de ánimo (Gorrie, 2009, p. 182).

Es habitual oír hablar de dietas previas a un concierto o audición de gran compromiso, de una alimentación equilibrada y sana, evitando sustancias nocivas como el alcohol, azúcares, cafeína, etcétera, y de la especial predilección de ciertos intérpretes por el *sushi*, los plátanos y otros alimentos ligeros o energéticos. También, de los beneficios de hidratarse con agua y otras medidas que favorezcan estar relajado, concentrado y con energía. Hay muchas formas de afrontar el día del concierto; Brian Nozny llega varias horas antes y Gordon Stout está ocupado en otras cuestiones hasta cinco minutos antes: “just walk out and play”; hay quien piensa en ello como un gran acontecimiento o quien juzga que es una actividad cotidiana y que debe estar ya todo estudiado sin mayor preocupación, o aquel que ensaya varias veces ese día –como Paul Rennick- o el que cree que no debe tocar para no desperdiciar la energía necesaria en el concierto, como Frederic Macarez. Ciertos intérpretes necesitan concentrarse estando solos, relajarse, meditar, usar mantras, rezar, hacer juegos malabares, escuchar música motivadora, video juegos y otros muchos rituales para estar tranquilos y concentrados. Otros no se preparan de ningún modo, se trata para ellos de un día más y prefieren no pensar en ello ni darle trascendencia para no ponerse nerviosos. Lo importante es pensar y darse seguridad con el

trabajo realizado regularmente y ser flexible para adaptarse a cada situación interpretativa (Hill, 2013, pp. 236-249).

Finalmente, como resultado del empirismo docente, inferimos que la ansiedad escénica es muy común en gran parte de los estudiantes y que debe dedicársele una atención continuada en el aula y, si es posible, complementarla con un tratamiento llevado a cabo por especialistas. No obstante, los casos que podríamos considerar patológicos no son tan abundantes. Se requiere de una mentalización, pensamiento positivo y la utilización de una combinación de algunas de las técnicas enumeradas –cada caso será distinto- para que tocar en público no constituya un problema y sí un disfrute. Aun considerando las mermas inevitables, se trata de que el estudiante pueda aprovechar al máximo sus posibilidades como intérprete. Debemos pensar en la perspectiva de que la ansiedad escénica es posible tratarla y conseguir que salir escena signifique una actividad placentera mediante la que el intérprete pueda expresarse de modo personal y sin conflictos emocionales:

Es cierto que algunas personas hereditariamente son más susceptibles de padecer un trastorno de ansiedad, pero esto no quiere decir que sea así para siempre y que el problema forme parte de la persona como algo característico en ella, inamovible e incapaz de modificar (Dalia, 2004, pp. 31-32).

#### **4.3.3. HIGIENE POSTURAL Y AUDITIVA DEL ALUMNO DE PERCUSIÓN: PREVENCIÓN DE LESIONES. OPTIMIZACIÓN DEL TIEMPO DE PRÁCTICA INSTRUMENTAL**

*La práctica interpretativa y docente, ya sea a partir de nuestra propia experiencia o de la de colegas y estudiantes, nos indica que la dedicación exigente y continuada de la Percusión suele ocasionar lesiones y problemas patológicos que pueden ser eludidos o, al menos, atenuados si se toman una serie de precauciones durante las sesiones de estudio. Se trata de observar ciertos patrones higiénicos que en décadas anteriores se descuidaron, y a menudo aún hoy ocurre, con resultados comprobadamente lesivos. Nuestro propósito como profesores no es asumir el cometido del fisioterapeuta, quiromasajista o “audiólogo”, sino dotar al alumnado de unos conocimientos y pautas preventivas básicas para evitar las lesiones en lo posible.*

Es bastante habitual encontrar en el entorno interpretativo del percusionista, compañeros y alumnos que padecen alguna patología, que según González Portillo (2015), a menudo consiste en la pérdida de oído –hipoacusia inducida por la práctica musical, que en los percusionistas, por razones obvias, tiene más incidencia que en el resto de los músicos clásicos-, los acúfenos o “tinnitus” - patología que consiste en escuchar ruidos o pitidos sin una causa que los produzca, diploacusia -distorsión de la frecuencia del sonido, percibiendo un mismo tono de forma diferente en cada oído- y vértigos, que se manifiestan mediante mareos y malestar derivados de un daño en el oído.

Por otra parte, son comunes las lesiones de músculos, articulaciones y tendones. Son enfermedades como la epicondilitis lateral o “codo de tenista”, tendinitis en manos, muñecas y pies, síndrome del túnel carpiano -dolencia producida por un aumento de la presión sobre el nervio mediano en la zona de la muñeca-, sobrecargas musculares -por la repetición prolongada de movimientos sobre un músculo o grupo de músculos-, retracción o acortamiento muscular -debido principalmente a la debilidad del músculo antagonista-, elongaciones musculares o tirones –producto de movimientos bruscos- o contracturas musculares en cervicales, trapecios, dorsales y lumbares. Otras dolencias de los bateristas en el llamado “tren inferior”, de acuerdo con Carmen (2012), son los calambres en la pantorrilla y planta del pie -que ocurren cuando se exige al músculo un esfuerzo, un trabajo superior al que puede realizar o una postura

mantenida-, la bursitis rotuliana -que se da en las rodillas por motivos traumáticos o posturales-, las fracturas de estrés -como resultado de cargas repetidas y prolongadas sobre un hueso; normalmente, los metatarsianos- y la fascitis plantar, por los impactos y sobrecargas que sufre el pie al tocar los pedales de los instrumentos.

Sin embargo, en cuanto a establecer una relación de la práctica de la percusión con la enfermedad, dicen Campo y Feal (2007), que no debemos inferir que la práctica de instrumentos musicales significa enfermedad, sino, más bien, que en los músicos, al igual que en otras profesiones, existen factores de riesgo que deberíamos conocer. Con todo, algunos estudios (Sternbach, 1993) registran al menos sesenta factores de riesgo profesional unidos por su naturaleza a la actividad musical, que mueven a los investigadores de la salud a colocar la profesión de músico entre las cinco primeras más amenazantes para la salud (Wolfe, 1989).

En realidad, aunque el hecho de señalar o indicar las enfermedades profesionales de los músicos no sea asunto nuevo, ya que a principios del siglo XVIII ya hay noticias de estos datos, habrá que esperar al último cuarto del siglo XX para contar con estudios detallados de esas afecciones:

La primera vez que se describen en músicos profesionales afecciones derivadas de su actividad musical es en 1713. Bernardino Ramazzini, en su obra *Tratado de las enfermedades de los artesanos*, nos ofrece las primeras relaciones de afecciones profesionales de los músicos [...] no es hasta los años ochenta del siglo XX cuando se estudia con más detenimiento la relación entre el gesto musical y diversas afecciones que abarcan las más variadas especialidades médicas (Sardá, 2003, p. 19).

Las preguntas que deberíamos hacernos es si somos conscientes del problema y qué impacto creemos que tiene en el colectivo de la percusión y, luego, qué medidas se están tomando por parte de los profesores o qué remedios se deberían suministrar para disminuir los daños de una dedicación tan exigente. Si no se pone remedio a las dolencias aparentemente leves, pueden degenerar en otras de carácter serio.

La preocupación e interés de los profesores entrevistados queda reflejada en sus reflexiones, resultado de las conversaciones personales llevadas a cabo. Los profesores que han practicado deporte y conocen los problemas derivados del ejercicio físico aportan soluciones basadas en su experiencia con los problemas musculares, duración de las sesiones, tiempo de descanso, estiramientos, relajación y masajes:

Sí, cada vez más [...] el año pasado sí hice unas clases sobre calentamiento que les podía servir [...] aparte de tener una planificación de lo que vas a estudiar, lo que tienes que tener es un plan de descanso [...] Tablas de relajación y estiramiento [...] cada descanso aprovechar para estirar, que es básicamente el gran problema. Si no hay estiramiento, hay contracciones latentes que no se liberan y eso si se sigue trabajando sobre ello, va contrayéndose más hasta que puede decantarse en una lesión. El “autoestiramiento” y el “automasaje” (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

En relación con la protección auditiva y el uso de tapones, hay un ligero interés, aunque creciente, por proteger al alumnado de los posibles daños como consecuencia de la práctica de ciertos instrumentos de percusión:

[...] yo nunca les digo, pero ellos mismos también se ponen tapones, y yo lo hago [...] si vas a estar mucho tiempo y vas a estar estudiando mucha técnica a un nivel alto, ponte tapones [...] liberas de un trabajo horroroso a los oídos cuando estás machacando, y sobre ciertos instrumentos: lira, xilo,... Yo creo que es mejor estudiarlos con tapones. Sí, sí, sin duda (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Parece evidente que hay que descansar cada cierto tiempo y que conviene estirarse. Dependiendo de las prácticas y preferencias de cada docente se insiste en un tipo u otro de ejercicio; en este caso, el yoga para ser consciente de las posturas adoptadas y así prevenir de lesiones:



[...] hay que hacer descansos [...] haces algún estiramiento [...] ahora estoy en el tema del yoga, pues me parece que es lo mejor sin lugar a dudas de ningún tipo [...] ciertos estiramientos que además detectan tus acortamientos de tendones y músculo [...] que se den cuenta de cuál es su posición porque llega un momento que de estudiar, estudiar... (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Para algunos profesores, el asesoramiento en higiene postural forma parte de la base de la educación de los estudiantes. Entendido como la forma de optimizar el estudio sin provocarse daño; en especial cuando llegan nuevos alumnos. Establecer unos ciclos de práctica y descanso, e incitarlos a practicar algún tipo de disciplina física –yoga, pilates, taichí...- que, según la experiencia del educador, pueda ser más convenientes en cada estudiante:

Fundamental. Ese sería el tercer aspecto [...] eso lo hacemos durante todos los cursos, pero en primero sobre todo, porque son cuando llegan los nuevos [...] Entonces sería el saber estudiar bien, otro la organización del tiempo como hemos comentado, y otro sería el eso, la previsión de lesiones [...] Para aprovechar bien el tiempo [que] sepan que cada cuarenta y cinco minutos tienen que parar diez minutos a estirarse, a relajar, a tomar aire fresco, lo que sea [...] Hubo años que hice yoga, otros años que hice taichí, últimamente he hecho pilates. Pilates, la verdad que lo veo que está muy bien, para la espalda funciona muy bien, porque fortalece mucho todo esto [...] Y el taichí también creo que es lo mejor que hay para el percusionista. El aprender a relajarte controlando la respiración en movimiento (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

En una línea similar, aunque expresado de un modo más general, otro de los docentes entrevistados resalta el relieve del cuidado auditivo, recomendando a sus alumnos el uso de tapones y realizando parte del estudio mediante el empleo de dinámicas discretas hasta tener la obra asimilada para tocar luego con los instrumentos definitivos y al volumen requerido. Destaca la importancia de los ejercicios de relajación y del movimiento continuo y de la vigilancia como una forma de evitar tensiones. Aunque los ciclos de trabajo y descanso son distintos en cada profesor, sí parecen estar todos de acuerdo en interrumpir el estudio a menudo:

[...] lo de los tapones [...] cuidado [...] antes analiza la obra, haz ejercicios, no hace falta que lo hagas con el set montado [En relación con las dinámicas] Bájalo todo un poco para estudiar. Después, lo amplías, y después coges los instrumentos que son. O sea, cuídate, cuídate el oído [...] que hagan ejercicios de relajación, que hagan ejercicios de movimiento continuo, que estén pendientes del movimiento, de no tensar [...] no trabajes mucho tiempo de técnica seguido (J. G. Abellán, c. p. 19 julio, 2014).

La preparación del cuerpo, potenciar el tono muscular, realizar estiramientos e incluso el malabar carioca son fundamentales para este profesor en la consecución de resistencia, agilidad, fuerza y coordinación, todo ello necesario para afrontar los exigentes retos físicos de la interpretación, rindiendo al mayor nivel posible; como los deportistas:

Gimnasio, gimnasio, muscular, tener un buen tono muscular. Les enseñamos estiramientos, cómo hacer estiramientos. Es decir, para nosotros, la interpretación de estos instrumentos, somos como deportistas de élite [...] los brutales *set-ups*, en marimba, vibráfono, timbales [...] con eso necesitas una preparación física igual que un deportista [...] Las cariocas son fundamentales porque desarrollan mucho la cuestión física, inclusive la psicológica [se refiere al “zuining” o malabar carioca]. Debe de tener potencia, coordinación, agilidad que reúne todo, resistencia, fuerza. Eso incide en el estudio, a mayor preparación, menor fatiga. A menor fatiga, mayor rendimiento [...] el cuerpo es nuestro instrumento más importante (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

No todos los profesionales ven necesario utilizar protección auditiva; solo en los casos problemáticos, cuando se ha sufrido un daño; si no, en condiciones consideradas normales, parece asumible el ruido producido. En cuanto a la higiene postural y hábitos de estudio, este docente coincide con otros colegas en que es preciso realizar estiramientos previos, no forzar y

realizar descansos periódicos, previniendo así las lesiones. Además, valora como muy apropiada la instrucción por parte de un especialista en la materia:

No he utilizado nunca tapones. Veo muchos profesionales que los utilizan, algunos exageradamente porque habrán tenido algún problema [...] pues por suerte, no he tenido nunca una lesión de esa índole y nunca he utilizado tapones. Creo que he soportado muy bien la sonoridad grande que tenemos nosotros [...] Pero lo de las lesiones a lo mejor por no saber estirar bien, por haber machacado más de la cuenta un pasaje [...] cuidado que te puede venir una lesión, una tendinitis... Cuidado, tienes que descansar, esto tócalo un tiempo pero después relájate [...] Después tenemos aquí un profesor, lo que te digo, de nivel internacional de ergonomía que les [instruye] (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

La experiencia del daño auditivo que producen los instrumentos de percusión motiva que algunos profesores vean necesaria la protección en todo momento. El estudiante aún joven no es consciente del perjuicio que acarreará con el tiempo la exposición al ruido excesivo. En relación con la prevención de lesiones musculares, destaca la importancia de estudiar con regularidad y evitar la sobrecarga de trabajo en época de exámenes:

[...] en mi clase hay un cartel que pone “obligatorio el uso de protectores auditivos”, y ya pongo debajo “o al menos, recomendado” [...] Las lesiones auditivas son uno de los grandes problemas [...] el alumno, cuando tiene 18 años... [...] y a la vuelta de unos años le va a dar problemas [...] ¿Cuándo surgen las tendinitis? Cuando vienen los exámenes [...] si estuvieras todo el año trabajando con... Trabajando con medida (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

La salud auditiva preocupa a los profesores, aunque los tapones pueden provocar falta de sensibilidad auditiva y, por tanto, resentirse la interpretación musical:

Pero es que te ponen en los timbales, y si te ponen los tapones, ¿hasta qué punto tienes la sensibilidad apropiada para escuchar lo que estás haciendo? [...] Salubridad de nuestros oídos, eso por descontado tiene que estar siempre en nuestra mente, de no fastidiar nuestra salud auditiva (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

Tanto las precauciones para no dañar el oído, como el calentamiento y estiramientos para acondicionar los músculos son temas recurrentes entre los profesores de percusión, preocupados por transmitir a los estudiantes las prácticas más higiénicas para evitar los perjuicios en los que algunos intérpretes docentes tienen experiencia personal:

[...] lo de los tapones de silicona a medida creo que están muy interesantes por el tema de que cortan algunas frecuencias o puedes regular los decibelios que quieres que baje, etc. [...] sí un poco es aconsejable un poquito de calentamiento antes de tocar y luego estiramientos, después de tocar [...] Me conozco el tema de la tendinitis desde cerca (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

En la experiencia de este profesor no hay apenas casos de problemas musculares –y cuando sucedieron fue por exceso de trabajo, no por emplear una técnica inapropiada-. Tampoco daños auditivos, ya que recomendaba trabajar con sordinas cuando trataban asuntos mecánicos y quitándolas al practicar sonoridad. El cambio de instrumento lo veía como una manera de aliviar las tensiones de un estudio concentrado en un solo instrumento de percusión:

No, casi nunca [...] en casos muy contados [...] el único que tuvo algo de problema, alguna tendinitis por exceso de estudio, casi siempre eran por exceso de estudio, no por una mala técnica [...] no, no recuerdo a gente con problemas, no, ni sordera [En cuanto al asesoramiento en los ciclos de trabajo y descanso] se lo hacían ellos. Sí, no, no, yo les aconsejaba [...] cuando nosotros empezamos a tocar los timbales, nosotros tocábamos con unas sordinas [...] Si trabajas una cosa mecánica, tú puedes trabajar con unas sordinas, pero no trabajar todo con sordinas. Lo mismo con la caja [...] Cuando se cansaran de uno que se pasaran a otro, porque el exceso... (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Décadas atrás, no se prestaba tanta atención a los estiramientos ni a la protección auditiva. En el primer caso, la suerte del intérprete y algunos ejercicios de gimnasio –si había esa afición no tan habitual entre los músicos- servían para mantenerse y evitar problemas musculares. En cuanto a la pérdida auditiva, a pesar de lamentar a veces el haberle prestado poca atención, parece aceptarse en este caso como un efecto colateral e inevitable, consustancial a la práctica de los instrumentos de percusión:

[...] no se me ha planteado eso. Yo he tenido suerte, que sólo una vez, recuerdo, preparando la oposición [...] Pero nunca he tenido lesiones. Y nunca he hecho estiramientos [...] hacía técnica, técnica en el gimnasio, unos ejercicios especiales para mantener. Fortalecer [...] en general, no he hecho mucho hincapié, ahora se hace mucho. Como tampoco hacíamos hincapié en lo del oído, ponte tapones, porque yo he perdido bastantes agudos. Y ahora, sin embargo [...] Quizá debería haber hecho más [...] eso hay que cuidarlo (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

Consciente de los problemas derivados de la práctica de la Percusión, esta profesora –aparte de recomendar a sus estudiantes estiramientos, el uso de tapones y descansos-, consciente de las limitaciones propias de un profesor no especialista en el tema, indica a sus discípulos las visitas al fisioterapeuta:

[...] sí que le doy importancia y también sé que tengo mis limitaciones y en cierto momento tienen que visitar un especialista. Una vez me dijo un fisioterapeuta [...] por hacer un mismo movimiento continuamente ya estás forzando, eso ya no es natural, entonces lo de visitar un fisioterapeuta lo veo como algo normal. Lo de recomendarles yo estiramientos... Bueno, eso lo veo básico porque... Descansos, sí, tapones, descansa la vista (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Cuando las instalaciones y estado del aula –con especial referencia a su acústica- no son las más adecuadas, el profesor que la usa debe ingeniárselas para hacer del vicio virtud y sacarle el rendimiento oportuno, disponiendo los instrumentos de la manera más provechosa, transmitiendo ese proceder a los estudiantes y evitando daños producidos por la acústica inapropiada. De nuevo se insiste en el descanso cíclico y en la relajación:

[...] al comienzo del ISA [Instituto Superior de Arte de La Habana], las aulas las prepararon acústicamente muy bien, o sea, fueron aulas insonorizadas muy cómodas, pero yo que estudié antes la Percusión en aulas de todo tipo [...] la acústica era infernal [...] aprendí en qué posición poner los instrumentos con respecto a la acústica del lugar, buscando un buen sonido pero la mínima cantidad de resonancia que me fuera a afectar, y eso se lo enseñé a los alumnos [...] sordinas, utilizar todo tipos de aditamentos que permitiera no dejar sordos a mis alumnos [...] el aula se preparaba de esa forma en cada uno de los instrumentos [...] la relajación, las posiciones, como cuando se sintieran un poco contraídos dejar las baquetas, soltar los brazos, dejar que se regara los brazos (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Tratando de resumir las opiniones anteriores, podríamos decir que, aún viendo la preocupación de algunos docentes por practicar alguna actividad física que proteja al estudiante de contracturas y daños -ante las severas exigencias de la práctica habitual- y de realizar descansos adecuados, no todos están de acuerdo en que estas representen un problema serio y que, sin embargo, el sentido común y el uso de una técnica adecuada, pueden servirle al alumno para prevenir problemas. O que, incluso, podría ser un mal inevitable, una enfermedad profesional. En relación con la protección auditiva, se resalta la necesidad de protegerse ante ciertos instrumentos más ruidosos, pero no todos los profesores la recomiendan, ya que, a veces se piensa que al utilizar tapones pueden perderse frecuencias sonoras que desdoren la capacidad interpretativa del percusionista. En ocasiones se prefiere utilizar sordinas, apagadores o tocar en dinámicas más limitadas para realizar el trabajo técnico previo.

Los especialistas que tratan estos temas desde el ámbito de los conservatorios –defendiendo su parcela educativa- como cuenta en su “blog”, Pérez Martínez (2012), piensan que “el alumnado ya se desenvuelve con unas pautas posturales poco saludables cuando inicia sus

estudios musicales. Además la técnica instrumental y la corporal aún no tienen la misma importancia en los programas de estudios”

De modo muy similar opina la fisioterapeuta Sardá Rico, quien habla de desconocimiento corporal en ámbitos formativos profesionales como los conservatorios. El conocimiento de la función del cuerpo del intérprete en la consecución de una técnica es primordial en la instrucción musical, ya que si el estudiante es consciente de qué grupos musculares se ponen en marcha al interpretar, se podrán evitar posiciones forzadas y posteriores lesiones:

El conocimiento corporal necesario para tocar un instrumento o cantar es todavía una carencia destacable en los colectivos de músicos, incluso en los conservatorios. No debemos olvidar que una educación preventiva encaminada a acercar la realidad fisiológica corporal y la técnica musical debería ser parte integrante de toda formación musical o artística (Sardá, 2003, p. 20).

Asimismo, insisten en el estado de forma y en la importancia del ejercicio físico. La tensión muscular no es más que cansancio y un buen entrenamiento va a hacer que esa tensión se retrase: natación, gimnasio, pilates o cualquier ejercicio que fortalezca especialmente la espalda. En cuanto al tiempo de práctica y sus consecutivos descansos, cuentan Truco y Rodríguez (2014), que lo determinará la preparación, estado físico o costumbre, pero es bueno descansar entre 30’ o 45’.

La preocupación por estos problemas en el ámbito de la enseñanza de la música ha crecido exponencialmente, de tal modo que ya no cuentan solo los autores extranjeros, sino que existe un buen número de especialistas españoles, algunos de ellos ligados a conservatorios de música y que ejercen una labor muy provechosa asesorando a la comunidad educativa.

En una tesis doctoral defendida por la especialista en Medicina Deportiva, la Dra. Iñesta (2006) midió mediante un “holter”, en ensayos y conciertos de música clásica, la respuesta de la frecuencia cardíaca. En la muestra participaron sesenta y dos profesionales, la mayoría intérpretes de una misma orquesta sinfónica. Antes de esta investigación era un hecho poco estudiado y las escasas evidencias obtenidas habían generado controversias. En ella se demostró que un instrumentista clásico, en el momento cumbre del desempeño de su trabajo, podía tener el mismo número de pulsaciones que un ciclista escalando las rampas más duras de un puerto de primera categoría o de un futbolista en el esfuerzo y consiguiente celebración de un gol. El corazón de un músico, de modo parecido a un deportista de elite, bombea mucha sangre producto de una tarea «extremadamente dura», según Astrand y Rodahl (1985). Las conclusiones superaron las hipótesis iniciales de la investigadora en cuanto al esfuerzo del corazón. No es fácil generalizar porque la frecuencia cardíaca no es tan elevada en un ensayo como en un concierto ni tampoco para un solista como para un “tuttista”. En definitiva, el protagonismo incrementa la responsabilidad y las pulsaciones. Además, debido al esfuerzo, es habitual perder peso después de un concierto. Sin embargo, en este trabajo no se aprecian diferencias entre los distintos instrumentos del conjunto; ni siquiera en los de viento, que presumiblemente parecería que pudieran necesitar más aporte de sangre. En definitiva, esta investigación tiene un propósito claro, y advierte de la necesidad de mantener el cuerpo en forma mediante algún deporte que ponga en movimiento músculos y corazón:

[...] concienciar a los músicos de que tienen que cuidarse, de que su corazón realiza un esfuerzo importante cada vez que se suben a un escenario. Estar en forma, hacer deporte y practicar hábitos de vida saludables es fundamental para los instrumentistas. Y lo es también para los jóvenes que se forman en el conservatorio, que deben hacer un hueco en su agenda para mover las piernas y el corazón (MFA, 2007, citando a Iñesta Mena).

El Dr. Martín, percusionista de formación y fisioterapeuta especializado en músicos, autor de una tesis doctoral (2009), está convencido de poder evitar el dolor mediante la prevención y el tratamiento de las lesiones, escuchando y cuidando el cuerpo por tratarse del instrumento fundamental. En su publicación del 2015 se pregunta por qué si los atletas y bailarines tienen

claro desde el comienzo de su formación que es vital cuidar y mantener el cuerpo para salir adelante, no lo hacen igualmente los músicos.

Algunas de sus afirmaciones provocan cierto “desasosiego educativo”, induciendo a aquellos miembros consecuentes del colectivo del profesorado a replantearse sus métodos como educadores. Se sobrentiende que el profesor –sin necesidad de ser un experto en colocación postural activa- debería saber asesorar a sus estudiantes acerca del modo de colocarse en el instrumento; de adoptar una buena postura. No debe olvidarse que los alumnos estudian solos muchas horas a la semana, acumulando tensiones debido a posiciones erróneas:

[...] mantener una buena postura cuando trabajas con tu instrumento o en el resto de las actividades, es una de las cuestiones más olvidadas en la educación musical. Pasamos gran cantidad de horas al día practicando sin ser conscientes de si nuestra postura es la adecuada. La gran mayoría de los músicos no tiene una idea clara de cuál es la posición que debería adoptar en la práctica con su instrumento (Martín, 2015, p. 53).

Esa búsqueda no es asunto fácil pero “piensa que una buena postura te será útil durante toda la vida”. El tiempo invertido siempre será rentable teniendo en cuenta que: “Mantener una buena postura permitirá que tus músculos trabajen saludablemente, evitando que se fatiguen y te canses frecuentemente, así podrás reducir al mínimo el gasto energético” (Martín, 2015, p. 53). Pero debe hacerse sin prisa; con suficiente tiempo para asimilar los cambios. Aunque no es cometido de esta investigación entrar en detalles posturales, hay recomendaciones que parecen muy lógicas y que cualquier docente debería trasladar a sus estudiantes. Por ejemplo, un cajista que toque de pie tendría que repartir proporcionalmente el peso del cuerpo, alinear los pies con los hombros, mantener semiflexionadas las rodillas, permanecer con la espalda erguida y con la cadera sin avanzar, en “posición media”. Si queremos evitar tensiones en las cervicales, la vista debe ir al frente y bajar los ojos para mirar el instrumento; sin modificar el giro de la cabeza (p. 155). Cuando el percusionista toca sentado –caso de la batería, aunque de modo diferente a los timbales sinfónicos en posición sentada- los hombros y pies no están alineados, pero la espalda está recta y el ángulo de las piernas es más o menos recto, repartiendo el peso, tres cuartos sobre los isquiones y un cuarto sobre los pies; siempre “como queriendo ser más alto” (p. 259). Estas y otras recomendaciones posturales deberían estar muy presentes en las clases de Percusión.

Parece muy obvia la necesidad de calentar antes de estudiar: “Antes de comenzar la jornada de estudio o ensayo con tu instrumento, deberías calentar tus músculos y articulaciones como hacen los deportistas”; sin embargo, somos conscientes de que muchos estudiantes no lo hacen. En realidad, esta imprescindible disciplina implica dedicarse menos de diez minutos a realizar técnica sin apenas tensión, sonido “legato”, sin prisa, tratando de que nuestro cuerpo tome contacto con el instrumento. Otras de las confusiones más habituales vienen aclaradas por esta respuesta: “Los estiramientos no calientan la musculatura ni las articulaciones. Puedes realizarlos en los descansos o en cualquier momento de tu estudio siempre que los músculos ya están calientes” (Martín, 2015, p. 301). Los estiramientos deben hacerse –entre sesiones de estudio y al finalizar la jornada- para compensar el acortamiento de los músculos como resultado de la práctica intensa.

El profesor e intérprete William Moersch cree que lo peor que puede hacerse es comenzar una sesión sin calentamiento previo ya que los músculos no están preparados para realizar ciertos movimientos y pueden llegar a lesionarse. Christopher Deane, otro de los profesionales entrevistados por Hill (2013, pp. 61-62), sufrió una mala experiencia y tuvo que descansar un tiempo por lesiones provocadas por ese motivo. Para él la máxima es “Slow and continuous motion without stopping”. Ese calentamiento o “warming” no se refiere solo al cuerpo sino también a la mente, tratando de hacer una transición mental de la actividad diaria hacia la práctica del instrumento individual si se hace después de la jornada laboral.

En cuanto a los tipos de calentamiento, que hemos oído denominar “cinestésico”, técnico y de precisión, musical e improvisador, etcétera, cada intérprete debe elegir aquel que le aporte mejores resultados, siendo recomendable utilizar varios de ellos. Incluso, puede utilizarse como una forma de constatar o diagnosticar el propio estado físico y mental de cada día, acomodando la práctica a cada situación, como es el caso del profesor Robert Schietroma. Hay quien recomienda comenzar sin baquetas –caso del profesor ya jubilado Anders Holder- o quien, como el docente emérito Michael Udow, hace rotaciones al estilo de los intérpretes de “kodo” japonés. Una forma de calentamiento poco ortodoxo es el practicado por el timbalista William Moersch, quien practica el poco ortodoxo calentamiento que consiste en introducir sus brazos en agua muy caliente, dándose un masaje con crema de manos (Hill, 2013, pp. 64-67). El marimbista Andy Harnsberger comienza con un calentamiento de los “grandes músculos”, siguiendo a continuación con los músculos más pequeños siguiendo el método Stevens. Gary Cook sigue un sistema parecido pero en la caja, y James Campbell, en los timbales sinfónicos. Para algunos intérpretes como John Parks, Matthew Duval u Omar Carmenates, calentar no es hacer ejercicios técnicos, sino tocar las obras muy lentamente y de modo musical. Otros, como Michael Udow o Payton MacDonald, calientan practicando lectura a primera vista o improvisando con mayor o menor libertad, caso de los profesores Brian Nozny o Mark Ford. La duración de los calentamientos varía en función del criterio y necesidades de cada intérprete –para unos, de una hora y, para otros, de tres minutos-, aunque la recomendación de algunos profesores es que guarde una relación proporcional con la sesión de estudio posterior (Hill, 2013, pp. 70-89).

Uno de nuestros puntos de referencia en estos aspectos de la higiene postural es la fisioterapeuta Klein-Vogelbach, en sus últimos años especialista en músicos con problemas y que defendió una prueba de aptitud física -“que debería situarse al comienzo de la formación musical”-, en la que se atendía sobre todo a la constitución en el campo de la ortopedia y fisioterapia, buscando la aptitud para un instrumento en particular, orientando si era preciso hacia un instrumento más adecuado o para prevenir lesiones en el ya elegido (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 22).

Situando la labor del profesor de instrumento en el plano que le corresponde, se podría decir que debe reconocer cuáles son los movimientos y posturas anormales del alumno, sensibilizándose para detectarlos tempranamente y orientarlos “hacia las medidas terapéuticas apropiadas” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 25). Localizar el problema, tratar de solucionarlo y derivar al estudiante hacia un especialista si no es capaz por sus propios medios.

Entre los fisioterapeutas hay varias ideas comunes y recurrentes entre las que podemos citar la comparación del trabajo de un músico como la de un deportista de elite, argumentando que su trabajo “va mucho más allá del marco de la movilidad normal”, lo que le exige un entrenamiento mucho más duro que a otros grupos profesionales. Asimismo, se insiste en “minimizar al máximo las cargas sobre su aparato locomotor”, evitando lesiones en las largas sesiones de entrenamiento, tomando como base la “actividad económica” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 25).

Es bastante evidente que, como en una actividad deportiva de alto rendimiento, en el acto de interpretar se lleva a cabo una gran función muscular con tres diferentes tipos de esfuerzo que actúan de forma distinta sobre la longitud de la musculatura del músico:

[...] en sus acciones los músicos realizan diferentes trabajos de fuerza que pueden ser isométricos (si no se modifica la longitud total del músculo), concéntricos (si disminuye la longitud total del músculo) o excéntricos (si aumenta la longitud total del músculo)” (Sardá, 2003, p. 73).

Desde la perspectiva del profesor e intérprete, las tensiones son inevitables para un instrumentista, que está expresando emociones con su instrumento y su cuerpo. De ahí la necesidad de controlar la tensión y relajarla de modo inmediato: “El reto consiste en retirar esta

tensión previa tan rápidamente como se introdujo [...] relajar de inmediato la mano y el brazo después de un fuerte ataque” (Mantel, 2010, p. 147). Además, es necesario mantener la postura correcta de la que se habló anteriormente y que evita lesiones al estudiante: “La llamada *postura corporal económica* se caracteriza por necesitar sólo un mínimo de actividad muscular” (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 43). La idea de “postura corporal económica” se relaciona con el principio del trabajo cerca del cuerpo, que es la manera de economizar energía y que puede verse en la forma de cargar pesos de las comunidades primitivas. También, por ejemplo, en la forma empleada para tocar los platos “a dos” o entrechocados, puede comprobarse lo importante que es trabajar cerca del cuerpo para evitar tensiones innecesarias.

Con toda probabilidad, el concepto de “postura correcta” no será el mismo para todos los profesores, de manera que, en principio, utilizando el sentido común, deberíamos elegir aquella que dé bienestar al estudiante: “No se deberían dar reglas estrictas sobre la postura del instrumentista sentado o de pie. Lo importante es que se encuentre bien al tocar el instrumento” (Galamian, 1983). Aparte de la comodidad, sentir los miembros libres es una de las garantías de una correcta elección: “Se debería elegir la postura del cuerpo de modo que permita a los brazos y las manos una completa libertad de movimientos” (Bobri, 1977).

Hemos de considerar complementariamente que la condición física de los estudiantes es muy dispar, y para algunos especialistas existen una serie de factores que tienen una notoria repercusión en esas cualidades físicas de cada uno de los alumnos. Algunos de estos componentes son la herencia genética, edad y sexo, coordinación del sistema nervioso, capacidades psíquicas, experiencia, hábitos y estilos de vida saludables, entrenamiento adecuado y preparación psicológica (Sardá, 2003, p. 72). Cada estudiante cuenta con unas particularidades y unas necesidades a las que habrá que adaptar el sistema.

Los fundamentos de esa postura correcta son varios para Klein-Vogelbach et al. y parten de la idea de que: “Sea cual sea el instrumento que toquen, la columna dorsal tiene que permanecer siempre estabilizada en su posición cero” (2010, p. 48). Por otra parte, el método es el que debe adaptarse al alumno que lo emplea y no al revés, ya que: “La constitución individual no se puede cambiar. El músico tiene que aprender a reconocer sus dimensiones constantes y a adaptar en consecuencia su técnica al instrumento con ayuda del profesor” (p. 225).

Una de las propuestas más interesantes para solucionar los problemas de tensión mediante la alternancia es el balanceo, que, además, sirve de ayuda para indicar entradas o coordinarse con un metro común:

Los movimientos de balanceo activan, por la interacción con la fuerza de la gravedad, muchos reflejos posturales [...] Un rasgo esencial de los movimientos de balanceo es la alternancia de tensión y desplazamiento del peso por las partes del cuerpo (Klein-Vogelbach et al, 2010, pp.122-123).

Otro de los conceptos que guarda alguna relación con el anterior, en el sentido de que se persiguen unos resultados parecidos de estabilidad y distensión, es el de mantener la consciencia espacial del cuerpo mediante el equilibrio, ya sea en reposo o en movimiento: “Posibilita controlar el cuerpo en el espacio, tanto si está parado como en desplazamiento [...] la buena distribución del peso y una correcta estabilidad corporal, en relación con la gravedad, posibilitará un buen funcionamiento” (Sardá, 2003, p. 74).

De cualquier modo, el estudio de un instrumento musical requiere mucho tiempo de dedicación y esfuerzo. Si a esto le sumamos las particularidades insalvables de algunos instrumentos, no siempre será posible una relación completamente relajada y fetén. A modo de ejemplo ilustrativo, el pedal apagador del vibráfono, al manejarse siempre con el mismo pie, ocasiona sobre la columna vertebral una fatiga inevitable. La alternativa de cambiar periódicamente de pie para operar con el apagador sería poco recomendada por cualquier docente:

La particularidad del vibráfono es el pedal apagador, que la mayoría de los músicos accionan con el pie derecho. Esto hace que el peso se descargue principalmente sobre el pie izquierdo y al tocar durante mucho tiempo se puede producir una sobrecarga lateral de la columna vertebral y rigidez (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 204).

En cuanto a las horas de dedicación al estudio de un instrumento, algunos profesores célebres en la historia de la interpretación musical han propuesto un número de horas determinando tres o cuatro al día (Quantz, 1984, p. 118), (Hummel, 1828, p. iii). Mucho más tarde, a finales del siglo pasado, investigadores en la Psicología de la música comentaron que los mejores y los buenos violinistas estudian unas veinticinco horas semanales, mientras que los futuros profesores, unas diez horas (Krampe y Ericsson, 1995, p. 86), lo que trataría de diferenciar de forma bastante expeditiva el cometido de un concertista y el de un profesor mientras realizan sus estudios. En todo caso, muchos profesores están de acuerdo en que lo importante no es la cantidad de horas, sino el rendimiento que obtengamos del tiempo dedicado, haciéndolo con concentración y mesura, descansando cíclicamente:

[...] no importan tanto la cantidad sino la calidad del estudio [...] estudiar con atención y concentración, sacarle provecho a nuestro esfuerzo o a nuestra práctica musical. De hecho, muchas lesiones serias de músicos vienen de una cantidad excesiva de estudio o de la práctica realizada de forma incorrecta, en la que no se respetan los tiempos de descanso o se ignoran los aspectos fisiológicos de nuestro cuerpo (Dalia y Pozo, 2006, p. 56).

En este sentido, Kageyama (2013) recomienda estudiar en una habitación donde no haya distracciones y solo cuando merezca la pena, concentradamente y con total atención, porque si hay cansancio debe posponerse. Asimismo, Joaquin Anterot cree que es difícil mantener la atención durante mucho tiempo continuado, por eso, cuando la productividad disminuye, debe hacerse un descanso (Hill, 2013, p. 48).

En relación con el ejercicio físico que debería realizar el músico, no ha sido extraño oír a profesionales desaconsejar gran parte de los deportes –excepto la natación- para evitar rigideces y falta de flexibilidad. Según algunos fisioterapeutas, ejercitándose de modo adaptado a las particularidades del cada músico, un deporte ayuda a conseguir resistencia y velocidad, sin menoscabo de la flexibilidad:

[...] persiste la idea errónea de que si un músico realiza actividad muscular, perderá rapidez y agilidad [...] con un entrenamiento específico, un guitarrista [percusionista o cualquier intérprete] puede trabajar su resistencia muscular mediante una serie de ejercicios, sin que ello signifique perder la flexibilidad de tendones, ligamentos o músculos (Sardá, 2003, pp. 19-20).

Hay una serie de consideraciones que hace esta misma fisioterapeuta y que se relacionan con aspectos fundamentales que deben ejercitarse para prevenir daños. Entre otros, destaca las virtudes de la comentada flexibilidad, que aporta un mayor rendimiento y disminuye el riesgo de lesiones (Sardá, 2003, p. 87). Además, determina que un buen control de la respiración disminuye la frecuencia respiratoria (mayores volúmenes pulmonares) y mejora la cantidad de oxígeno en los tejidos (p. 88). También, al realizar ejercicios de calentamiento se disminuye la viscosidad muscular, favoreciendo la eficiencia mecánica de músculos y articulaciones (p. 92). Como otros autores, enfatiza la importancia de realizar ejercicios para estirar –en los descansos y al final de la última sesión-, ya que con ellos se recupera la longitud muscular perdida durante el tiempo de práctica (p. 118).

Además de las acciones conducentes a evitar lesiones –como postura corporal correcta y algunos tipos de ejercicios enumerados antes- ha de prestarse mucha atención al entorno del percusionista, que como en el caso de cualquier otro ámbito musical, presenta unas características muy particulares; es decir, tipos de asiento que se utilizan al tocar sentados la batería, los timbales sinfónicos, la caja, etcétera, iluminación de la cabina o lugar de ensayo



(intensa, bien distribuida y natural) ventilación, niveles de ruido (las pantallas acústicas que se utilizan en formaciones clásicas y modernas, disminuyen el impacto sonoro, y los mencionados tapones auditivos), y un sinfín de aditamentos y accesorios que, parafraseando a la autora, contiene una aula de percusión. Esas condiciones deben ser óptimas, ergonómicamente hablando, para evitar daños y conseguir el máximo rendimiento musical (Sardá, 2003, pp. 155-156).

Para mejorar la buena forma de un estudiante de música que quiera progresar en su capacidad interpretativa sin dañarse, deben reforzarse distintas facetas, ya que no solo incluye potenciar la condición física y motriz, sino los hábitos de vida y el conocimiento del propio cuerpo:

“[...] cualquier músico que quiera mejorar su forma física global y optimizar su interpretación aumentando la fluidez de los movimientos, la agilidad de los dedos, la velocidad de ejecución, la resistencia en pasajes largos, la fuerza, el aumento del recorrido articular en los movimientos, etc., deberá potenciar la condición física y la condición motriz [Sin embargo] La condición física y la condición motriz no son los únicos aspectos que influyen en el músico. Una mínima calidad en los hábitos de vida, en la conciencia corporal y en la educación corporal, serán también factores determinantes” (Sardá, 2003, p. 75).

En relación a la prevención de los problemas auditivos, aunque la pérdida de audición se puede constatar en muchos músicos, no es habitual buscar una solución, lo que explica en una “web” dedicada al músico profesional:

Según el estudio del Instituto Finlandés de Medicina Laboral, menos de uno de cada cuatro músicos usan protección para prevenir problemas auditivos, a pesar de que más del 70% de ellos manifiestan que es un tema que les preocupa (González Portillo, 2015).

La recomendación de los expertos es utilizar aquellos tapones específicamente diseñados para músicos, con filtros entre quince y veinticinco decibelios, aunque para algunos intérpretes resulten incómodos e incluso lleguen a pensar que no van a sufrir daño auditivo si no los usan.

Nuestra experiencia en el aula nos reafirma en las recomendaciones que hacemos a los estudiantes en el sentido de practicar siempre con tapones, de acostumbrarse a una rutina que les evitará problemas futuros. Si los tapones están hechos a medida, de un material que no produzca alergias, y cuentan con filtros atenuadores adecuados, la disminución de la percepción auditiva es poco significativa para que influya en el resultado musical, pudiendo apreciarse cabalmente los contrastes dinámicos al tocar. Este es el motivo por el que también podría recomendarse su uso en los conciertos y audiciones. Es cierto que la capacidad para captar ciertas frecuencias disminuye, pero son esas precisamente las que causan un daño irreparable al percusionista, que con el tiempo derivará en sordera, acúfenos u otras anomalías. Incluso, probablemente, el estudiante utilizará los tapones auditivos fuera del ámbito de la propia interpretación –discotecas, bares, restaurantes, lugares ruidosos- para proteger una de sus herramientas profesionales más valiosas que posee: el oído. Por supuesto que el uso de sordinas, apagadores y cajas sordas está muy recomendado, porque se emiten muchos menos decibelios, pero interceptar el ruido recibido en el oído mediante tapones hace que, aunque a reducido nivel dinámico –en especial ciertas frecuencias más dañinas para el oído-, el sonido que se percibe es más natural y no trastoca la esencia del instrumento.

En relación con otros aspectos, esa misma experiencia nos induce a estar muy atentos a la postura corporal de los estudiantes –adaptando el instrumento a su cuerpo y no al revés-, al control de las tensiones y la consiguiente relajación, a la economización de energía, recomendándoles descansar cíclica y frecuentemente para optimizar el tiempo de estudio (de ese modo también descansan la vista), insistiendo para que realicen ejercicios de calentamiento previo y de estiramientos durante y al final de las sesiones, sugiriéndoles que hagan algún deporte para adquirir tono muscular, flexibilidad, fondo, fuerza y resistencia, aconsejándoles

que se alimenten y descansen convenientemente e indicándoles todo aquello que preserve su salud y que impida que puedan padecer alguna dolencia. Cuando eso ocurre debe recomendárseles un buen especialista, para que prescriba el tratamiento más oportuno, como la ozonoterapia u otros.

Es probable que pertenezcamos a ese afortunado grupo de profesores que no tienen que lamentar lesiones entre sus estudiantes; sin embargo, aunque a veces sea cuestión de buenas prácticas, otras lo es de buena suerte. En todo caso, se pueden producir inopinadamente, suponen a menudo un serio problema para el alumno y los docentes deben estar vigilantes para que esto no suceda. Aceptar el dolor y comprender su origen es el principio de la solución para volver a aprender la postura y el movimiento naturales.

#### **4.3.4. INTERDISCIPLINARIEDAD. CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS A LA INTERPRETACIÓN Y FORMACIÓN MUSICAL: EL PROFESOR DE PERCUSIÓN COMO TRANSMISOR DE LA CULTURA HUMANISTA. INQUIETUD INTELECTUAL Y ÉTICA PERSONAL DEL ESTUDIANTE**

*Los alumnos que estudian en un conservatorio de música para ser intérpretes –como es el caso de los percusionistas- deben cursar la asignatura de Instrumento principal a la que dedican porcentualmente mucho más tiempo que al resto de las materias debido a su dificultad e importancia en la especialidad de Interpretación. Esto motiva que no dispongan de demasiado tiempo para preparar otras asignaturas que complementan su educación como futuros intérpretes y profesores y sin las que no estarían capacitados para obtener la titulación de Profesor superior. También es un asunto polémico, porque parte de los docentes juzgan como un exceso el número de materias obligatorias y optativas que deben estudiar los estudiantes para obtener los créditos necesarios. En sentido contrario, otros enseñantes valoran positivamente los conocimientos interdisciplinares –y la cultura en general actuando como transmisores de ella-, y los consideran indispensables para la formación de un intérprete cuya titulación será equivalente a la de un graduado universitario. Si hay algo que caracteriza el ansia por aprender es la inquietud intelectual, que junto con la ética o normas morales que rigen la conducta, debe poseer cualquier estudiante.*

En sentido general, la interdisciplinariedad –actividad que se realiza con la cooperación de varias disciplinas- cuenta en el campo educacional con muchos autores, unos más históricos y otros recientes, todos ellos preocupados por la innovación y progreso educativos. Podría afirmarse que “Muchos de quienes postulan la interdisciplinariedad y la globalización del conocimiento están implicados en los movimientos progresistas y de innovación educativa, como la Escuela Nueva en Europa y la Asociación de Educadores Progresista en Estados Unidos” (Carbonell, 2016, p. 213). Con esta aseveración queremos subrayar la importancia innovadora que tiene esta forma de proceder en educación y la utilidad de esa concepción en que contribuyen –correspondiéndose mutuamente- varias materias a la formación de un intérprete.

En relación con este término que encabeza el enunciado de este apartado, algunos autores han definido otros conceptos del mismo campo:

Así, se habla de multidisciplinariedad (estado o grado inferior), de interdisciplinariedad (estadio o grado medio) y de transdisciplinariedad (estadio o grado superior) [en el] que se trasciende el conocimiento disciplinar y se inserta en el pensamiento complejo, uno de los desafíos más emblemáticos del siglo XXI (Carbonell, 2016, p. 219).

Las preguntas que nos hacemos son qué tipo de conocimientos se precisan para la obtención de un título superior de Percusión, de qué modo influyen en la formación del alumnado las

asignaturas consideradas como interdisciplinarias, en su tarea como futuros intérpretes y profesores, cómo es de importante la cultura en general y la enseñanza de tipo humanista, y cuál es el criterio que en relación con todo esto tienen los profesores de Percusión elegidos para ser entrevistados. En calidad de tutores, su opinión tiene un peso determinante en los estudiantes a su cargo. También nos interesa saber de qué forma el profesor actúa como transmisor de cultura en términos generales y no solo referido a los aspectos interpretativos de su asignatura.

Para algunos docentes, la cultura aportada a los estudiantes se relaciona especialmente con los aspectos musicales; en las recomendaciones de autores para escuchar como referencia, aunque también implica otros conocimientos adicionales. Sin embargo, como el tiempo de clase debe ocuparse con las obras de la guía docente –aspectos técnicos y musicales–, esa información adicional no debe interferir en la labor principal:

Sobre todo si es a nivel musical y audición [...] no puedes basarlo [...] eso restringe la clase [...] Me parece que siempre es bueno, siempre y cuando no perjudique el esfuerzo del alumno porque le des clase [...] les estás dando mucha cultura [...] forma parte de lo que están aprendiendo (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Para otros profesores, el estudio de ciertas asignaturas tiene un carácter poco práctico y no son demasiado útiles para enfrentarse a la vida musical profesional: “Luego el tema cultural, bueno, pasa... es un poco lo mismo, miran mucha historia, mucha armonía, mucho análisis, pero cuando hablas de acordes y tal, y cosas... Están un poco perdidos” (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

En este caso, el enseñante se preocupa por la formación cultural de sus alumnos; no solo por la interpretativa o musical, sino también por la cultura en general: recomendándoles el conocimiento relacionado con cualquiera de las otras fuentes artísticas como la literatura –incluida la poesía–, teatro, danza, pintura y, por supuesto, también conciertos, de modo que el estudiante sea algo más que un “mero tocador”, con una formación diversa, al estilo humanista:

[...] debería de ser lo más humanista, más general, yendo de lo concreto a lo general [...] el alumno de percusión, en este caso, no sea un mero instrumentista, un mero tocador [...] Que toca muy bien pero ya no hay más [...] que la gente beba en otras artes, beba en otras fuentes y se enriquezca [...] la literatura es una de ellas [...] La poesía también me parece muy interesante para despertar un poquito más la sensibilidad [...] les doy una hoja con una relación de libros por temas que simplemente les aconsejo [...] intentad leer algún libro de estos [...] les doy una bibliografía de libros de música general, de percusión en particular, de interpretación también algunos [...] de literatura también, y de poesía [...] les recomiendo, pues que vayan a conciertos de música de cámara, de cuartetos de cuerda, de pianistas, de no solo de orquesta, que vayan a teatro, que vayan a ver danza, que vayan a ver exposiciones de pintura... (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

No es extraño encontrar profesores preocupados por la cultura en general y la investigación que se lamentan de lo poco receptivos a ellas que son algunos alumnos que solo se plantean tocar. También encomian las ventajas de que el estudiante esté conectado a la red, aunque deben evitar que la falta de criterio y conocimiento les lleve a no centrarse en nada y a utilizarlo de manera insustancial:

[...] me gusta mucho el mundo del conocimiento, de la filosofía, de las matemáticas [...] pero aquí hay mucha gente que nada más que quiere tocar [...] Investigación musical, y he tratado de hacer un doctorado [...] llevar internet en el móvil hace que tengas muchas más habilidades [...] Y sin embargo, que se dispersen más (J. G. Abellán, c. p. 19 julio, 2014).

La formación de un percusionista es, según algunos educadores, el aprendizaje de diversas materias relacionadas entre sí a la manera interdisciplinar. Los aspectos éticos, musicales, así

como los relacionados con otras artes, complementan su educación como percusionista y lo proveen de recursos expresivos:

Siempre he considerado que para ser un buen músico hay que ser una buena persona. Y para ser percusionista, hay que ser un buen músico. Un percusionista solo no es nada [...] solemos ver y hablar mucho de pintura, la escuela española, italiana, flamenca, francesa... Creo que entender la evolución de la cultura... Hay que estudiar la música, la pintura, la literatura, la historia. Todo va muy unido (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Se insiste en la formación que debe traer un percusionista al grado superior; la cultural y aquella relacionada con las asignaturas que complementan su educación. Así, se promueve también la interdisciplinariedad que supone acercar el resto de las artes al alumnado. El arte contemporáneo, como lenguaje actual, es una de esas materias imprescindibles:

La gente debe de llegar con un nivel cultural... [...] tiene que tener un nivel de armonía, de composición, de análisis... [...] todas las asignaturas que están haciéndose [...] creo que son de agradecer [...] me gusta mucho interrelacionar las artes [...] fomento mucho a la gente, ¿no? Que tengan esa inquietud... que vayan a exposiciones [...] hemos nacido en el contemporáneo [...] En la gente de la universidad hemos encontrado un público muy favorable al grupo contemporáneo (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Estando de acuerdo en la importancia de formar de manera humanista a los estudiantes, no es fácil hacerlo en las clases de interpretación, porque restaría tiempo de dedicación al instrumento. Para aprender a expresarse –trabajar la oralidad como profesores o la interpretativa- la investigación puede ser muy útil, y los conocimientos complementarios adquiridos para transmitir, de gran ayuda:

Pero ese trabajo de fomentar la cultura en los alumnos [...] en clase podemos darles brochazos, “¿qué te estás leyendo?” o en un descanso [...] ¿has ido al teatro? [...] ahí es donde los puedes motivar, guiar [...] Ojalá tuviéramos tiempo para hacerlo dentro de clase, pero es que a mí la hora y media se me queda cortísima [...] Ese carácter humanístico de hombre del Renacimiento habría que meterlo. Habría que meterlo en otro sitio [...] Es una forma de intentar que el alumno sepa eso, sepa expresarse en público, haga una labor investigadora [...] si tú no sabes expresarte, no puedes, por muy bien que tú toques, no sabes transmitir como tocas (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

De modo parecido se expresa otro de los profesores; sí, es necesario que tengan una cultura aparte de saber tocar los instrumentos de percusión, pero las clases no deben sufrir merma en el tiempo de dedicación a esas labores complementarias:

Asesorarles que tuvieran un eso de cultura, sí lo veo. Ocupar espacio o tiempo para desarrollar no, yo creo que no, porque no tenemos tiempo material para inculcarles, casi, los conocimientos de la especialidad. Pero sí que tuvieran, que se fueran formando culturalmente, leyendo libros (P. Vicedo, c. p. 25 julio, 2014).

Para interpretar una obra son necesarios conocimientos complementarios; versiones distintas o publicaciones que traten de la génesis o interpretación de la obra ayudan a su comprensión y puesta en escena:

[...] la consecución de una interpretación óptima, está claro que si se ayuda de buscar en los artículos y de investigar, pues estupendo [...] cuantas más cuestiones puedan averiguar para mejorar su versión, pues mejor. Si es a través de artículos, pues a través de artículos (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

El consejo de otro de los profesores a sus estudiantes es claro y terminante; no solo estudiar el instrumento, sino aprender a escribir y aumentar la comprensión lectora, la capacidad reflexiva y a entender el sentido de su vida como profesionales. También, escuchar más música:

[...] tenéis que seguir estudiando el instrumento pero ¿sabéis lo que más falta os hace?, leer, no sabéis hacer dos frases seguidas, no saben redactar, no saben reflexionar sobre ideas, no saben por qué tienen que hacer las cosas. Leer y escuchar música (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

La segunda parte de la reflexión de este docente apunta directamente a la educación humanista y establece como prioritario la formación personal; a continuación, la musical y, luego, ya al final, la de intérprete de Percusión. Dice que les instaba a leer artículos y ver películas que les hicieran reflexionar, pero nunca como fin, sino desde una perspectiva educativa orientada a la materia propia de la asignatura impartida:

[...] para mí el aula ha sido una referencia humanística [...] lo primero era formar personas y luego músicos [...] les sigo obligando, a leer los suplementos culturales, a tener una relación con películas de autor [...] me preocupaba por su nivel cultural [...] y lo utilizaba como pretexto, como contexto. Nunca como finalidad, no era tampoco una finalidad que leyese libros, sino que los libros les ayudasen en lo que ellos querían, que era ser músicos. Y luego percusionistas, que eso es lo que menos me interesaba (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Sin considerarlo un asunto menor, este docente no cree prioritario invertir en aspectos culturales un tiempo que menoscabaría la dedicación a la materia programada. Enfatiza la seguridad que el estudiante debe tener en sí mismo y que trataba de transmitirles cuando aún estaba en activo como profesor:

[...] no es ajeno, pero tampoco es que me parezca muy importante, quiere decir, que si tienes tiempo [...] tampoco he insistido mucho en esto. [...] tienes que tener seguridad en la vida y saber aprovechar el tiempo [...] sentirte seguro en ti mismo, eso les transmitía [...] si das a un alumno una clase a la semana [...] cómo vas a tener tiempo (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

Cuando se les pregunta por la importancia del Trabajo fin de carrera (TFE) la mayoría de los enseñantes destaca la importancia de tener los conocimientos culturales suficientes para hacerlo, aunque, en la opinión de esta profesora, las capacidades de estudiantes y profesores, en algunas ocasiones, no estén a la altura necesaria. La cultura y las experiencias vividas hacen más capaz al intérprete, con mayores posibilidades de expresión:

[...] es importante saber hacerlo, que no llegan los alumnos formados para poder hacerlo, y que los profesores, en nuestras enseñanzas regladas o en nuestras oposiciones no hemos recibido la formación como para poder hacerlos. Importante saber redactar para poder saber explicarse, creo que es importante tener conocimientos culturales ya como persona y por supuesto como intérprete. Cuántas más vivencias tengas mejor, más cosas podrás transmitir (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Puede parecer un tópico, pero lo cierto es que de los percusionistas –y en especial de ciertas comunidades españolas- se ha dicho que tienen poco nivel cultural, y parece que en Cuba sucede del mismo modo. Ese tópico es el que propugna evitar este educador: el profesor de Percusión puede ser quien sugiera a sus alumnos preocuparse por su formación poniéndolos en contacto con otras artes y la cultura en general. Asimismo, incide en los requisitos que deben pedirse para aceptar a un estudiante en el grado superior:

Y tienen que hacer que digan de ti lo contrario de lo que han dicho siempre de los percusionistas, que somos brutos, que somos unos anormales, que somos unas máquinas de tocar ritmo y que no podemos pensar en más nada... [...] tienes que ser capaz de proponerles cosas a los estudiantes, tú tienes que ser capaz de poder aconsejar culturalmente a los estudiantes. ¿Qué obras de teatro has visto? ¿Qué has visto de cine? [...] Tienen que estar preparados, si no, no entran (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Aunque ninguno de los docentes entrevistados se lamenta de la excesiva carga lectiva complementaria de sus estudiantes, por la experiencia de quien esto suscribe, algunos

profesores de conservatorio creen que los alumnos deberían dedicar más tiempo al instrumento principal y menos a otras materias complementarias que les “roban” tiempo a su progreso como intérpretes. En general, por los comentarios transcritos más arriba, la idea de una educación humanista que implique conocer otras materias, en especial otras artes (literatura, artes plásticas, teatro, cine...), se considera muy interesante para que los estudiantes adquieran una formación completa y pueda verse reflejado en su modo de interpretar. Sin embargo, muchos de ellos opinan que no debe hacerse en horas de clase, ya que limitaría el aprendizaje interpretativo de los instrumentos de percusión. Algunos de los profesores establecen un orden de prioridades donde la enseñanza de la Percusión, aunque sea el principal sentido de la asignatura, queda relegado en importancia respecto a ser músico, tener una cultura general o mantener un comportamiento adecuado. Reconforta saber que, para algunos de ellos, la ética es una prioridad, sintetizado en frases como “siempre he considerado que para ser un buen músico hay que ser una buena persona” o “lo primero era formar personas y luego músicos”, velando estos profesores porque la conducta de los estudiantes sea la correcta y promoviendo un buen ambiente en el aula.

Más allá de la pura interpretación técnica y musical, la información adicional influye notablemente en esa interpretación. Algunos autores defienden las ventajas de la complementariedad de esos conocimientos: “[...] los estudiosos y los intérpretes dependen mutuamente unos de otros, valiéndose de estudios archivísticos, literarios, iconográficos, analíticos y puramente filológicos” (Lawson y Stowell, 2009, p. 16).

En una cita de August Everding, profesor en el Conservatorio Superior de Música y Teatro de Munich, se resalta la capacidad recreativa de los intérpretes, para lo que es preciso realizar un detallado estudio y análisis de la obra estimulando la imaginación:

Los intérpretes no reproducen las creaciones de los compositores, las recrean [...] pero para eso es necesario el estudio de las fuentes, el análisis y lo más importante que ha sido dado al hombre: la fantasía (Klein-Vogelbach et al, 2010, p. 22).

Todos los conocimientos adicionales contribuyen a la mejor comprensión de una obra y, por tanto, a su interpretación. Esto implica un afán especulativo y conceptual que provee al músico de conocimientos nucleares interpretativos:

[...] los conocimientos estilísticos (de los que por supuesto forma parte también la inclusión del compositor en una época determinada) son relevantes para la articulación y el modo de ejecución de determinadas constelaciones sonoras [...] La información sobre el contexto histórico e incluso personal en el que un compositor ha escrito una obra [...] es indispensable para una interpretación que merezca llamarse así [...] Debe admitirse que sin un esfuerzo intelectual nadie puede adquirir este conocimiento de fondo (Mantel, 2010, p. 23).

Así, existe una relación de complementariedad e interacción entre el estímulo creativo y esa información accesoria que incluye unos conocimientos aplicables a la interpretación y que la enriquecen. Ambas son importantes:

No deseo dar a entender que la exactitud filológica, el saber histórico, el análisis musical y la hermenéutica puedan sustituirse sencillamente por la inspiración. Por el contrario, existe cierta interacción entre la inspiración y el análisis: a través de una estrecha asociación con la práctica se abren las puertas a un nivel más intenso de vivencia musical (Mantel, 2010, p. 14).

Según este mismo pedagogo e intérprete, en ciertos ámbitos, suele apreciarse más la inspiración pura, sin concesiones a la conceptualización; sin embargo, la aplicación de los conocimientos interdisciplinarios aportan al estudiante mayor solidez en el camino del aprendizaje:

En términos generales, se tiende a contemplar con mayor admiración el talento “no conceptual” e intuitivo [...] Quien por el contrario trabaja también en el plano cognitivo, con ayuda de conceptos, es decir, con indicaciones claras que uno se da a sí mismo conscientemente sobre la base de *know-hows* artísticos, y provisto de conocimientos metódicos claros, elaborados a

partir de experiencias, tiene las mejores posibilidades de formarse en sucesivos grados de desarrollo (Mantel, 2010, p. 19).

Los conocimientos complementarios musicales capacitan al intérprete para tocar en estilo. Algunos de estos estilos –de los que ya no se conservan ciertos códigos interpretativos- tienen unas particularidades a la manera de las lenguas que ya no se utilizan habitualmente y se consideran “muertas” : “[...] cada repertorio de música antigua tiene su propia gramática y su propio dialecto: Como ocurre con las lenguas muertas” (Lawson, 2006, p. 32, citando a Margaret Bent). De modo general, mediante el análisis se llega a la comprensión de detalles fundamentales para interpretar con personalidad pero respetando las peculiaridades estilísticas de la obra para no estar “históricamente desinformados” (Walls, 2006, p. 52): “El conocimiento también puede complementar el gusto propio de un intérprete en cuanto a la interpretación de ligaduras cortas o la formulación adecuada de una disonancia y su resolución” (Lawson, 2006, p. 32).

Son muchos los autores que ponderan la capacidad analítica, que implica unos conocimientos musicales e interdisciplinarios complementarios del intérprete. Así, Eugene Narmour (1988, p. 340) dice que: “Los intérpretes, como cocreadores [...] deben adquirir capacidad teórica y analítica [...] para saber cómo interpretar”, y Wallace Berry: “La interpretación musical debe estar basada en un profundo análisis” (1986, p. 415), o que: “Todo hallazgo analítico tiene una consecuencia en la interpretación” (1989, p. 44).

Las exigencias interpretativas son cada vez mayores, y el aporte de conocimientos de materias diversas y anejas, cada día más importantes. La formación del intérprete debe ir siempre más allá, trascender la mera interpretación de los textos:

En vista del alcance del repertorio que actualmente se considera como normativo para los intérpretes, el conocimiento bien fundado de las nociones que aportan las disciplinas como la estética, el análisis, la musicología (incluyendo la etnomusicología) y la psicología ya no puede ser una excepción. Para el intérprete en formación, su importancia es mayor que nunca (Ritterman, 2006, p. 107).

Las aportaciones del intérprete son esenciales para hacer llegar al público las ideas del compositor, y para ello la cultura y nivel de instrucción del músico refuerzan sus posibilidades de transmitir con fidelidad y creatividad un estilo determinado: “La coherencia estilística requiere ese enfoque integral, en el que las ideas del compositor se complementan con los conocimientos del intérprete” (Baillot, 1991, pp. 13 y 477).

Siguiendo la experiencia de Schenker (2000) en el sentido de “reconocer la primacía del conocimiento sobre la práctica”, a mayor conocimiento del plano analítico, mejor será la interpretación resultante, lo que encomia los conocimientos interdisciplinarios que contribuyan a potenciar ese estudio previo:

Los intérpretes, pues, ocupan una escala que abarca desde los que son levemente conscientes del nivel analítico [...] hasta los que consideran el análisis como un asunto constante y consciente, como seguramente es el caso de los niveles más altos de interpretación musical (Dunsby, 2006, p. 271).

No obstante lo anterior, ya se trate de conocimientos musicológicos u otros de tipo cultural en general, no debería olvidarse que son información complementaria y no una finalidad *per se*, sino que la finalidad principal en las clases de interpretación es lograr tocar del modo más fiel, sensible, inspirado y personal posible mediante la combinación de varias habilidades:

Es evidente que los conocimientos musicológicos no han de ser un fin en sí mismo, sino que únicamente han de poner a nuestro alcance los medios para una interpretación mejor, pues, al fin y al cabo, una interpretación sólo será fiel a la obra cuando la reproduzca con belleza y claridad, y eso sólo es posible cuando se suman conocimiento y sentido de la responsabilidad con una profunda sensibilidad musical (Harnoncourt, 2006, p. 16).

Más adelante, el propio autor subraya la importancia del conocimiento para rebasar la interpretación técnica y estética y llegar a la esencia estilística y conceptual de la música tratada; en este caso, referido a la llamada “música histórica”:

Si el músico tiene verdaderamente la tarea de reproducir la herencia musical completa –en tanto que sea interesante para nosotros-, y no sólo sus aspectos estéticos y técnicos, entonces tendrá que adquirir los conocimientos necesarios para ello [...] Por tanto, a lo puramente emocional, a la intuición, hay que añadir ahora también el saber. Sin ese saber histórico no se puede reproducir de manera adecuada la música histórica, la que llamamos nuestra “música seria” (Harnoncourt, 2006, p. 28).

Los conocimientos que debe adquirir el alumnado y que, por consiguiente, debe poseer el profesorado para transmitir –al menos a un nivel proficiente-, trascienden el hecho musical en su parte técnica y expresiva. De suerte que, debe contemplarse la cultura humanista y, en la cita siguiente, yendo más allá de lo intelectual y musical, hay una clara referencia interdisciplinaria a aspectos psicológicos, médicos y fisioterapéuticos. Todos ellos son básicos para adquirir las competencias que se le suponen a un profesor superior, cuyo punto de partida es esa interdisciplinarietà:

La labor docente de un profesor de música va más allá de lo que en un principio se podría pensar; aparte de los conocimientos teóricos de cualquier materia, nos encontramos con un área específicamente física, de movimientos, de posturas, que requiere el soporte y complemento de otras disciplinas. Entre ellas, junto la psicología destacan la medicina y la fisioterapia. No solo los alumnos obtendrían beneficios de poseer conocimientos de estas materias, también los profesores deberían así mismo, adquirir preparación en dichas materias para optimizar sus enseñanzas (Dalia y Pozo, 2006, p. 110).

Incluso, la Neuroeducación ofrece unas posibilidades educativas muy ventajosas mediante la comprensión del funcionamiento cerebral, que implica distintas especialidades:

Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores (Mora, 2015, p. 25).

Sin embargo, un profesor no puede pretender ser especialista en todo y debe delegar en quien sí sabe de una materia específica: “[...] tenemos que distinguir entre lo que pueden ser unos consejos con los que podemos ayudar y la posibilidad [de] derivar o acudir a algún profesional en la materia” (Dalia y Pozo, 2006, p. 110).

El conocimiento de una obra –y el consiguiente efecto sobre su interpretación- se va acrecentando con la experiencia e interacción con la cultura a lo largo de una vida interpretativa:

Por ejemplo, el Quinto de Beethoven lo toqué de muchacho, y visto con la perspectiva actual, entonces estaba completamente ayuno de la comprensión de esta obra maestra. Lo confieso, aunque me avergüence. Es la realidad. Indudablemente hoy estas notas significan otras cosas que me parecen claras, aunque no me atrevo a decir que lo entienda completamente, pero sí me dan un mensaje más claro de lo que el autor pretendía en su composición, y lo toco con un placer centuplicado (Pollini, 2014).

La educación humanista en las escuelas de música y conservatorios no es un asunto nuevo, puesto que, con criterio más o menos acertado, se enseñaban materias complementarias, que aunque no sea completamente extrapolable a los tiempos actuales, da una idea del concepto generalista de la educación de un músico desde los principios:



[...] cuando se fundó el primer conservatorio moderno en París, en 1795, después de la revolución, la educación musical francesa seguía estando en manos de casi cuatrocientas escuelas de música patrocinadas por la iglesia, en las que se enseñaba canto llano, contrapunto, algo de composición, un poco de francés, mucho latín y algo de aritmética (Lawson, 2006, p. 23).

Y en referencia al campo de la interpretación musical de finales del siglo pasado, dice Bernhard (2015, p. 181) por boca de su personaje Reger, que “Al fin y al cabo es evidente que literatura sin filosofía y a la inversa y filosofía sin música y literatura sin música y a la inversa no son imaginables”.

En varias de las entrevistas realizadas a los profesores, uno de los argumentos más utilizados para no dedicar atención a la cultura del estudiante, era el del tiempo insuficiente en las clases de interpretación. Sin embargo, tal y como lo plantea este autor, invirtiendo ciclos muy cortos en esta tarea, no solo no obstaculizaría la marcha de la clase, sino que serviría de descanso mental, por ejemplo, entre un instrumento de percusión y otro:

Muchos [se] refieren, por ejemplo, al valor del pensamiento crítico y la creatividad en su profesión y en la enseñanza universitaria o al valor de la ética, los valores, las normas y su significado. Y lo hacen, a veces, en el contexto de la clase y en periodos que pueden durar de dos a tres minutos. Estos periodos son aleatorios en el tiempo y bien pueden ser expuestos en el transcurso de la clase como acabo de indicar, o al inicio o al final, incluso no haber ninguno de estos periodos. El hecho, además, es que estas reflexiones permiten un cierto descanso intelectual en los estudiantes sobre la materia que se les está explicando (Mora, 2015, pp. 173-174).

Ya hemos comentado que la manifestación más propia de quien quiere aprender, lo que denominaríamos “ansia cultural” –de especial relevancia en ámbitos de educación superior-, es la inquietud intelectual. Acerca de ella, el físico alemán Werner Heisenberg se planteaba la necesidad de hacer preguntas continuamente: “La realidad no nos enseña nada. Sólo se limita a responder a nuestras preguntas: si no le preguntamos nada, no nos dirá nada” (Marina, 2010, p. 47). También podemos considerar esa curiosidad intelectual como un acto interdisciplinar complementario de nuestra enseñanza y propio del género humano; de su afán por saber: “El deseo de conocer, de explorar, es una constante en los seres humanos” (Marina, 2010, p. 68).

La psicología moderna, por medio de uno de sus más reputados representantes, habla de las conexiones con “los demás cuerpos del saber”, actitud necesaria para una comprensión profunda de la materia, pero que los estudiantes no resuelven *motu proprio*; por tanto, la labor del profesor será dirigirles en esa conexión:

[...] creemos que las consideraciones históricas, críticas y filosóficas deben plantear[se] mayoritariamente una parte natural de, o en respuesta a una productividad artística propia del estudiante [...] debe estar conectada tan uniformemente e idóneamente como sea posible con los demás cuerpos del saber [...] son muchas las pruebas positivas de que, por sí mismos, los estudiantes no conectan las materias que han aprendido de una manera [...] con lo aprendido [...] en un cuerpo formal del saber (Gardner, 1994, pp. 82-83).

Apreciamos diferencias en lo que piensa el profesorado de los conservatorios, en el sentido de que, para una parte, las clases deben tratar exclusivamente de la interpretación de las obras programadas en las guías docentes. Por la otra, están los profesores que creen que la responsabilidad de un educador es fomentar la cultura, la inquietud intelectual, enseñar a argumentar y adquirir otra serie de competencias generales y transversales que facilitarían al alumnado no solo el estudio del repertorio y la proyección de su personalidad interpretativa, sino su incorporación al mundo profesional habiendo adquirido la cultura necesaria para desarrollar su carrera. Todo ello, llevándolo a término mediante una estrecha relación con las composiciones tratadas durante las clases. De todos modos, en relación con la célebre cita de Alfred Brendel (2013, p. 87): “No me cuento entre las personas que creen que indagar en la biografía del artista proporciona una mejor comprensión de su obra”, tampoco creemos que

conocer la biografía de un autor nos aporte datos absolutamente reveladores para interpretarlo; sin embargo, el conocimiento de ciertos detalles relacionados con la composición y con quien la compuso puede ser de cierta ayuda.

Promocionar la educación humanista no consiste en ocupar una parte de la clase comentando o recomendando obras literarias, teatro, cine, artes plásticas o cualquier otra expresión artística. Nos referimos, más bien -a modo de descanso durante la actividad lectiva entre una y otra obra tratadas-, a discretas alusiones, pero, especialmente, a una actitud en el aula para poder hacer referencias interpretativas cuando vengan al caso, estimulando e informando a los estudiantes y tratando de establecer una interdiscipliniedad entre todas las manifestaciones que tienen que ver con el arte. Al estilo de aquellos pedagogos de referencia de siglos pasados, preconizamos una educación moderna y responsable, aplicando la libertad, la crítica, la reflexión y el respeto a cualquier credo y procedencia. En definitiva, una educación interdisciplinaria, innovadora y equitativa:

No se aspiraba a formar caballeros cultos, cargados de sabiduría inmemorial, sino personas activas, críticas, reflexivas y empáticas capaces de vivir en una comunidad de iguales y de intercambiar ideas sobre la base del respeto y la comprensión con otras personas de orígenes muy variados. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Alcott y Tagore diferían en muchos aspectos, pero todos coincidían en que la metodología pasiva del pasado no tenía mucho que ofrecer a las naciones del futuro, además de compartir que para mantener la participación democrática en las instituciones hacía falta una nueva libertad de crítica y un nuevo sentido de la responsabilidad personal (Nussbaum, 2010, p. 187).

La buena e interdisciplinaria formación cultural del profesorado le capacita para impartir clases e instruir al alumnado desde una perspectiva muy amplia, trufando sus clases de comentarios que suscitan el interés general de sus estudiantes y que hacen de estos docentes referencias educativas:

[...] se trata de profesores que rompen las reglas, que escapan a las normas comúnmente establecidas en la enseñanza, tanto que incluso algunas veces son duramente criticados por aquellos “puristas de la enseñanza”. Estos profesores excelentes en sus clases, con independencia de la materia que se trate, bien sea de humanidades, ciencia, abogacía o medicina, hablan, en medio del discurso de sus materias, de algún acontecimiento, sea social, político o personal y siempre, claro está, con implicaciones para el desarrollo personal y emocional de los estudiantes; es decir, de asuntos que atraen la atención por su interés y proximidad social (Mora, 20154, p. 173).

Para terminar no quisiéramos dejar de insistir en algo que nos parece de la mayor importancia: los años de intensa experiencia vividos en la docencia como profesor de Percusión nos han mostrado un orden de prioridades, a nuestro juicio, indudable e irrenunciable. Es importante transmitir conocimientos musicales y culturales, pero lo es mucho más el respeto a quienes nos rodean: ética, generosidad, sentido del humor, respeto y modestia, son valores humanos que suelen olvidarse en ocasiones y que deberían ser el fundamento de cualquier proyecto educativo. Parece que el poeta Paul Valery comentó acerca de Igor Stravinski que “era tan inteligente que carecía de vanidad”. No estamos seguros de que esto sea rigurosamente cierto, pero sí de que la humildad y el comedimiento son raras virtudes poco valoradas en nuestro competitivo entorno, donde parece más importante el elogio de los propios méritos que la verdadera superación profesional.



*Afrodditty. Vanesa Menéndez Alonso, 2016*

#### **4.3.5. LA CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA DEL ESTUDIANTE: IMPORTANCIA DE ESTA COMPETENCIA PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO MUSICAL, LA PERSONALIDAD ARTÍSTICA Y ELEGIR LA INTERPRETACIÓN MÁS ADECUADA.**

*Una de las competencias interpersonales más importantes que se le suponen a un estudiante de grado superior es la doble capacidad crítica y autocrítica. La crítica le permite responder de manera analítica –con argumentos sólidos– a los problemas que se le planteen en su actividad académica musical, y la autocrítica se trata de una autoevaluación que le permitirá discernir las posibilidades de progreso en su tarea discente. Asimismo, estas destrezas complementan la educación humanista que se le suponen a un futuro profesor y lo capacitan para incrementar su identidad interpretativa mediante el desarrollo del criterio personal.*

La primera pregunta que nos planteamos como encabezamiento de este tema es cómo debe ser la educación superior en cualquier ámbito, sea en el universitario o en este nuestro de las enseñanzas artísticas; cuál es su sentido y cuáles son sus aspectos fundamentales. En lugar preferente, la inquietud intelectual es lo que se supone que debe caracterizar la formación superior: la curiosidad y la preocupación por saber, por mantenerse bien informado. Debemos formar a nuestros estudiantes para que sean buenos intérpretes en las especialidades instrumentales o eficientes y capacitados músicos en cualquiera de las restantes, pero no sólo para eso, sino que su titulación de profesor superior debería implicar unos conocimientos musicales muy amplios, cierta cultura y la capacidad de expresión suficiente para comunicarse con el público y con sus futuros alumnos. Otra de las particularidades propias de un estudiante que realiza estudios superiores es el espíritu crítico constructivo para defender su posición, fruto de un análisis, con argumentos contrastados. Si tratáramos de definir qué es el pensamiento crítico, nos referiríamos a aquel que aporta buen juicio, casi como un opuesto a lo que sería un pensamiento irracional o carente de lógica; el hecho de ser creativo y de plantearse preguntas a pesar de que ya tengan respuestas anteriores:

La educación de la creatividad es ante todo la insistencia en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, disruptivo. Tiene relación con la capacidad de analizar los fenómenos desde

diferentes puntos de vista y hacerse preguntas sobre ellos mucho más que con la asimilación de las respuestas ya encontradas por otros con anterioridad (Sola, 2016, p. 43).

En relación con la autocrítica, es muy útil para evaluar la propia actuación y encontrar la manera de optimizar el tiempo de práctica. Si tenemos en cuenta las muchas horas que los alumnos permanecen solos, estudiando y practicando, una de las tareas más importantes del profesor consiste en enseñarle cómo habrá de emplear todo ese tiempo para que resulte lo más rentable posible. La actitud autocrítica contribuye a adquirir un conocimiento reflexivo de las cosas; a ser conscientes. Así pues, la autoevaluación que significa la autocrítica sirve para aprender y mejorar, tomando consciencia de los propios errores, aceptándolos e intentando buscar una solución para evitarlos o mitigarlos en la medida de lo posible. Forma parte de la superación personal que preside la vida de un estudiante.

Hemos procurado indagar la manera en que esta actitud crítica forma parte de la usanza académica de un conservatorio mediante una pregunta específica a los educadores de este entorno. El planteamiento del primero de ellos implica dudar de la actitud terminante de ciertos profesores que le enseñaron: “[...] he tenido una enseñanza bastante dogmática por parte de muchos profesores [...] a mí no me gustaba [...] poner en duda un poquito todo lo que nos viene” (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

En este caso, la actitud crítica se relaciona con las opiniones constructivas que sirven para desarrollar el criterio del alumno; es decir, analizar y juzgar una interpretación aportando argumentos:

Comentarios, los positivos y así estás enseñándoles también a tener una crítica. O sea, cuando escuchan un concierto, a ser críticos también, ¿no? Pero con un fundamento, no decir me gusta o no me gusta (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Esta profesora habla del aspecto crítico del alumnado como la capacidad para tomar decisiones acerca de su proceder y su carrera profesional. El criterio propio es fundamental para tomar una determinación:

[...] cuando dejan de tener un guía, serán sombras si no tienen criterio propio. Quizás el abismo cuando uno acaba la carrera y deja de tener profesor... tiene que tener un criterio para saber a dónde tiene que ir, si no, se perderá (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

De modo comparativo, requerimos la opinión de quien ejerce la docencia en Cuba, con un punto de referencia geográfica y culturalmente distinto. Este profesor fomenta la capacidad crítica para que el estudiante exprese su criterio artístico, estético y su forma de entender las cosas, todo ello necesario para formar a un intérprete culto y con personalidad, pero huyendo del hipercriticismo autosuficiente que le impediría aprender:

[...] fomento la capacidad crítica en el que no la tiene, y el que la tiene trato de que no se le vuelva una autosuficiencia feroz porque puede ser un hipercriticismo, que puede convertirse en una enfermedad. Yo pienso que sí tiene que ser crítico porque además, si yo espero de él que llegue a ser un doctor, que sea un investigador, el investigador se diferencia de los demás en que sabe que todo lo que haga es crítica porque él está tratando de comprobar lo bien o mal que ha hecho todo el mundo, y todo es crítica [...] un estudiante de percusión debe ser crítico, pero creo que eso hay que mirarlo porque puede ser peligroso [pero] si no es nada crítico, si le da igual todo, eso lo primero que me está manifestando es una gran incultura [...] la imagen artística, tu sentido de la estética, tu sentido de la comprensión del mundo en que vas tú a manifestarte como músico (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

En general, este es un tema que no ha generado especiales controversias ni demasiados comentarios y, sin embargo, creemos que es uno de los fundamentos de la educación de un estudiante de grado superior; en este caso, de un percusionista. Se le atribuye a Sócrates la frase: “El secreto del cambio es enfocar toda tu energía, no en luchar contra lo viejo, sino en

construir lo nuevo”, y si queremos innovar en la enseñanza a partir del patrimonio material y, sobre todo, inmaterial atesorado en los conservatorios, deberemos emplear todo el vigor en dotar a nuestros estudiantes de la capacidad crítica necesaria para que lo puedan conocer, discriminar y proponer los cambios precisos defendiéndolos con argumentos, sirviéndose de su propio criterio: eso sería innovar educativamente.

Asimismo, la adquisición de esa capacidad crítica constructiva y argumentada de un estudiante de interpretación musical guarda una relación muy estrecha con otras materias que tienen que ver con la cultura del alumnado. Es el caso de la Filosofía, materia poco apreciada en los nuevos planes de enseñanza de secundaria y cuya importancia reivindican algunos profesores mediante una férrea defensa, que hace de su estudio la base del pensamiento crítico. Aplicándola a la enseñanza superior de interpretación, la Filosofía es muy útil para valorar, a partir de unos criterios, un hecho musical y buscar nuevas soluciones a los problemas interpretativos planteados yendo al fondo del asunto para comprenderlo, ponderando las distintas posibilidades:

A través de ella aprendemos a ejercer el pensamiento crítico-creativo, porque no es posible valorar un hecho si no creamos los criterios para ello, al igual que tampoco podemos generar nuevos planteamientos verdaderamente eficaces para un mismo problema si no hemos sido capaces de llegar a la raíz misma, para entender sus debilidades y sus fortalezas (García, 2015).

En relación con la Filosofía, uno de los profesores entrevistados hablaba del hipercriticismo y cómo podía afectar al estudiante con una autosuficiencia sorda a los argumentos ajenos. Debemos formar a los alumnos para que tengan capacidad crítica y criterio personal y así sepan defender sus propias ideas y no cambien de opinión si no se les aporta argumentos suficientes, sabiendo hacerlo si se les convence con ellos. Esta forma de proceder proviene del conocimiento de la Filosofía.

En un ámbito educativo común a todos los estudios superiores se hace imperioso dotar a los alumnos de una actitud innovadora, crítica y creativa. Esas competencias los pondrán a salvo de las imposiciones y dogmatismo propios de ciertos sistemas educativos que, de modo presuntuoso, pretenden que sus opiniones y procedimientos sean tenidos por verdades inconcusas:

Se avizora en el horizonte un cambio de cultura que contempla una nueva educación con la que poder construir un sólido pensamiento nuevo, crítico y creativo, alejando las brumas de ese otro pensamiento más primitivo que ha existido desde el origen mismo de la humanidad pensante y que aún persiste en el mundo y no permite todavía el florecimiento del pensamiento verdaderamente creativo (Mora, 2015, pp. 179-180).

En la misma dirección, las afirmaciones del Dr. Peter A. Facione (1990) en el sentido de que, de forma innovadora, el pensamiento crítico hace tambalearse los métodos tradicionales de aprendizaje, es muy útil para entender la necesidad de promover una manera actualizada de impartir las clases de interpretación, dejando atrás la idea del profesor como único punto de referencia, y que sus enseñanzas sean verdades incuestionables.

Creatividad y pensamiento crítico suelen complementarse, yendo de la mano. Tomemos como ejemplo la paráfrasis del texto siguiente del mismo autor. A pesar de parecer una idea un tanto poética y quizá utópica, nos revela cómo la creatividad (la que nos mueve a enfoques novedosos, con perspectivas originales) surge cuando, por ejemplo, enfrentados al análisis de una partitura, la capacidad crítica nos muestra que la manera de interpretarla al uso no es la solución adecuada a nuestro criterio y personalidad, y no encontramos la solución. El trabajo inconsciente de nuestra cabeza tratando de encontrar soluciones propias, dejando “vagar la

mente”, suele acabar dándonos una solución al problema de una forma creativa. Aunque –como no hay una única solución a un problema- podría ser que esta no fuera la definitiva, ya que puede haber otras mejores que surgirán con el tiempo:

El pensamiento creativo es aquel que se pone en marcha cuando tras comenzar a trabajar con un problema, persiguiéndolo crítica y científicamente se llega a la convicción de no poder continuar al no encontrar vía posible por la que alcanzar una solución definitiva [...] el problema, si es de importancia sobresaliente, sigue en su cabeza y preso de una “atención inconsciente”. Y es el trabajo del cerebro, bajo esa atención inconsciente, el que de pronto, ante un fuerte estímulo externo o espontáneamente sin más, lleva al individuo a una especie de “sacudida luminosa” y encontrar en ese momento la solución que tiempo atrás fue incapaz de encontrar (Mora, 2015, pp. 180-181).

Sin duda, la creatividad y la actitud crítica guardan una relación tanto en la educación musical como en la general, y Lipman (1998, p. 62) afirma que el pensamiento de orden superior es el producto de una combinación entre el pensamiento crítico y el creativo, y que interactúan y se fortalecen recíprocamente.

La capacidad crítica sirve para llevar adelante un proyecto interpretativo mediante un proceso en el que aparecen tres grandes facultades que permiten, en este orden, que surja la idea inicial y su correspondiente e ilusionado empeño en realizarlo, en segundo lugar, que se aporten ideas productivas y, por fin, mediante el análisis crítico, que se discrimine para seleccionar las buenas: “las ejecutivas (decido el proyecto y presiono para conseguirlo), las productivas (la fuente de ocurrencias), los criterios de evaluación (selecciona las buenas y rechaza las malas)” (Marina, 2010, p. 105).

Planteados de modo parecido, vuelven a aparecer algunas de esas facultades citadas, muy relacionadas con el desarrollo del proyecto para la interpretación de una obra:

Cuando las personas tienen en mente propósitos y quieren saber cómo los puede alcanzar, lo más probable es que quieran saber qué es verdadero y qué no, qué creer y qué rechazar, por lo que las habilidades de pensamiento crítico son muy necesarias (López, 2012, p. 47).

A continuación, en este comentario de la Dra. López Aymes, citando a Jones e Idol (1990), acerca de la misión educativa de la escuela, puede inferirse su aplicación a las enseñanzas musicales superiores en el sentido de tratar de inculcar el modo de aprender, de lograr una autosuficiencia y autonomía intelectual para que el estudiante pueda llegar a resolver por sí mismo los problemas propios de su ámbito profesional, no de sobrecargarlo con demasiada información u obras demasiado complicadas, ya que estas deben reservarse para estudios especializados de posgrado de cada uno de los instrumentos de percusión; todo ello desde una perspectiva crítica:

La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico (López, 2012, p. 41).

El pensamiento crítico debería desarrollarse en cualquier enseñanza, también en las musicales; sin embargo, es un concepto que no suele gozar de buena reputación, porque se relaciona con algo perjudicial debido a su supuesto carácter inconformista y desafiante. Sin tener claro qué significa, los beneficios que aporta al estudiante o el modo de impartirlo:

[...] muchas personas, entre ellas los profesores y los propios alumnos, tienen algunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; algunos piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática [...] estos agentes educativos tienen poco claro qué es pensar críticamente o cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad (López, 2012, p. 43).

Los rasgos que –según algunos autores- determinan en términos generales el pensamiento crítico, pueden extrapolarse al ámbito de la interpretación (por ejemplo en el modo de afrontar una obra), ya que tienen que ver con la claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones, con la disciplina para trabajar con material complejo, con la meticulosidad en la búsqueda para hacer acopio de datos provechosos, con la cautela en la selección y aplicación de criterios, con el cuidado en centrar la atención en la preocupación más inmediata y trascendente -restringiendo el foco a lo más importante- y con la perseverancia ante las dificultades (Facione, 1990).

Por otra parte, ese pensamiento crítico es muy útil para autoevaluarnos de modo ponderado y tolerante, tanto en los fallos como en los logros:

Cuando decimos que tenemos que queremos a nosotros mismos no nos estamos refiriendo a pensar siempre en cosas positivas o a disfrazar la realidad cuando algo sale mal, sino a ser justos u objetivos con nosotros mismos y con nuestros aciertos o fracasos” (Dalia y Pozo, 2006, p. 86).

La aplicación de ese pensamiento crítico a las enseñanzas musicales superiores se comprende si pensamos que Bloom (1956) en su *Taxonomía de los objetivos educativos*, afirma que el orden jerárquico la memoria iría en el lugar más elemental, y la comprensión el análisis, síntesis y evaluación representarían la cumbre o pensamiento crítico.

Cada intérprete tiene un método y no hay uno universal ni preeminente; incluso, algunos son contradictorios. Cada cual debe buscar el suyo a medida que va madurando; paralelamente irán evolucionando sus hábitos y desarrollándose. Teniendo en cuenta que la práctica eficiente y regular es la base del éxito, la educación interpretativa debería consistir básicamente en enseñar al estudiante el modo correcto de hacerlo mediante la autocritica. Consecuentemente, proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias para desarrollar su pensamiento crítico los capacitará para plantear proyectos ilusionantes, para aportar ideas productivas y para discriminar, eligiendo aquellas más interesantes y excluyendo otras. La autocritica los hará mejorar como personas e intérpretes, y el desarrollo de ambas capacidades –crítica y autocritica- hará de ellos profesionales con más inquietud intelectual y mayor personalidad interpretativa, capaces de defender sus opiniones de modo razonado, sin dejarse influir por aquellas posturas con criterios débiles o imposiciones poco fundamentadas, y siendo receptivos a las que se argumenten sólidamente; es decir, flexibles, honestos, prudentes y dispuestos a considerar y, si es preciso, a retractarse. En definitiva, de acuerdo con Nickerson (1988), el pensamiento crítico es una competencia que debe aprenderse de modo complementario al conocimiento de la materia fundamental, que siendo esencial para desarrollar el pensamiento, no es una garantía de adquisición de esa capacidad crítica

Podríamos resumir la importancia de la enseñanza del pensamiento crítico –en términos generales, no solo referido a un estudiante de Percusión o cualquier otro intérprete- como una contribución pedagógica básica para la formación de personas con criterio propio, en igualdad y aprendiendo a ser ciudadanos consecuentes. Si es cierto que no asegura la felicidad ni una exitosa carrera profesional –que son algunas de las prioridades de la educación-, sí podría contribuir a ella:

Enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre (Facione, 2007, p. 1).



*Fantasy on Japanese Woodprints. Vanesa Menéndez Alonso, 2016*

## **4.4. EL PROFESOR COMO DOCENTE E INVESTIGADOR**

### **4.4.1. INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

*Se trata aquí de una polémica muy antigua. Parte del profesorado ve necesaria la investigación y su aplicación a la docencia, y otra parte piensa que nada tiene que ver con su cometido como profesor de interpretación. Nuestro planteamiento –basándonos en autores referenciales en la materia- es que la investigación educativa debe utilizarse como resolución de las controversias y conflictos metodológicos. El profesor debería ser un investigador a escala particular en su materia, ya que los beneficios de la aplicación de esta actividad científica y sistemática son claros, porque los métodos de enseñanza basados en la intuición y experiencia, sin más, no son tan eficientes y objetivos como los que se fundamentan en un sistema producto de la investigación.*

Para algunos profesores de conservatorio de música poco interesados en estos métodos, hablar de investigar suena a «teoría», a «tesis» y otras palabras similares, dichas con intención peyorativa; incluso, no es extraño oír que el hecho de investigar no aporta ninguna ventaja a la labor didáctica de un profesor. Sin embargo, estamos convencidos de que una significativa parte de profesores y alumnos piensa que las tareas de investigación, además de enriquecerlos culturalmente, pueden ser de gran interés para las clases de interpretación. No estará de más recordar que investigar es “realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (DRAE, 2004).

La investigación puede mejorar la educación, adaptándose e innovando en esos periodos de cambio en los que se tambalean las convicciones y premisas tradicionales por alejarse de los tiempos actuales:



La historia de la educación está plagada de periodos críticos en los cuales se hizo evidente que las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o una reforma (Bauman, 2007, p. 27).

Con la idea de conocer la opinión de algunos docentes seleccionados según los criterios metodológicos ya expresados, se les planteó una pregunta relacionada con la posible utilidad educativa de los estudios de investigación. Algunas respuestas son de tipo general, sin entrar en demasiados detalles y sin precisar demasiado, ponderando la formación educativa del profesor, aunque expresando las dificultades de realizar este tipo de estudios: “Para mí cuanto más mejor [...] si son doctores, pues qué mejor [...] se hace difícil el poder llegar a tener un doctorado [...] de que los profesores de un conservatorio superior adquirieran la formación de doctor (J. L. Alcain, c. p. 12 julio, 2014).

Se encarece la formación educativa –doctorado o máster- como una manera de mejora o de formación permanente, reparando en el hecho de que los docentes en activo se han formado por su cuenta, experimentando, leyendo y asistiendo a cursos. Estos estudios se aprecian como muy recomendables, también, para los alumnos de grado superior:

Cara a los docentes sería un reciclaje deseable [...] O unos estudios o cursillos o máster o lo que sea, que creo que es interesante para el que da clase: los que damos clase ahora, nos hemos formado como profesores [...] por nuestra cuenta a base de nuestros cursillos, nuestras lecturas [...] Los que estamos dando clases no estaría mal hacer, profundizar un poco en el tema, pero es que ya falta ahora mismo a los que están estudiando la carrera (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Algunos profesores realizaron estudios previos al doctorado y ven muy útil seguir trabajando en esa dirección; sin embargo, otras obligaciones prioritarias los posponen: “[...] hace cuatro años hice un Máster, y estoy muy tentado a seguir [...] ahora estoy en un momento que no. Pues claro, es que tenemos que llegar a eso” (J. G. Abellán, c. p. 19 julio, 2014).

También a este profesor le parece importante que se adquiriera formación investigadora, aunque no ve el modo de llevarlo a cabo, ya que duda de la preparación de los profesores en activo para realizar un doctorado. Es consciente de los impedimentos para programar estudios de posgrado en los conservatorios mientras que su porcentaje de doctores no sea mayor entre los posibles candidatos a impartir esas materias:

Me parece interesantísimo, lo que no sé cómo lo van a hacer [...] a renglón seguido, después de máster, doctorado [...] ahora mismo creo que no sé... Podemos dar un nivel pero no sé si estamos aptos para hacer un doctorado [...] la Universidad hace dos años que nos prometió un máster, que ya estábamos nombrados y todo, y al final no se llegó hacer porque faltaba número de doctores en la convocatoria (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Las razones por las que algunos docentes no acaban de ver el interés de realizar un doctorado tienen que ver con la indiferencia de la Universidad hacia los conservatorios de música y su probable incapacidad para dirigir trabajos de investigación propios del ámbito interpretativo musical:

No lo veo interesante [...] yo no veo a la Universidad [...] para, primero, albergarnos a nosotros, y luego como capacitada para dirigirnos un trabajo [...] Es que somos muy diferentes. Por ejemplo, si a mí me tienes tú, que ya eres doctor, que dirigir la tesis, yo me voy contigo a que tú me la dirijas pero porque yo sé de dónde tú vienes. Pero no me quiero ir a la profesora de educación general básica de música. (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

Las suspicacias hacia los estudios de doctorado parten de la dudosa utilidad –según este profesor- de tales estudios para impartir clases de interpretación; salvo ciertas excepciones. Demasiado trabajo para el posible rendimiento:

A mí, ahora mismo, hacer una tesis no me va a mejorar, en lo que yo doy en la clase. A no ser que me centre exclusivamente en algo empírico a través de observación en el aula en el que

manejo datos del aula. Pero claro, yo me puedo tirar con esa tesis, ¿cuánto? [...] el 80-90% de las tesis no van a ayudar a que yo mejore mi forma de trabajar en clase [...] Yo tengo dudas de que un doctorado ahora mismo haga mejor la docencia (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

Para otros, lo importante es conocer la materia impartida más que la titulación de doctor. Determinar qué ventajas proporcionan los estudios de doctorado para impartir clases de Percusión, que para este profesor –con título de doctor- no están claras:

[...] no resuelvo nada con que el país tenga muchos doctores si el doctor en Percusión es un idiota en percusión, tiene que ser realmente alguien que a la percusión le aporte [...] ¿Qué pueden aportar esos doctores? ¿Qué diferencia que la gente sean doctores de los que no son doctores? (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Apreciamos en estas opiniones dos tendencias bien definidas; por un lado, aquellos docentes que ven útil la investigación, ya que la perciben como un complemento de formación para que un profesor pueda desarrollar mejor su labor. Sin embargo, el porcentaje de doctores entre los profesores de Percusión titulares en conservatorios superiores es muy bajo: comparado con sus pares universitarios e incluso con profesores de interpretación en otros instrumentos, es insignificante. Por otra parte, están aquellos que consideran que un doctorado universitario es ajeno a los intereses de los conservatorios, que es muy oneroso y no aporta ventajas educativas a un profesor de interpretación; en definitiva, no le ven utilidad.

Según nuestro parecer, la formación cultural del alumnado es un asunto complejo. Hemos de ser conscientes de que el título superior que expiden los conservatorios de música es equivalente a una licenciatura obtenida en una universidad, donde se supone que existe un cierto rigor académico y una formación cultural suficientemente seria. Los estudiantes de un conservatorio superior llegarán a ser profesores superiores y no sólo intérpretes. Esto significa que deben acceder a este grado con unos conocimientos de los que –dependiendo en parte de dónde y cómo hayan realizado sus estudios de enseñanza secundaria, y de que a veces ni los han acabado– algunos de ellos carecen. Por un lado, esto origina dificultades para abordar muchas de las asignaturas complementarias y optativas, para entender el sentido de las obras trabajadas en las guías, y para realizar el Trabajo fin de estudios. Por otro, desprestigia a quien sí posee esa educación, que es una parte significativa del alumnado. Un profesor superior debe ser un buen intérprete en términos generales –no solo referido a la excelencia virtuosista, que es cometido de otro tipo de escuelas– pero, además, debe conocer el empleo correcto de la ortografía, ser capaz de expresarse con claridad, poseer capacidad crítica (de la que ya se ha hablado) saber contextualizar, tener interés en el conocimiento de otros ámbitos artísticos –los famosos “enfoques interdisciplinares”– y una actitud abierta al conocimiento.

Algunos pretextos utilizados en la no aceptación de tareas ajenas al estricto manejo del instrumento; es decir, de investigación educativa o que tengan que ver con el humanismo, suelen derivar en la denominada “libertad de cátedra” como sinónimo de ofrecer la educación como la entienda cada profesor. Al filósofo Fernando Savater, por ejemplo, el término de “libertad de cátedra” no le ofrece demasiada confianza ni simpatías cuando afirma que: “Confieso que siempre que leo los apellidos que se le suelen poner a la libertad (religiosa, de comercio, de expresión, de cátedra, etc.) me acuerdo de aquella democracia *orgánica* de los tiempos franquistas” (Savater, 2013, p. 137). Lo cierto es que el profesor de grado superior debe ejercer su docencia con un gran margen de libertad, de modo que no haya restricciones debidas a rancios convencionalismos o a doctrinas instituidas; que pueda transmitir sus conocimientos del modo que prefiera. Quizá sea preferible hablar de “libertad académica” por la que el enseñante se sienta individualmente libre para exponer sus convicciones, opinar sobre las instituciones y ejercer la crítica constructiva con el propósito de mejorarlas, sin más

restricciones que las legales. Dice la Unesco: “Todo el personal docente de la enseñanza superior debe poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia” (Unesco, 1997). Sin embargo, como hemos comentado, la actitud demasiado personalista e, incluso, ignorante hace que algunos profesores empleen este término para justificar las decisiones y comportamientos más ilógicos y menos formativos, de manera que podríamos decir que en nombre de la manida “libertad de cátedra”, al menos en los conservatorios y por las experiencias vividas, se han cometido algunos excesos educativos.

Siguiendo con la actitud investigadora, ya hemos comentado que podemos enseñar a un alumno a interpretar una determinada obra de ese “indiscutible y único modo” en que nos lo contó nuestro profesor o bien tratar de mostrar al alumno una serie de caminos diferentes correspondientes a otras tantas interpretaciones realizadas por músicos eximios que hayan afrontado la misma obra. Es aquí donde comienza el trabajo de investigación, buscando artículos, grabaciones, comentarios, haciéndonos el mayor número de preguntas posible, y comparando, analizando y discriminando el material obtenido para llegar a unas conclusiones que nos indiquen el modo de lograr una interpretación que, sin menoscabo de la fidelidad al texto, sea lo más personal posible. La ejecución musical no es un hecho aislado de otras manifestaciones culturales; en realidad, enfrentarse a un repertorio musical nos pone en contacto con un mundo que va más allá de la música, nos relaciona con otras expresiones artísticas que están ligadas íntima e inevitablemente a ella. En todas estas manifestaciones, la investigación supone una forma de conocimiento. Investigar también es la labor que realiza el profesor preocupado durante sus clases, mediante herramientas como el comentado diario de clase, que, según Zabalza (2004), es muy útil para el desarrollo profesional del docente mediante las anotaciones que se van cotejando, relacionando y analizando a lo largo del curso y que constituyen una forma de mejorar el método de impartir docencia.

En cuanto a capacitación académica, la equiparación, años atrás, de las titulaciones superiores de música con las licenciaturas, ha brindado a los intérpretes la posibilidad de realizar estudios de doctorado en los departamentos de Musicología o Pedagogía de las universidades españolas. Ciertamente, con el tipo de formación recibido hasta hace poco en nuestros conservatorios no era tarea sencilla enfrentarse a estos estudios de posgrado: por una parte, al intérprete le faltaba el rigor académico suficiente para enfrentarse a las labores de investigación preceptivas en un doctorado y, por otra, las ofertas de los programas universitarios de tercer ciclo no siempre eran del interés de los alumnos formados en un conservatorio. Sin embargo, debido al trabajo de adaptación realizado por la comunidad educativa, los nuevos planes de estudios –aunque haya aún mucho trabajo pendiente– están haciendo posible gradualmente que la formación de los alumnos que finalizan sus estudios en un conservatorio sea algo más completa, los programas de doctorado, más próximos al intérprete, y que, en definitiva, esa distancia entre músicos y musicólogos vaya acortándose, aunque sean dos especialidades diferentes: “Estas diferencias no parecen tan evidentes como algunos autores han querido mostrar, y provienen de las posturas fomentadas por ambas partes” (Rink 2003, pp 303-323).

Aunque es cierto que hay algunos profesores e intérpretes que sin haber realizado estudios de doctorado, por su experiencia, cultura y talento, son capaces de llevar a cabo una buena labor de investigación -aunque no representen a la generalidad-, los estudios de doctorado son una de las posibilidades más eficientes de aprender a investigar, puesto que, independientemente del tema de trabajo elegido, durante los estudios del tercer ciclo universitario se aprende fundamentalmente a investigar, recolectando datos, confrontándolos y extrayendo consecuencias aplicables a nuestra indagación. Las capacidades de síntesis,

fidelidad a lo veraz, argumentación, claridad de expresión, corrección formal, inteligibilidad y búsqueda de conclusiones y propuestas didácticas son algunas de las habilidades indispensables para llevar a cabo una tarea de esta condición.

Uno de los tipos de doctorado que parece del mayor interés para los titulados superiores de conservatorio que quieran cursarlo es aquel “híbrido” –ofertado en algunos prestigiosos centros educativos europeos y que despierta grandes expectativas– que combina las destrezas del intérprete –*performance studies*– y los conocimientos de tipo teórico, más cercanos al campo de la Musicología: la correcta imbricación de la teoría y la práctica asegura el buen funcionamiento de un programa de doctorado.

Si, como hemos comentado, nos propusiéramos realizar un estudio comparativo de determinada obra musical y de las interpretaciones grabadas por diversos intérpretes, por una parte nos encontraríamos con un material sobre el que trabajar: partituras, grabaciones, etc., que podríamos decir que pertenece al ámbito de las destrezas interpretativas, y por otra, la necesidad de unos conocimientos que pertenecen a los canales habituales del intercambio científico (Musicología). Aunque cada uno de los apartados se asocie a un campo determinado, son complementarios y la interacción de ambos componentes puede resultar enriquecedora; sin embargo, teoría y práctica pueden tomar caminos independientes y no siempre los avances en una son trasladables a la otra:

Es muy importante tener presente esta característica inicial del terreno híbrido en el que la investigación artística encuentra sus necesarios alimentos, pero con cierta precaución porque esto no lleva precisamente a que desde cualquier aspecto de la teoría se pueda llegar a una buena evolución en la práctica o viceversa (Pérez López, 2006, p. 60).

En este ejemplo de estudio comparativo es imprescindible manejar las habilidades comprendidas en el apartado interpretativo; sin embargo, el modo de consultar bases de datos, bibliografía, discografía y videografía, lecturas críticas acerca de las obras de los compositores e intérpretes para poder entender su trabajo –conociendo para ello las terminologías especializadas y profundizando en las indagaciones–, definirlo con mayor claridad y, en último término, redactar los resultados, pertenece al teórico-metodológico: “Conocer las bases de datos más fiables y reconocer las publicaciones relevantes de carácter científico, y una regla deontológica: la de ser exhaustivo en la búsqueda” (Pérez López, 2006, p. 58).

Al músico que cursa un doctorado le urge conocer la idoneidad de las distintas metodologías que podrá emplear en su trabajo de investigación. Por los comentarios oídos entre los estudiantes de doctorado procedentes de conservatorios y por la propia experiencia de quien esto escribe, estas iniciaciones a las metodologías científicas son las asignaturas más útiles y necesarias para quienes provienen de estos ámbitos. También, aunque no tengan que ver específicamente con la investigación, las relacionadas con la escritura académica y todas aquellas que tratan de conocimientos más habitualmente ajenos al músico y que pueden ayudarle en su investigación.

En esta línea de pensamiento que promueve los estudios de investigación educativa en el profesorado, a este –sea cual sea su campo y especialidad–, entre otras características, se le supone un cierto espíritu investigador, afán por crecer y desarrollarse como enseñante, actitud abierta al conocimiento y empleo de la creatividad para mejorar en su trabajo. Con los procedimientos heurísticos aplicados a la educación, expresado de modo resumido, tratamos de hallar innovaciones inmediatas y provechosas para nuestras intenciones. Para ello se utiliza lo que se ha llamado “pensamiento lateral” (De Bono, 1967), que trata de un enfoque de los problemas desde una perspectiva divergente, inhabitual y creativa: evitando limitarse con soluciones predecibles, tratando de romper los patrones rígidos mediante caminos alternativos e inusuales; aumentando y buscando perspectivas distintas de un mismo objeto, pero desde un enfoque lógico y razonado para no caer en la excentricidad. Los propósitos que se procuran son

indagar, descubrir, buscando en las fuentes –ya sean documentos, partituras, grabaciones audiovisuales, etcétera- empleando la creatividad y persiguiendo e “inventando” soluciones para los problemas planteados en el aula, utilizando también la experiencia educativa.

Por consiguiente, consideramos que, sin perder de vista que lo fundamental son los conocimientos de la materia impartida; en este caso, la Percusión, las habilidades investigadoras estudiadas en un doctorado aportan un complemento educativo para enseñar mejor, potenciando competencias como la planificación, búsqueda de material, selección, evaluación, etcétera, estimulando la oralidad y la comunicación con el estudiante y transmitiéndole inquietud por la búsqueda de su propia versión. En definitiva, inquietud intelectual proporcionada por la investigación aplicada a la docencia.

El patrimonio material e inmaterial que albergan los conservatorios de música es un necesario punto de partida para desarrollar los métodos educativos en la enseñanza de la interpretación; sin embargo, la investigación debe ser una herramienta útil para saber adaptarnos a los cambios de un mundo tan mutable y en transformación; para estar preparados para afrontar la enseñanza en un “mundo líquido”:

En todas las épocas el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas “mejor informadas”? (Bauman, 2007, pp. 31-32).

#### **4.4.2. LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE COMO RETROALIMENTACIÓN PARA EL DOCENTE**

*La valoración de conocimientos, actitud y rendimiento del alumnado -competencias enunciadas en las guías docentes- que acompaña el proceso educativo determinando en qué medida se han conseguido los propósitos establecidos en ellas, es el cometido de la evaluación. Se trata de un procedimiento que -lejos de ser una mera calificación cuantitativa-, combinando las tres fases de la evaluación -inicial, continua o “procesual” y la sumativa o final-, proporciona unos datos fundamentales para la mejora en el procedimiento de enseñanza de los estudiantes y la validación y actualización de las programaciones, técnicas de aprendizaje, recursos, métodos y demás elementos del proceso educativo.*

La evaluación es difícil y compleja pero indispensable y fundamental en la tarea del docente (Woodward y Nanlohy, 2004), un procedimiento necesario en el medio educativo, porque aporta a los profesores datos imprescindibles para valorar los resultados obtenidos por los estudiantes y ayuda en el replanteamiento de las metodologías seguidas y adaptación de las guías docentes, haciéndolas cada vez más prácticas y educativas. Este es un aspecto que debe tratarse cuidadosamente para que no se convierta en un mero examen para calificar al estudiante sin extraer los consiguientes progresos en la metodología empleada en esta materia: no debe confundirse evaluación con calificación. La evaluación, a partir de los planteamientos llamados “constructivistas”, es un concepto más amplio y con unas características determinadas. Para Popham (1990) es una función inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe sistematizarse, siendo su objetivo determinar el valor de algo. Una forma de describirla es:

[...] un proceso planificado y horizontal a través del cual el profesorado recoge y devuelve información sobre los procesos y los contextos de su aula, con el fin de conocer, analizar, y comprender todo aquello que pueda estar influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de mejorar la calidad del aprendizaje –de su alumnado y del suyo propio-. Podríamos

decir que la evaluación más que un proceso, es una forma de vivir en –y para- el aula (Alcaraz, 2015, p. 137).

Psicólogos y educadores de referencia manifiestan que una adecuada evaluación –junto a otras medidas- es un pilar indispensable en la formación de un alumno: “[Una actuación eficiente en educación] se centra alrededor del necesario trío formado por las materias de elaboración de currículos viables, una formación excelente del educador y modos de evaluación idóneos” (Gardner, 2011, p. 89).

Con el propósito de tomar notas para esa evaluación continua que se realiza durante el curso –también llamada “procesual”-, Zabalza (2004) recomienda escribir regularmente un diario de clase, como instrumento de investigación y desarrollo profesional, que es donde el profesor recoge sus impresiones de lo que sucede en las clases, información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el docente pueda contrastar los datos anotados sucesivamente y utilizarlos de forma reflexiva

Como viene siendo habitual en este trabajo de investigación, referente a la opinión de los docentes de grado superior de Percusión entrevistados, aunque no hemos hecho una pregunta específica acerca del tema, durante las conversaciones personales han surgido algunos comentarios al respecto. Uno de los profesores describe las fases y el sentido con que evalúa el trabajo de sus estudiantes; la información que le da a los alumnos para que sepan qué y cómo se valora su estudio:

[...] sé cómo quiero evaluar, que tiene mucho que ver con cómo quiero enseñar [...] cómo calificar y cómo ser justo con los alumnos y que lo tengan claro todos [...] Lo divido en tres fases [...] la primera fase consistiría en yo te doy la obra y lo que trato de evaluar es la autonomía que tú tienes en la lectura [...] qué es lo que haces con esa obra. La segunda fase sería el trabajo con el profesor [...] que el alumno asuma su papel de trabajador y de alumno en cuanto a las correcciones [...] la capacidad de admitir ser corregido [...] la tercera fase, que es el dominio técnico, hasta qué punto domina técnicamente la obra, y artísticamente [...] con qué grado de musicalidad es capaz de juntar (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Otro de los docentes se plantea la evaluación como una herramienta primordial, más como una manera de conseguir lo mejor de cada estudiante que para obtener unas calificaciones. Igualmente, con la finalidad de que afronten con éxito su carrera como profesionales, para que rindan al máximo, que obtengan lo mejor de sí mismos:

[...] la evaluación la consideramos fundamental. Y para nosotros la evaluación es conseguir que el alumno dé el máximo rendimiento posible, no solamente para sacar una buena nota [...] La finalidad es que ellos se encuentren en el mundo profesional más aproximado que podamos [...] tienen que dar el máximo de sus posibilidades [...] Esa es una de las finalidades de la evaluación, que preparen como si se estuvieran preparando para la Orquesta de París [...] No como finalidad para aprobar, sino para que ellos se exijan (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Obtener una buena nota no debe ser el estímulo principal en un aula si se trata de aprender, disfrutar y formar a personas íntegras:

Me preocupa mucho que el principal objetivo de los alumnos y de las familias sea conseguir buenas notas. Y que aprender, disfrutar aprendiendo, ayudar a otros a que aprendan, saber utilizar el conocimiento para ser mejores personas, sean cuestiones de menor importancia (Santos, 2005).

Por las pocas alusiones de los docentes de Percusión y por nuestra experiencia personal, es posible inferir que este tema no despierte demasiado interés entre los enseñantes de los conservatorios, salvo cuando se refiere a la forma de calificar a los alumnos, ya que quizá se examine mucho y se evalúe poco. Sin embargo, es un procedimiento que se hace necesario en la educación por su carácter innovador y renovador. Así, para García Ramos (1989) es una actividad o sistema de identificación, recolección o tratamiento de datos sobre elementos o

situaciones educativas, con el propósito inicial de hacer una valoración y, sobre ella, tomar decisiones. Otra opinión en el mismo sentido es la de Maccario (1989) que subraya que para tomar una decisión educativa es necesario observar el rendimiento y evolución del alumnado mediante la valoración conveniente. Una de las descripciones más significativas e ilustrativas de este proceso es la de Pila Teleña (1995), que enfatiza el carácter sistemático de la evaluación, cuyo propósito educacional es mejorar de forma regular y continuada, conociendo al alumno de la manera más completa posible y obteniendo información sobre todos los aspectos de su personalidad. Mediante esta operación sistemática que es la evaluación se va constatando si se consiguen los objetivos fundamentales, confrontando los fijados con los alcanzados.

Entendemos la propuesta de una línea educativa –una especie de modelo- como una referencia o representación conceptual de un determinado aspecto didáctico que nos permitirá progresar. La evaluación para confeccionar modelos o referencias educativas está bastante extendida en la pedagogía actual:

La gran tarea de la inteligencia [...] es dirigir bien el comportamiento, y para ello necesita tener unos criterios de evaluación. Por ejemplo, un modelo de ser humano, un modelo de conducta, un modelo estético, o científico, o político. Este es un aspecto fundamental. Toda pedagogía necesita un modelo que realizar (Marina, 2010, p. 168).

Lo cierto es que, aunque solamos basarnos en la creencia de que es necesario contemplar y respetar las diferencias de personalidad de cada estudiante, de acuerdo con Gardner (2011), constreñimos y estandarizamos a todos los estudiantes a un estilo educativo, evaluando su trayectoria vital en relación con el grado de adaptación a un estereotipo, ajustándolo a ese preconcebido y estrecho modelo.

Cuando se trata de especificar aquellos criterios de calificación –presentes cuando se evalúa a un estudiante-, en algunas guías docentes aparece una larga lista de ítems que se refieren a la elección del instrumento apropiado, agarre de las baquetas, ángulo de colocación del instrumento, idoneidad de los movimientos realizados para percudir, igualdad en el sonido, memorización, lectura a primera vista, zonas correctas para tocar, estabilidad de tempo, ataque, dinámicas, acentos, expresión, fraseo, carácter, claridad y precisión en el ritmo, sonoridad, convicción interpretativa, presencia y postura, movimientos, apariencia física, ausencia de ruidos indeseados, número de paradas por error, contenido musical de las partituras, dificultad de ejecución, musicalidad, etcétera (PAS, 1965, pp. 262-265). Sin embargo, también esto es cuestionable, porque otras guías docentes o algunas comisiones de evaluación prefieren concretar los ítems y enfatizar principalmente el sonido, ritmo, afinación, dinámicas, articulación y musicalidad.

El procedimiento para evaluar, al ser identificado por el estudiante como la obtención de unas temidas calificaciones o como una valoración de capacidades que pueden hacer que se tambalee su pundonor, a menudo representan un escollo interpretativo mayor que las propias dificultades de la obra: “Más que miedo a la interpretación *per se*, es un miedo a la interpretación en público, con el riesgo de una evaluación negativa y la consecuente pérdida de autoestima” (Valentine, 2006, p. 200).

Las competencias evaluables en una disciplina artística son muy variadas y abarcan no solo las particularidades propias del instrumento, como son el conocimiento de la técnica y musicalidad referida a cada uno de los instrumentos de percusión, sino también otras que interaccionan con ellas como son las que tienen que ver con los valores culturales y con el arte en general, prestando especial atención a las relacionadas con el desarrollo de la personalidad de cada estudiante como individuo:

[...] desarrollar los métodos que evalúen las habilidades y las formas de conocimiento que los estudiantes dominan en sus clases de arte. El desafío en la educación artística consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes

y para su evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar (Gardner, 2011, pp. 15-16).

En ese mismo sentido, otros autores ponderan la trascendencia de evaluar los conocimientos de humanidades y todas aquellas competencias que contribuyan a formar a un intérprete en un sentido amplio, trascendiendo el campo meramente interpretativo y laboral. La evaluación de las asignaturas que aportan al alumnado las competencias relativas a las humanidades son absolutamente necesarias, porque:

Pero educar es no solo preparar empleados, sino ante todo ciudadanos e incluso personas plena y conscientemente humanas, porque educar es “cultivar la humanidad” y no solo preparar para triunfar en el mercado laboral (Sabater, 2013, p. 103).

Muy a menudo, el problema de la evaluación –mediante un sistema promovido por la Administración y por la necesidad de justificar cada cifra obtenida- es su carácter cuantitativo, basado en números y porcentajes, poco adecuado para una disciplina artística en la que debería valorarse de modo cualitativo: “El gobierno actual tiene la oportunidad de cambiar este *modus operandi* promoviendo una concepción más rica de la educación y, si quiere, una concepción más cualitativa de la evaluación” (Nussbaum, 2010, p. 180).

Así, aunque nuestra disciplina no suele incluir la utilización de test para evaluar, es cierto que algunos tipos de evaluación –procedimiento al que se confiere gran trascendencia en la educación actual- son demasiado cuantitativos y constituyen recursos claramente lesivos para la innovación y creatividad invocadas en el título de nuestra investigación:

A continuación, ponen gran énfasis en la evaluación. Esto no es algo malo en sí mismo. El problema es el método utilizado. Normalmente, los movimientos de reforma educativa se atienen cada vez más a los tests estandarizados. Uno de los efectos principales es que se pone freno a la innovación y a la creatividad en la educación (Robinson y Aronica, 2013, p. 308).

*Grosso modo*, sin pretender entrar en demasiados detalles o extralimitarnos sobre la evaluación, sí debemos saber lo que no es evaluar, que no es sinónimo de calificar, examinar o, incluso, corregir. De estas actividades no se aprende y de la evaluación sí, porque sirve para perfeccionar el sistema educativo, corregir prácticas mejorables; tiene mayor trascendencia:

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa (Álvarez Méndez, 2001, p. 12).

Perseverando en esa idea de diferenciar la evaluación de la calificación, debe evitarse la exclusiva valoración cuantitativa de aquellas actividades artísticas de carácter cualitativo, y no dejar pasar la ocasión de mejorar como profesores o estudiantes aplicando lo aprendido mediante la experiencia evaluadora:

La mal llamada evaluación –a partir de ahora calificación- es la responsable, a nuestro juicio, de dos de los grandes problemas de que adolece la educación en la actualidad: el primero, que en esa ansia de control por lo medible, dejamos fuera justo las cuestiones importantes, aquellas que no se pueden medir, y, en segundo lugar, que representa la pérdida de una excelente oportunidad de retroalimentación que repercutiría en una mejora en el trabajo docente y en el aprendizaje del alumnado (Alcaraz y Fernández, 2016, p. 193).



De nuevo, Nussbaum argumenta acerca de la capacidad crítica y de la imaginación creativa del alumnado –entre otras de calado más humano y mayor importancia-, fundamentales para un percusionista. Son destrezas difícilmente evaluables de modo cuantitativo: “[...] pues el pensamiento crítico y la imaginación narrativa, al igual que las aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano del mundo, no son capacidades que puedan evaluarse mediante pruebas cuantitativas de opciones múltiples” (Nussbaum, 2010, p. 178).

En otra dirección, hay educadores que lamentan la pérdida de importancia de las metodologías pedagógicas frente a otros aspectos de similar envergadura pero que gozan de mayor aprecio en la actualidad, como son la guía docente y la propia evaluación:

Hay tres sistemas principales en la educación: el plan de estudios, que es lo que el sistema escolar espera que el alumno aprenda; la pedagogía, el proceso mediante el cual el sistema ayuda a los estudiantes a hacerlo, y la evaluación, el proceso de medir lo bien que lo están haciendo. La mayoría de los movimientos de reforma se centra en el plan de estudios y en la evaluación (Robinson y Aronica, 2013, pp. 307-308).

Como comenta Stenhouse (1984), el peligro de la evaluación es que sea utilizada por los docentes para exhibir su autoridad o dominar y amedrentar al estudiante. Aparte de ser una mala práctica, desvirtúa el proceso de valoración y es un síntoma de debilidad por parte del profesor.

Así pues, deberíamos tener en cuenta que la evaluación formativa es un procedimiento insustituible en la educación de un percusionista, canalizando la actividad educativa de alumnos y profesores, pero entendido no solo como una forma de calificar, de obtener una nota determinada, sino para comprender el proceso didáctico, para progresar en los métodos educativos y en el planteamiento general de una forma de enseñar mediante la observación y el análisis de los resultados. Es notorio que evaluar no es lo mismo que calificar; lo que se conoce coloquialmente como “poner notas”, de ahí el dicho y la correspondiente publicación de Álvarez Méndez (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. También es importante que el estudiante conozca el grado de avance que ha realizado en la interpretación de cada instrumento –técnica y musicalmente- y delimite las competencias adquiridas para poder mejorar los aspectos más débiles del procedimiento seguido. Es lo que se conoce como “autoevaluación”, operación por la que los discentes aprenden a evaluar su propio aprendizaje: es la estrategia por antonomasia para enseñarles a ser responsables y para que sepan valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y su propia instrucción (Calatayud, 2002, p. 1999).

Otra de nuestras deducciones es que los elementos evaluables también tienen que ver con el resto de las artes y con las humanidades; sin embargo, desde la perspectiva del profesor de Percusión, son materias que, estrictamente, podrían exceder su ámbito y que deberían tratarse con la coadyutoria de otras asignaturas. Manteniendo una actitud humanista en el aula y trufando de información cultural el material interpretativo -aportando así una sólida formación al alumno-, la evaluación de esos aspectos cobrará también sentido en la asignatura de interpretación.

Aunque es inevitable establecer unos criterios cuantitativos para calificar basándose en una serie de ítems que puntúan porcentualmente, la materia tratada –la interpretación con instrumentos de percusión- requiere ser evaluada desde una perspectiva cualitativa, y, en todo caso, mediante una combinación de ambos criterios.

La evaluación también es primordial para mejorar las propuestas de las guías docentes, que no solo deberían proteger y justificar al profesor ante las cada día más usuales reclamaciones de los alumnos, sino evitar la indefensión del estudiante, clarificando cada uno de los aspectos evaluables, forma de examen y criterios de calificación. Las programaciones deberían servir de documento referencial para el progreso educativo, determinando en qué aspectos se hace indispensable innovar, de modo que sea posible llevar a cabo la idea de que:

[...] identificamos cuestiones según el modo en que los estudiantes y los educadores pueden reflexionar sobre cuáles son los objetivos, aquello que se ha cumplido, y dónde los esfuerzos han estado mal enfocados o han sido inadecuados y en qué direcciones resulta más prometedor enfocarlos para un desarrollo futuro (Gardner, 2011, p. 85).

#### **4.4.3. LA FORMACIÓN PERMANENTE Y RECURRENTE DEL PROFESORADO. ACTUALIZAR LOS CONOCIMIENTOS COMO UN PRECEPTO EDUCATIVO. AUTOEVALUACIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA. OTRAS CAPACIDADES ACADÉMICAS**

*Entre el colectivo docente de los conservatorios de música suele ser usual que, como intérpretes, los profesores dediquen gran parte de su tiempo no lectivo a practicar con el instrumento y a preparar las clases si tratan de obras que entrañen dificultad; sin embargo, no es tan habitual que los enseñantes, además de revisar, autoevaluar y adecuar sus guías, se esfuercen en mejorar mediante la investigación de nuevos métodos docentes; en definitiva, que lo ocupen en una formación pedagógica permanente y recurrente.*

Por nuestros años de experiencia en el aula, la formación permanente y recurrente del profesorado –desde una perspectiva pedagógica– es una actividad no siempre suficientemente valorada ni practicada por los profesores de conservatorio y, sin embargo, muy necesaria para actualizar y mejorar los métodos de enseñanza, validar las guías docentes autoevaluando la tarea educativa, adquirir una capacitación adecuada para dirigir un trabajo final de estudios (TFE) o redactar de modo conveniente un documento académico.

Hemos querido constatar la importancia que este asunto tiene para los profesores de Percusión seleccionados en las entrevistas personales preguntándoles por el tipo de reciclaje que hacen cada curso o al final de él, interesándonos por el tiempo que emplean en la formación pedagógica.

El primer entrevistado, cuando se refiere a otros sistemas de enseñanza, dice que comenzó a sentir la necesidad de conocerlos cuando fue asimilando y solventando las dificultades de impartir clase en el grado superior. Por otra parte, en cuanto a la renovación de obras en la guía docente, comenta que no es partidario de cambiar constantemente las obras y que prefiere asimilarlas bien antes de explicarlas, porque a medida que las va trabajando, aporta más conocimientos a sus estudiantes. Otra de sus preocupaciones es situar adecuadamente las obras en la guía docente según su dificultad, primando la calidad de las composiciones por encima de todo. Su nivel de exigencia hace que no se muestre completamente contento con el funcionamiento de su programación:

Tampoco me he preocupado mucho de enterarme, de momento [...] cada vez siento más la necesidad de irme enterando qué es lo que se hace en otros sitios [...] dar clase en el Superior exige, y exige mucho [...] No suelo cambiar constantemente de obra [...] cuando las obras han pasado su primer o segundo año es cuando me entiendo mejor las obras y las doy [...] Preocupación por la graduación, que es tremendamente difícil en el Superior [...] entonces claro, si tú intentas hacer todo graduado, las cosas no cuadran [...] La calidad musical en la elección de las obras, a mí me importa mucho y no me vale cualquier cosa [...] Nunca funciona del todo porque [...] a lo mejor soy muy crítico (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Una cierta innovación está dentro de las preocupaciones de formación de este profesor, quien necesita comprobar si funciona su método y aprender cada día. Incluso, recabando la opinión de sus estudiantes mediante una memoria, una vez finalizado el curso, buscando aquellos aspectos mejorables. También apuesta por las nuevas tecnologías y medios de comunicación actuales, pensando en su inmediatez y utilidad para comunicarse, aprovechando las ventajas de

la tecnología. Por último, piensa que la guía docente debe ser una herramienta abierta a los cambios, en continuo desarrollo y evolución, adaptable a las necesidades del alumnado:

[...] necesito estar constantemente, no innovando, pero probando diferentes cosas, o sea, lo que veo que funciona [aunque] siempre hay una parte que necesito innovar [...] Hablar con otra gente, intercambiar experiencias porque siempre veo que aprendo mucho [...] los alumnos a final de curso les decimos que hagan una memoria del curso, escrita [...] qué ves que ha estado bien, qué se podría mejorar... [...] creo que o nos actualizamos o estamos perdidos, no podemos quedarnos ahí [...] es que hay un profesor que se niega a tener internet, a tener cuenta de correo, a tener Whatsapp [...] es más rápido a la hora de tomar una decisión o lo que sea, ¿no? No hace falta hacer una reunión a lo mejor para eso [...] hay cosas que te tienes que actualizar porque si no hay cosas que te quedas un poco fuera [...] Facilitan ciertas formas de funcionar [...] la guía docente es algo vivo, no puede ser algo muerto, algo cerrado (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

La siguiente es una propuesta parecida a la anterior: programaciones que van cambiando, adaptándose, con un fondo de obras que constituyen aquellas composiciones que se consideran esenciales e incorporaciones de obras sugeridas por alumnos y profesores. Innovar buscando un progreso:

[...] las guías docentes nuestras están totalmente abiertas, todos los cursos, de un curso para otro [...] Mantenemos, por supuesto, estamos muy abiertos a obras nuevas [...] que ha interpretado a lo mejor algún alumno que ha venido de fuera, o hemos visto en un concierto, [u] obras que nos han gustado [...] Estamos siempre, siempre abiertos. La guía docente siempre está en [constante] renovación para mejorar (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

La reflexión del siguiente educador relaciona las recomendaciones que les da a sus alumnos con el autoanálisis de su propio método de enseñanza; el modo de comunicarse u oralidad. Ve positivo conservar un archivo de obras pero que no sea inamovible: el cambio para mantenerse en la vanguardia. El modo de nutrirse de nuevas obras es fundamentalmente la búsqueda por internet, mediante vídeos y partituras. Apuesta por la música contemporánea con especial referencia al repertorio electroacústico:

Igual que le digo a los alumnos que tienen que mirarse a un espejo para cuando tocan para ver si levantan las baquetas, yo también tengo que mirarme en un espejo para ver cómo doy clase. Entonces, porque de esa manera analizo siempre qué es lo que he dicho... [...] de fondo de armario hay que tener cierto material, pero ese material no debe ser perpetuo ni mucho menos [...] Busco a través de internet. Veo obras en vídeo, lo primero, antes de ver la notación, Creo que es ley de vida el cambio y que durante mucho tiempo se ha estado haciendo, intentar estar en la vanguardia [...] El tema de obras contemporáneas con electroacústica, creo que ya hay algo de repertorio asequible para alumnos (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

La preocupación por aportar algo nuevo no implica cambiar lo que está probado que resulta efectivo, aquello que constituye la base de los conocimientos de la asignatura. Sin embargo, la velocidad a la que cambian las cosas también afecta al mundo de la Percusión, a los caminos que se van abriendo en cualquier instrumento y, en especial a un grupo de instrumentos tan jóvenes como son los de percusión:

[...] las cosas que funcionen bien nunca hay que cambiarlas [...] el problema es que si podemos aportar algo nuevo, porque el mundo sigue cambiando [...] ¿por qué no aportar cosas nuevas a la percusión cuando vemos que hay caminos que se están abriendo? Es decir, entonces, yo no creo que haya sistemas cerrados [...] hay una parte fija en el currículum, una parte que ya conforma lo que es el corpus básico [...] pero que van a seguir expandiéndose las fronteras, porque las fronteras no paran en ningún instrumento (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Estar pendiente de las últimas publicaciones, tendencias pedagógicas o interpretativas, forma parte para esta profesora del reciclaje. Cree que faltan pedagogos especializados en Percusión.

La forma de elegir las composiciones de la guía docente es, en su caso, el filtrado según las propias necesidades del aula:

El reciclaje es estar al corriente de las novedades, considero. Tanto de las novedades de intérpretes, como de obras, como de corrientes pedagógicas [...] sigo echando de menos percusionistas pedagogos [...] voy actualizando poco a poco, filtrando [...] el criterio es según mis necesidades (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Con las opiniones de este profesor de Percusión y catedrático de estudios de doctorado del ISA (Instituto Superior de Arte) de La Habana, Cuba, hemos tratado de contrastar las informaciones anteriores. Por una parte habla de los seminarios que se organizaban en el país –y que ya no se realizan por falta de medios económicos-, que eran de gran utilidad para instruir, intercambiar experiencias y actualizar los conocimientos de los docentes del país, con muy buenos resultados. También se refiere a los grupos de discusión. Comenta la tan discutida “libertad de cátedra” por la que el profesor tiene total autoridad pedagógica, lo que hace preciso supervisar su labor para asegurarse de su eficiencia docente, con la posibilidad de prescindir de sus servicios si no cumple con la tarea encomendada; un reciclaje imprescindible y obligatorio, aunque insólito en el sistema funcional español:

Un seminario realizado y organizado por los profesores más capacitados del país para todo el profesorado por niveles, cíclico, para actualizar cosas e intercambiar experiencias, con momentos de intercambio, de discusión sobre temas. Eso siempre que se ha realizado ha sido fabuloso [...] Hacen también grupos de discusión [...] el profesor tiene la última palabra, el máximo responsable de su disciplina, de su asignatura, es el profesor. Ahora, hay que escoger al profesor, hay que superar al profesor, hay que actualizarlo y hay que controlarlo, porque si el individuo empieza a dejar de hacer lo que tiene que hacer, hay que cambiarlo (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

En vista de las opiniones reflejadas hasta aquí, observamos un notorio interés en que las guías docentes –al menos en el apartado de obras- estén vigentes, abiertas y vivas en un “mundo cambiante”, incorporando aquellas composiciones que puedan ser de utilidad para la programación –“estar al corriente de las novedades”-, y conservando las que funcionan o constituyen un fundamento del repertorio solista de la Percusión. También hay un cierta atracción por lo innovador o por las formas actuales de aprender y comunicarse, disponibles mediante las nuevas tecnologías. Algunos profesores sienten alguna inclinación por la música contemporánea e incluso se plantean el modo en que dan las clases; si hacen bien o no su cometido como enseñantes. Sin embargo, en general no hemos apreciado una tendencia al reciclaje pedagógico –ni a pensar que la formación docente caduca si el profesor no se renueva continuamente-, a plantearse nuevos modos de enseñanza mediante la investigación, en progresar en aspectos puramente didácticos aparte del material impartido. Por un lado, hablaríamos de lo enseñado y por otro, de la forma de transmitirlo; es decir, si es esencial conocer en profundidad las obras de la guía docente, no lo es menos el modo de enseñarlas, porque como ya se ha comentado, las técnicas pedagógicas y la oralidad constituyen una herramienta nuclear de la enseñanza.

Otro de los aspectos poco tratados en las entrevistas es la autoevaluación, que aporta al profesor conocimiento acerca de la salud educativa de sus guías docentes, de las deficiencias que deben ser subsanadas y de los aspectos que dan buenos resultados. Esas guías docentes que deben autoevaluarse son la referencia para impartir la materia y deben seguirse al detalle porque es la forma de planear fielmente el desarrollo del estudiante a lo largo de los bloques de contenidos correspondientes, forma de evaluar, criterios de calificación, formato de exámenes, mínimos exigibles, etcétera. Pero siempre hay un margen de aplicación del programa, ya que cabe la posibilidad de que este sea excedido o de que en el proceso educativo se tomen derroteros muy estimulantes e innovadores para estudiante y profesor. En ese caso no debe limitarse su capacidad para avanzar siendo flexibles: “[...] por la profundidad de sus

reflexiones en clase que a veces, o muchas veces, han alcanzado ideas que han desbordado la materia impartida y el propio programa docente” (Mora, 2015, p. 172).

En términos generales, la formación permanente y recurrente hace que los profesores mejoren en su labor, ya que están al día en la materia en la que son especialistas, procuran darle un aspecto atractivo a lo impartido, saben darle un sesgo anecdótico trufándolo de detalles de su experiencia personal para hacerlo real y accesible, intentan adquirir perspectivas diferentes para explicar su materia mediante la lectura de diversos temas que no se relacionan directamente con el suyo, aprenden a motivar a sus estudiantes implicándolos para llegar al fondo de los asuntos y estimulando la crítica y la autoevaluación en ellos, se preocupan por la aplicación de la materia en la vida de sus alumnos y toman su éxito profesional y personal como una conquista propia. En definitiva, los resultados obtenidos en sus investigaciones los capacitan para tener una vasta cultura y para hablar de distintos temas complementarios como el respeto, la ética y el sentido de la vida (Mora, 2015, pp. 172-173).

El docente debe mantener una actitud abierta al conocimiento, vivir plenamente su relación educativa con el estudiante y, en ocasiones, incluso, albergar dudas. Aunque mantenga una postura innovadora hay pautas establecidas y, por tanto, poco lugar para las ocurrencias irreflexivas. Además, debe ser todo lo contrario al mero intermediario entre quienes diseñan las guías docentes o los sistemas educativos:

Se considera que el profesor, como ocurre con los alumnos, es un aprendiz que aprende a su lado y junto a ellos, acompañándoles en el viaje-aventura, que media en los diálogos y en otros momentos del aprendizaje, compartiendo dudas [...] Detrás de la aventura de los proyectos hay intencionalidades y criterios educativos sólidos que se van repensando en función de la práctica. No hay, por tanto, improvisación, pero sí mucha reflexión e incertidumbre. En todo caso, este modelo de profesor se aleja totalmente del transmisor de contenidos, del ejecutor de lo que dicen otros o del experto en estrategias de aprendizaje y competencias básicas (Carbonell, 2016, p. 231).

Cuando se habla de la formación y puesta al día del funcionariado docente, según cada comunidad autónoma –en algunos lugares se llama “carrera profesional”, no solo referido al campo de la educación–, existe una evaluación que examina una serie de ítems y determina si el profesor se recicla convenientemente, con unos criterios a nuestro juicio poco exigentes o fiables. Sería impensable en nuestro país una formación con fecha de caducidad y que, como comentaba más arriba el profesor cubano entrevistado, “si el individuo empieza a dejar de hacer lo que tiene que hacer, hay que cambiarlo”. En un ejercicio de imaginación del futuro para la escuela del siglo XXII, podríamos pensar en que la “modernidad líquida” hará que se tambaleen los derechos adquiridos si no se demuestra el esfuerzo por estar al día mediante la evaluación del profesorado:

[...] no existe hace tiempo el funcionariado, muy típico de algunos países hasta el siglo XXI. Todos deben demostrar su valía siempre, y existen mecanismos de evaluación constante. La formación tiene fecha de caducidad (Zirtae y Nonreb, 2012, pp. 58-60).

Siguiendo con la imaginación futurista, podría anticiparse que: “La formación permanente del profesorado depende de las instituciones de investigación”. Así, conceptos como “formación permanente”, “diseño de programas” o “investigación” participarían del lenguaje habitual educativo:

La formación permanente es ahora un proceso totalmente interiorizado en la dinámica cotidiana del profesorado [En el siglo XXII] el profesorado participa activamente en el diseño de programas curriculares humanos y en el desarrollo de proyectos de investigación o de mejora de la educación global” (Zirtae y Nonreb, 2012, pp. 58-60).

La exigencia profesional de instruirse incesantemente es propia de cualquier época, pero especialmente de la actual, donde ninguna cosa permanece y en la que la tan mentada

“modernidad líquida” hace que nada dure para siempre. Ya no hay forma de conservar los conocimientos indefinidamente, porque es un mundo en continua evolución en el que ya no poseemos nada:

El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la *educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero* [...] la educación debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre [...] En nuestra “modernidad líquida” las posesiones duraderas, los productos que supuestamente uno compraba una vez y ya no reemplazaba nunca más [...] han perdido su antiguo encanto (Bauman, 2007, p. 26).

Parece indiscutible que la formación profesional del profesor debe ser continua debido a la necesidad de estar al día en cuanto a conocimientos en este mundo cambiante y a la inevitabilidad de adaptarse al mercado laboral:

La aparición del concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” es un hito en la historia de la educación y tiene al menos dos comprensiones. Por una parte, la idea de que la formación de las personas, y por tanto su educación, no acaba nunca porque siempre es preciso actualizarse y desarrollar esquemas de comprensión de la vertiginosa cambiante vida que nos ha tocado en suerte; por otra, la exigencia de un mercado laboral que necesita que la masa de trabajo sea versátil y pueda aplicarse a diferentes empleos y ocupaciones según cambie profunda o superficialmente el panorama. [...] Que seguir aprendiendo durante el resto de los días de cada uno fuera una idea de sentido común y además una vieja aspiración humanista da fuerza a la institucionalización de semejante ideal (Sola, 2016, p. 47).

El profesor Bauman también nos muestra la necesidad de que el educador se siga formando continuamente, ya que la realidad del mundo general -y el educativo en particular- sufre vertiginosos cambios que es preciso ir percibiendo y asumiendo. El conocimiento existente puede que no esté lo bastante actualizado para dar solución a nuevos problemas o para afrontar recentísimos retos, con lo que el “orden inmutable del mundo” y “las sólidas leyes que sustentan y gobiernan la naturaleza humana” de Werner Jaeger (1958), son supuestos que quedan ahora en entredicho:

En todas las épocas el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas “mejor informadas”? (Bauman, 2007, pp. 31-32).

La pasión por educar incluye una continua puesta al día de los conocimientos. No solo para aprender más acerca de la materia tratada y para conocer nuevas metodologías para enseñarla, sino también para incentivarse, ya que uno de los peligros de la docencia es la falta de motivación de los educadores. La posible forma de evitarlo es influir en el propio estado de ánimo, estimulándose y despertando el interés personal por enseñar mediante el descubrimiento de nuevos caminos. Aunque la educación en los conservatorios de música cuenta con una problemática distinta a la de otros tipos de enseñanza, la desmotivación del profesorado es un hecho constatable por conversaciones reiteradas, oídas en los centros educativos: insatisfacción, desconfianza ante las posibilidades de mejora y deseo de abandonar cuanto antes el ámbito educativo. El análisis y las correspondientes líneas de intervención del profesor Torres Santomé (2006) – que nosotros parafraseamos llevándolos a nuestro campo- enumeran el peligro que supone en este sentido la incomprensión de las finalidades de los sistemas educativos y sus continuos cambios, el que los estudiantes lleguen al grado superior con una formación deficitaria, la sobrecarga de asignaturas en el currículum, la burocratización del sistema que obliga al profesor a invertir demasiado tiempo en tareas distintas a su cometido principal en la enseñanza del instrumento, escasez de medios para desempeñar el trabajo –en nuestro caso, la necesaria inversión en instrumentos de percusión y su mantenimiento-, poco interés y escasa

inquietud intelectual del colectivo, etcétera. El conocimiento y constatación de estos problemas es un primer paso para tratar de solucionarlos.

En relación con los ponderados y provechosos grupos de discusión, a los que alude el profesor cubano entrevistado, podrían haberse organizado a partir del conocimiento de una parte significativa del profesorado mediante las entrevistas realizadas: “El sello de los grupos de discusión es el uso explícito de la interacción de grupo para producir datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo” (Morgan y Krueger, 1998, p. 12). Sin embargo, hemos de decir que no han sido viables en nuestro caso por la imposibilidad de reunir a los expertos entrevistados –residentes en autonomías muy distantes-, así como por el carácter individualista de la enseñanza musical de la percusión: confrontando las opiniones de los distintos profesores, probablemente, no sería demasiado sencillo llegar a unas conclusiones unánimes. El tipo de enseñanza del instrumento principal impartida en los conservatorios de música –seguramente por una herencia inconveniente- siempre se ha caracterizado por la labor individualista. Aunque el primer escollo para estos grupos de discusión es, sin duda, ese referido impedimento geográfico de los expertos entrevistados, conceptos como “libertad de cátedra” o “criterio indiscutible de cada profesor” seguramente no han hecho demasiado bien a esta enseñanza.

La crítica de la individualidad no sólo es válida para el modelo de trabajo del alumnado, sino también para el del profesorado. El aislamiento profesional o la desconexión con otros colegas de profesión es algo común en el ámbito educativo. Existe una cierta tendencia a cerrar las puertas de nuestra aula, nuestro centro o departamento y hacer “de nuestra capa un sayo” (Alcaraz, 2016, p. 250).

En todo caso, somos partidarios de este tipo de grupos debido a los beneficios de la interacción, a pesar de que la confrontación de opiniones, en principio, pudiese arrojar conclusiones poco unánimes. Establecer unos criterios generales en cuanto a metodologías, guías docentes y formas de impartir las clases sería muy provechoso para la enseñanza de la Percusión.

En relación con otras capacidades académicas que puede aportar una formación permanente y recurrente del profesorado, antes de nada debe darse por sentado la prioridad de realizar un progreso continuado en el estudio del instrumento mediante el de la interpretación técnica y musical de las obras programadas. Luego ya, es prioritario actualizar las guías docentes –referido en especial a contenidos variados y adecuados a cada nivel- y revisar las metodologías pedagógicas empleadas adoptando las novedades que sean idóneas. Asimismo, en un grado superior es primordial adquirir los conocimientos preceptivos para dirigir el Trabajo de fin de estudios (TFE), que si bien no tiene en la actualidad un carácter eminentemente investigador, sí requiere de una dirección que contemple el fondo y la forma; es decir, tanto la capacidad para obtener información fundamental de la materia tratada como para saber sintetizar y redactar un texto de modo ortográfica y sintácticamente correcto. También, para saber defenderlo oralmente.

Como colofón, creemos que la formación continua del profesorado es un deber ineludible para ofrecer una enseñanza actual, íntegra y de buen nivel. Un docente de Percusión, por una parte, debería ser responsable de reciclarse en lo referente a su materia: conocerla y actualizarla, ofreciendo a sus estudiantes una selección de aquellas composiciones que están continuamente editándose debido a las características de estos instrumentos de relativa juventud. Por otra, en relación con la oralidad necesaria para la transmisión de los contenidos, el estudio de las metodologías pedagógicas es otro de los deberes de un buen enseñante, ya que, si el intérprete debe expresarse con su instrumento y actuar como mediador entre el autor y el público, el profesor tiene que transmitir sus enseñanzas y mediar entre la obra y sus alumnos, preocupados por la mejor y más personal interpretación. Complementariamente, el afán por una enseñanza humanista instruye al profesor para adquirir una visión integral del arte –con un alcance

inmediato en la interpretación- y en las competencias necesarias en la comunicación oral y escrita. A su vez, esta actividad forma a los estudiantes, promoviendo su inquietud intelectual y la adquisición de la consiguiente cultura propia de un titulado superior.

#### **4.4.4. EL AMBIENTE EN EL AULA: ENTORNO EN EL QUE SE IMPARTEN LAS CLASES Y PRACTICAN LOS ESTUDIANTES. LA COMPETITIVIDAD Y EL “LOCUS DE CONTROL INTERNO”**

*En la educación de los estudiantes de interpretación se habla inexcusablemente de la capacitación del profesor, de su método de enseñanza, de los medios al alcance del alumno – especialmente en el caso de la Percusión-, con una dotación suficiente de instrumentos, aulas y cabinas de estudio. Sin embargo, hay un asunto que no debe pasar desapercibido y que trata de la relación de los alumnos entre sí y con el profesor, del bienestar del entorno en el que se imparten las clases y en el que los estudiantes pasan muchas horas practicando; referido no solo a los elementos arquitectónicos y a esa dotación de instrumentos y aulas, sino, en especial, al aspecto más humano; incluidas las posibles relaciones de competitividad. Asimismo, la responsabilidad y el “locus de control interno” del estudiante son fundamentales para que el ambiente en el aula sea fértil; donde los alumnos puedan estudiar y recibir clase con el mayor aprovechamiento.*

Cuando tratamos del ámbito y condiciones del aula, teniendo en cuenta la gran cantidad de horas que un estudiante de Percusión dedica a la práctica en las instalaciones del conservatorio –por razones obvias, debido a los muchos instrumentos que integran esta materia y su costosa adquisición-, lo prioritario sería comenzar contando con unas aulas y lugares de estudio pensados para este fin. La neuroarquitectura trata el problema:

Hoy también sabemos la importancia que tiene proyectar mejores escuelas, con mucha luz, control de la temperatura y del ruido; es decir, el diseño del colegio mismo (neuroarquitectura), lo que rodea su entorno y, desde luego, la cultura en la que se vive (Mora, 2015, p. 18).

En la construcción de un nuevo conservatorio o adaptación de un edificio para esas funciones debería también tenerse en cuenta la opinión de los usuarios que van a utilizar las instalaciones. El criterio acústico de los expertos es fundamental; sin embargo, hay muchos detalles que un profesor de interpretación puede aportar para que los especialistas lo lleven a término:

Los arquitectos diseñan las instituciones y las aulas. En muchas ocasiones, sin contar con la opinión de quienes los van a utilizar. Lo lógico sería que quienes van a trabajar en los espacios y conocen la finalidad de su acción diseñasen los espacios y que los arquitectos tradujesen a ladrillos esas ideas (Santos Guerra, 2012, p. 92).

Sin duda, uno de los aspectos que deben tenerse en cuenta es el diseño, construyendo lugares visualmente agradables en los que deberán pasar muchas horas sus usuarios. Sin embargo, hay otras particularidades a las que debe prestarse atención prioritariamente y que se relacionan con la temperatura, luz y acústica –en especial cuando se trata de un conservatorio de música-, para evitar las distracciones y conseguir el mejor rendimiento con el mejor ambiente posible para los estudiantes:

Se trata de nuevos edificios en los que, aún siendo importante y fundamental su diseño arquitectónico, vayan más allá de sus paredes y se contemple la luz, la temperatura y el ruido que tanto influyen en el rendimiento mental, porque este se deteriora si las personas no se sienten a gusto donde están o hay estímulos en el entorno que los distraen o, en general, si las condiciones no son las adecuadas para la realización de una actividad mental determinada (Mora, 2015, p. 141).



En cuanto a los medios materiales, aquellos de que se disponga en el futuro para llevar a cabo la labor docente dependerán de la permeabilidad y sensibilidad de la Administración. No solo debe insistirse en la adquisición de nuevos instrumentos –siempre necesarios en un aula de percusión- sino también en el mantenimiento de los que se utilizan para las asignaturas de Instrumento principal, Repertorio con pianista acompañante, Repertorio orquestal, Orquesta, Banda, etcétera. Además, hay que tener en cuenta el desgaste que ocasionan las muchas horas de estudio de los alumnos y que aumentan las necesidades de esa conservación. Si no se revisan cíclicamente, los instrumentos se deterioran sin remedio, y para que eso no ocurra debe establecerse la costumbre de la que gozan otros, propiedad de los conservatorios, y recibir el mismo trato de mantenimiento. Hace años insistíamos en los cuidados para evitar los problemas derivados de esta incuria, aunque siendo realistas, asumiendo las limitaciones económicas y rentabilizando lo máximo posible los recursos a nuestro alcance:

En el apartado de mejoras y sugerencias, es cierto que, en términos generales, todo es perfectible y que para desempeñar nuestro trabajo como profesores echamos en falta algunos medios, acordes con el tipo de enseñanza superior que deseamos proporcionar al alumno; no obstante, para que no suene este comentario a capítulo de lamentos, diré que siempre he pensado que las soluciones deben comenzar por uno mismo, sorteando obstáculos y trabajando lo mejor posible con los recursos a nuestro alcance, pero sin olvidar insistir en tales carencias materiales, que quienes tienen esa responsabilidad deberían empeñarse en solventar (Sánchez-Andrade, 2009, pp. 16-18).

En cuanto a tratar de rentabilizar los medios al alcance del docente, deben aprovecharse todos los recursos posibles:

Las iniciativas innovadoras no tienen por qué nacer – y de hecho no suelen hacerlo – en contextos con grandes posibilidades de recursos económicos. [...] A menudo olvidamos que, más que disponer de muchos recursos, el éxito pasa por reestructurar tales recursos. Es el caso por ejemplo de los recursos personales. [...] Antes de quejarnos por la falta de recursos, tenemos que aprender a gestionar con sentido aquellos de los que disponemos (Alcaraz, 2016, p. 254).

Por supuesto, no pueden concebirse ni deberían aceptarse hechos aislados como son los malos tratos que pueda sufrir un instrumento, producto del malestar de un estudiante malhumorado por unas expectativas malogradas. Principalmente cuando se trata de un instrumento propiedad del conservatorio, patrimonio público:

[...] vamos a compartir muchas emociones con el instrumento, alegrías y penas, y en bastantes ocasiones, rabia, impotencia, [...] tenemos que contener esa rabia o frustración pues es frecuente que el instrumento sea blanco de nuestra ira, y que las consecuencias las suframos los dos: nosotros y el instrumento (Dalia y Pozo, 2006, p. 52).

Una vez que hemos expuesto los anteriores asuntos materiales, sin duda, de gran importancia, a los que queremos referirnos con mayor énfasis son aquellos que tratan de las relaciones humanas, procurando crear el ambiente más adecuado para que los estudiantes puedan practicar y aprender –como ya hemos comentado- con el mayor aprovechamiento y en un entorno relajado y tranquilo.

El aspecto que más queremos destacar en el aula es la convivencia y el apoyo emocional a los alumnos, y en relación con ese asunto, los profesores entrevistados han respondido de diferente modo, según su criterio y experiencias. Lo importante para el primero de ellos es darles información a los estudiantes acerca de sus métodos y criterios, y premiar y valorar el esfuerzo en su justa medida y de la manera más estimulante:

Y les alabo, pero solamente al final, mientras tanto hay que mantenerles ahí... Tampoco les torturo [...] Soy mucho más de explicar y de rendir cuentas de por qué hago esto hasta lo ridículo, pero dar cuentas de lo que hago y por qué lo hago (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

No es sorprendente que algunos profesores que se preocupan sobremanera de que sus alumnos progresen en el mejor ámbito posible, implicándose en extremo, se sientan decepcionados por el trato personal que reciben de ellos cuando ya han acabado sus estudios; destacando su falta de empatía:

[...] a veces me siento un poco decepcionado por la relación humana con los alumnos, o sea, no por los logros conseguidos, por los objetivos musicales conseguidos, que muchas veces son satisfactorios [...] a mí me duele. Que es un problema mío seguramente porque debería ser capaz de que eso no me afectara, pero bueno, no lo puedo evitar [...] la gente joven de hoy en día, veo que, pues eso, más materialista [...] van a su rollo (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Para muchos educadores, es muy importante el ambiente que se crea entre los estudiantes y profesores; la consistencia y unión de todos los integrantes:

Y después, el comportamiento de equipo, trabajamos la cohesión grupal, la sinergia, la imagen de grupo, cómo construir un clima de grupo, la empatía, la simpatía, etc. Todo eso, consideramos que es fundamental (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Una preocupación constante de los docentes entrevistados es guardar el equilibrio en el trato personal con sus alumnos –sin ser distante, pero sin confianzas inconvenientes- respetándolos y considerándolos, y esperando cierto reconocimiento por parte de ellos. Cuidar el ambiente del aula es fundamental para forjar esas buenas relaciones:

[...] doy mucha confianza al alumno [...] Para mí es súper importante que haya ahí una relación... personal, y que vamos, que no haya esa distancia que había antiguamente con los profesores. Y que respeto por supuesto, cada uno en su sitio, el profesor y el alumno [...] estoy muy contento con todos los alumnos que he sacado, y de hecho pues también sé que ellos me han apoyado y que no han hablado mal de mí, sino que han hablado bien, que para mí eso me sirve mucho (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

En esta ocasión se resaltan las necesarias dotes psicológicas que debe tener un educador para crear un lazo con el estudiante, demostrarle que el propósito final es su crecimiento personal y profesional y mejorar el ámbito educativo:

[...] es un trabajo en cierta manera casi artístico, casi de interpretación psicológica, ese es uno de los puntos que más me ha gustado [...] primero hay que crear un vínculo, un vínculo emocional con el alumno para que lo que tú le digas, él lo acepte, aunque haya discusiones [...] de alguna manera que sepa, que él sepa, que tú estás intentando luchar por él, no por ti [...] que él te da a ti su confianza y que cree en lo que tú haces (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

El comportamiento de los alumnos incluye tener una ética como futuros profesionales y la cohesión en un grupo, sabiendo integrarse; competencias que deben trabajarse en el aula:

[...] debemos colaborar desde el momento que estamos creando profesionales de algo. Cualquier profesional tiene que tener una ética. Entonces, estamos haciendo profesionales de la percusión, tienen que tener una ética profesional. Sí, desde luego, un saber estar, un saber comportarse [...] cualquier profesional tiene que tener un mínimo de saber trabajar bien y saber comportarse bien en equipo, en su medio (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Las reflexiones tan coloquiales y distendidas de este profesor cubano –aunque su ámbito docente o social sea muy diferente al nuestro- nos ofrecen la ocasión de hablar de la ética que debe transmitirse al alumnado como base de su educación, tratando de que adopte un talante modesto y evitando actitudes soberbias o rampantes como pasar por encima de los demás compañeros sin importar las lesivas consecuencias:

La ética es un gran mundo y la estética, o sea, la capacidad de valorar aquello otro depende de tu forma de ver el mundo. Si tú ves el mundo desde una élite, todo el mundo está jodido y tú no estás jodido. Tú tratas de no estar tan jodido como él, entonces estás viendo el mundo

competitivamente pero para joder al otro. A más gente jodida, mejor yo estoy. Si yo soy capaz de encaramarme los demás siguen ahí, entonces... (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Después de todas estas consideraciones, que abogan por crear un buen entorno de trabajo, está claro que si ese ambiente del aula es importante en otros instrumentos en los que el estudio personal suele realizarse fuera del conservatorio, en el caso de los percusionistas es mucho más influyente, ya que se dan relaciones mucho más próximas e intensas; es propio de la idiosincrasia del estudiante de Percusión:

Cualquier conservatorio, academia, orquesta, banda, grupo de cámara, coro, federación musical, fundación, etc., forman un grupo humano en el que las personas interactúan y se relacionan entre ellas y que se encuentra sometido a las particularidades de funcionamiento que se dan en cualquier otro colectivo humano (Dalia y Pozo, 2006, p. 10).

En el ambiente de un aula de Percusión innovadora y fértil debe tener cabida cualquier tipo de propuesta musical y un talante renovador que impulse y aumente “las posibilidades de respuesta emocional a la música”. La actitud del profesorado debe ser la de generar una continua búsqueda e inquietud musical e intelectual por parte del alumnado: “Para estimular a los alumnos, los profesores han de generar sorpresa, duda, contradicción y debate” (Hallam, 1998, pp. 104-106). Deben proponerse retos interpretativos de cierta complejidad, pero asequibles para cada estudiante.

Incluso, proyectos que les impulsen a seguir practicando y estudiando las diferentes materias que harán del estudiante un buen intérprete. Está claro que existen dificultades temporales y restricciones económicas; sin embargo, pueden realizarse propuestas concretas y delimitadas. Así, la proposición del profesor Torres Santomé (1994) sería trasladable al aula de Percusión, por ejemplo, mediante un proyecto de grabación de audio y vídeo –en colaboración con el Departamento de Audiovisuales- de la que formasen parte una selección de aquellas obras trabajadas en un cuatrimestre o con destino, por ejemplo, a solicitudes de estudiantes Erasmus, en el sentido de realizar una propuesta de trabajo que abarque distintas áreas de conocimiento, llevadas a cabo en un corto espacio de tiempo. De este modo estaremos propiciando un modo de enseñanza y aprendizaje que estimula y no reprime el ímpetu de los estudiantes:

La curiosidad, el deseo y la pasión necesitan determinados contextos, oportunidades e ingredientes educativos para que puedan tener cabida y crecer hasta límites insospechados. Los proyectos reúnen, sin duda, estos requisitos al ofrecer un viaje-aventura repleto de investigaciones, descubrimientos, dudas, comprensiones, lenguajes múltiples y un montón de sorpresas y situaciones imprevisibles (Carbonell, 2016, p. 230).

Destacamos algunas pautas educacionales relacionadas con la neurociencia, que preconiza una enseñanza que estimule con entusiasmo la curiosidad del educando respecto a la materia tratada en las clases, enfatizando la importancia de propiciar un ámbito en el que sus moradores estén contentos, animando a los profesores a que conozcan el modo en que el cerebro aprende –tanto quien recibe la enseñanza como quien la imparte-, y trascendiendo, en el acto de enseñanza, los conocimientos que difunde. Esta manera de proceder en las clases se transmite al ambiente que vive el alumnado e influye en su actitud, pudiendo disfrutar de una situación ideal para la trabajosa dedicación diaria, y aprender del modo más satisfactorio y provechoso:

Hay que “encender” primero la emoción. Todo esto debe llevar a crear métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad en los alumnos por aquello que se explica [...] solo se debe y se puede enseñar a través de la alegría, porque conocemos bien los sustratos cerebrales de estos procesos [...] conseguir la “mentalización” de los profesores en cuanto a conocer cómo funciona el cerebro, extrayendo de ello conocimiento que ayude a enseñar y aprender mejor [...] Con estas nuevas ideas el docente experimenta un cambio, a su vez, en su propio cerebro, que le lleva a ser consciente de que lo que enseña es algo más profundo que los propios conocimientos que transmite (Mora, 2015, pp. 27-28).

En tal sentido, cuando los psicólogos se refieren a la actitud ideal de un profesor –que podríamos aplicar, en la medida de nuestras posibilidades, al entorno docente del aula de Percusión-, lo conceptúan como un transmisor de asuntos tan cruciales en una convivencia estrecha como son la idea del mundo veraz, rico, amplio y lleno de posibilidades, de inculcarles un pensamiento fluido, riguroso, creativo, capaz de resolver problemas, de infundirles un tono vital activo, seguro de sí mismo, optimista y resistente, de educarlos en el aprendizaje de la libertad, la construcción de la voluntad, la responsabilidad personal, la formación de la conciencia moral y las virtudes de la acción, de darle importancia al lenguaje –enseñándoles a resaltar la importancia de comprender y expresar-, y de promover en ellos la sociabilidad y la búsqueda de la justicia (Marina, 2010, p. 36).

El propósito de un aula de un conservatorio superior es, fundamentalmente, formar buenos intérpretes, dotándolos de los conocimientos necesarios para desempeñar una vida laboral. La oferta educativa es muy amplia y los alumnos tienen oportunidad de conocer a muchos profesores y de asistir a cursos que, especialmente en época vacacional, les aportan una educación complementaria. Por eso, no es fácil entender por qué un docente puede llegar a tener celos profesionales cuando un alumno acude a otras clases:

Un pedagogo que prohíbe a un alumno muy avanzado asistir al curso de verano de un colega con la amenaza de que en otoño debería abstenerse de volver ha equivocado por completo su tarea, cuando menos en el aspecto comunicativo (Mantel, 2010, p. 233).

Según la escuela de pedagogía más clásica, el refuerzo ante el trabajo de un estudiante debe ser positivo, premiando y estimulando los resultados, aunque no estén a la altura de lo esperado por el profesor:

Después de la explicación, dejarle unos instantes para que medite; si es necesario, se hace algún ensayo, alentándolo en las dudas. Al terminar la prueba, la reacción del profesor debe ser de entusiasmo espontáneo (cualquiera que sea el resultado). Un ¡muy bien! Estimulará al alumno; y sobre esta base se corregirá todo lo que se deba. El éxito estimula, exalta; el fracaso deprime, anula, acompleja (Barbacci, 1965, p. 117).

Por el contrario, en la forma de impartir las clases de algunos profesores está la exigencia máxima, desalentando a un estudiante cuando este no cumple las grandes expectativas que se tienen depositadas en él, exigiéndole por encima de sus posibilidades, y, por consiguiente, desanimándolo. Es bastante común que series y películas realizadas en los EE.UU –como es el caso de *Whiplash* (Chazelle, 2015)- traten la dureza con la que los profesores educan a sus estudiantes para que sean unos músicos excepcionales; sin embargo, sus métodos son muy cuestionados debido a las humillaciones y al alto precio que debe pagar el alumno. Así, los docentes deberían descartar los comentarios adversos:

En la medida de lo posible, debe evitarse siempre dar una indicación formulada de forma negativa o con una connotación negativa [...] La indicación negativa hecha al alumno o a uno mismo puede malinterpretarse hasta provocar un sentimiento de inferioridad (Mantel, 2010, p. 245).

De nuestra experiencia como estudiantes podemos extraer lo que consideramos un ejemplo de buen funcionamiento de un aula, ya que en la de Percusión del Conservatorio Superior de Música de Madrid, a finales de los años setenta, había un ambiente muy solidario, con un reducido grupo de compañeros de procedencias y gustos muy diversos, pero dispuestos a ayudarse; sin ansias de demostrar que caminaban un paso por delante de los demás, sino que lo hacían a la vez que sus compañeros, adecuando el ritmo, compartiendo sus avances y progresando junto al resto. Quizá la responsabilidad de ese comportamiento la tuviese el profesor que durante muchos años impartió clases en ese conservatorio y que de manera directa

o indirecta influyó sobre la formación de la mayor parte de los percusionista españoles. De modo ejemplarizante, la manera de dar clase de José María Martín Porrás era tan eficaz e innovadora como transgresora e iconoclasta, en el sentido de soslayar aquellos preceptos obsoletos y retrógrados que fuesen un obstáculo para el progreso de sus estudiantes. Era constante su interés por la educación humanista de los alumnos, su trato era cordial y equilibrado –sin excesivas confianzas con el alumnado- y grande su preocupación por la formación interpretativa y docente de los futuros profesionales, programando un repertorio que conocía muy bien y que incorporaba a los autores más vanguardistas de entonces: Cage, Stockhausen, Stravinski, etcétera.

La figura del profesor tutor debería ser la de un mentor –consejero o guía-, con quien el estudiante pueda tener suficiente confianza y aquel se implique con el alumno para darle el asesoramiento preciso en cuestiones académicas, laborales e incluso, ocasionalmente, en el plano personal. Puede ayudar al educando a identificar sus aptitudes y a creer en sí mismo yendo más allá de los límites psicológicos que puedan coartar su progreso:

Los mentores conectan con nosotros y nos acompañan de múltiples formas y durante diversos periodos [...] Los mentores nos llevan a creer que podemos conseguir algo que, antes de conocerlos, a nosotros nos parecía improbable o imposible [...] ofreciéndonos consejos o técnicas, allanándonos el camino [...] Los mentores eficaces nos empujan más allá de lo que nosotros consideramos que son nuestros límites (Robinson y Aronica, 2013, pp. 239-244).

El efecto Pigmalión –a modo de “profecía autorrealizada”- es un ejemplo claro del gran estímulo que significa para el alumno que el profesor prejuzgue positivamente sus posibilidades de aprendizaje, influyendo en su rendimiento. El efecto es doble; por una parte, el docente dará mayores oportunidades a quien considera más capaz y, por otra, el estudiante mejor tratado responderá de modo diferente y más acertado cumpliendo así las esperanzas depositadas en él. En la opinión de Rosenthal y Jacobson (1965) realizando esta práctica de manera continuada, los resultados serán mejores tanto en el aprendizaje como en las calificaciones, ya que las expectativas que los profesores depositen en sus estudiantes sobre la forma en que se conducirían los alumnos, determinan precisamente esas conductas; o sea, se verán cumplidas esas esperanzas.

Volviendo a la acción del profesor en el aula, tendrían que diferenciarse las figuras del “héroe” y la del anteriormente citado mentor. En el primer caso hablaríamos del eventual profesor que imparte una clase magistral o un breve curso. Sería una especie de héroe, virtuoso intérprete, que suscita una gran admiración y que, sin embargo, no es cercano y suele desaparecer después de captar la entrega del alumnado asistente a sus clases. La tarea del mentor es muy distinta, ya que se trata del profesor cercano, implicado, que cree en su alumno y con el que, sin provocar tanta admiración, se puede contar de modo ininterrumpido: que ayuda al estudiante a buscar lo mejor que hay en él; lo que los siguientes autores denominan “el Elemento”:

[Los héroes] nos inspiran y nos llevan a maravillarnos de los prodigios del potencial humano. Nos abren los ojos a nuevas posibilidades y avivan nuestras aspiraciones [...] estos héroes desempeñan una función parecida a la de los mentores. Sin embargo, los mentores hacen algo más que los héroes en la búsqueda del Elemento. Los héroes pueden estar lejos y ser inaccesibles. Pueden vivir en otro mundo [...] Los mentores son diferentes. Asumen un lugar personal e insustituible en nuestra vida. Los mentores nos abren puertas y se implican directamente en nuestro viaje. Nos muestran cuáles deben ser los siguientes pasos y nos proporcionan el valor para que los demos” (Robinson y Aronica, 2013, pp. 239-244).

En ocasiones, la reputación personal de un alumno entre el colectivo parece depender de sus éxitos como intérprete. El profesor debe inculcar en el ámbito del aula la necesaria distinción

entre la valía como músico y otras virtudes de tipo personal; hay más vida que la música y debe hacerse hincapié en la felicidad y autoestima, que no solo dependen de los estudios interpretativos. Por encima de todo, más que con percusionistas, estamos tratando con seres humanos: “Los músicos somos personas, esta obviedad la resaltamos porque parece que en ocasiones nos olvidamos de la dimensión más personal, no musical del músico” (Dalia y Pozo, 2006, p. 11).

En la relación diaria, el profesor debe participar e implicarse en la vida académica de sus alumnos, pero tendría que distinguir entre su labor docente y la de amigo del estudiante, que no es la más conveniente: “Distinguir el rol de profesor o maestro del rol de amigo que puede derivar en un amiguismo que interfiera la labor educativa” (Dalia y Pozo, 2006, p. 95).

Para este equilibrio de trato entre estudiante y profesor debe partirse de la base de una relación desigual en la que la entrega y compromiso del docente no debe confundirse con un exceso de confianza ni transgredirse los límites emocionales convenientes:

La autoridad docente, que se distingue de todo poder y autoritarismo, conlleva una relación desigual y una distancia jerárquica con el alumno que no hay que confundir con frialdad o distancia emocional: se puede estar muy cerca del alumno, pero desde el lugar y la función profesional que le corresponde. Lo que no cabe en este tipo de relación son las muestras de coleguismo y la imagen del maestro amigo o compañero (Carbonell, 2016, p. 193).

Por otra parte, los docentes deben tener en cuenta que su implicación tiene un límite y que no son los únicos responsables del resultado que obtengan sus alumnos, debiendo poner el énfasis en el trabajo diario con ellos y no en sus triunfos o fracasos:

Valorar la labor educativa en cuanto al esfuerzo y dedicación y no en cuanto al resultado de los alumnos en conseguir sus metas. El “éxito” de nuestros alumnos no es nuestro éxito, como “el fracaso” de ellos tampoco es nuestro fracaso. Esto no es así, somos una parte en su desarrollo profesional (Dalia y Pozo, 2006, p. 95).

Otra de las preguntas realizadas al colectivo de profesores de Percusión entrevistados tiene que ver con la competitividad, para saber si la fomentan entre los alumnos como una forma de elevar el nivel académico o, por el contrario, si la evitan, propiciando que cada estudiante progrese sin ocuparse del resto. Al primero de ellos le parece bien una competitividad moderada y siempre que prevalezca el respeto, estimulando al alumno, pero sin llegar a ser una competición; llegar a ser buen músico se consigue por otros cauces:

[...] competitividad un poquito en dosis pequeñas está muy bien. Prima el buen compañerismo, la buena educación, el buen respeto [...] esa competición sana y casual, pero no enfermiza, ni estamos en competiciones ni es un deporte [...] no es competir, es aprender a ser buen músico y a formarse y a formar parte de esta sociedad y de contribuir y de estar en ella (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Otro de los profesores deja este asunto a elección de los estudiantes, algo que surge y puede ayudarlos a progresar, pero sin intervenir, porque no le gusta comparar. No obstante, considera formativo que unos alumnos puedan tomar como referencia las interpretaciones de otros:

La competitividad que surge entre ellos es sana, si les sirve para ser mejores. Pero yo fomentarla no [...] No, las comparaciones no [...] ¿has escuchado? Él ha tocado esto también, tú ahora lo tienes que montar, ¿te acuerdas cuando lo tocó él? (C. Castro, c. p. 17 julio, 2014).

Aunque sabe de su existencia en las aulas, tampoco la impulsa este otro docente. Ve interesante la competitividad siempre que no trasciendan los límites que suponen el respeto y consideración al otro, y aprecia los concursos, ya que entrañan un estímulo para el estudiante, que se reta a sí mismo:

La competitividad como tal no me gusta, no la fomento, pero sé que se da, que existe entre los alumnos [...] en cierto punto es bueno, entre ellos [...] los concursos me parecen interesantes

como la finalidad de un objetivo, un reto contigo mismo [...] competitividad, pero no la competitividad en sí, por ganarle al otro y machacarle (M. Ramada, c. p. 18 julio, 2014).

Otra de las opiniones más extendidas es que la competitividad debe ser con uno mismo, progresar y ser mejor cada día, ya que medirse con los demás puede acarrear daños psicológicos que dificulten el aprendizaje:

Tú con quien tienes que competir es contigo mismo, y ser mejor que tú, eso es la final [...] se crea a veces competiciones entre ellos, que el que sale ganador, sale beneficiado, pero el que sale perdedor, pues puede caer en una depresión, pasar momentos malos, en depresiones y que le puede perjudicar en la carrera. Hay que tener mucho respeto con eso (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

Otra forma muy distinta de verlo es la de este educador que cree que hay que poner a los alumnos en situaciones reales, la crudeza del mundo laboral donde van a tener que rivalizar y necesitan saber cuál es el nivel requerido en las pruebas. No es suficiente compararse con uno mismo y observar el progreso realizado:

La fomento mucho, es que eso van a vivir después. Si no están acostumbrados a la competencia [...] donde vayan a presentarse, una prueba a cualquier plaza, es por pura competencia. Si no los adiestramos así, si no los educamos así, los estamos engañando. Es una competencia, esto es una competición [...] uno se tiene que comparar consigo mismo y querer hacerlo lo mejor posible sin mirar a los demás, pero desgraciadamente, cuando tenga que ir a hacer una prueba, tiene que compararse con los demás (J. Tur, c. p. 22 julio, 2014).

Este docente tiene en cuenta el desgaste que la competitividad significaría en la convivencia en el aula, por eso prefiere dejarla para cuando acaben sus estudios y se enfrenten a la realidad laboral: “Me parece contraproducente fomentar la competitividad; mientras están estudiando. Cuando ya van a terminar, tú ya sabes cómo va a estar el mercado, tú tienes que tocar mejor que el que está al lado” (R. Giovanetti, c. p. 23 julio, 2014).

De forma parecida piensa el siguiente profesor; progresar mediante la propia observación sin compararse con los demás:

[...] no quiero competitividad entre los alumnos. Ya la tendrán en el futuro, ya la tendrán cuando se presenten. Pero para ello, deben aprender [de] ellos, a mirarse a sí mismos [...] uno no debe de buscar su excelencia en buscar ser mejor que los demás, sino siendo mejor que uno mismo (M. A. Orero, c. p. 28 julio, 2014).

En este caso, se diferencia la competitividad del concurso (aunque este sea una forma de rivalizar y, por tanto, de competir). La primera la considera positiva; la segunda, poco recomendable, ya que no valora el esfuerzo sino el resultado, y todos los estudiantes –cada uno en su nivel- son válidos y necesarios:

La competitividad siempre es buena [...] cuando no es concurso. Un concurso para ver quién es el mejor, siempre es injusto, porque nadie es el mejor en todo [...] hay que premiar a los que más esfuerzo hacen [...] Hay cierto paralelismo en esto con el deporte [...] hay los que van delante y los que van detrás [...] y tan necesarios son unos como otros (J. Cerveró, c. p. 29 julio, 2014).

Este educador ya jubilado no pone ninguna objeción al hecho de competir. Lo considera necesario como estímulo para superarse a uno mismo y como un acercamiento al mundo laboral; siempre tratando de ser mejor que los demás, como una meta, aún sabiendo que no será posible en todos los casos y que ello no debe ser traumático y debe asumirse como algo normal. Subraya la importancia de competir limpiamente:

Sin lugar a dudas. Soy partidario de la competitividad, la vida es una competición. Yo compito, yo nunca toco por tocar, toco para ser el mejor aunque sé que nunca lo voy a poder ser [...] sabes que no puedes llegar en la vida porque son monstruos, números uno, pero no por eso

vas a dejar de intentar tú [...] si uno es mejor que tú, pues no pasa nada, intentar, pero pelear, competir. Pero competitividad sana, sana y limpia [...] si no eres el mejor te van a venir a quitar la plaza. Pero tú intenta estudiar para ser el mejor (D. Goyeneche, c. p. 21 diciembre, 2014).

Contrariamente a lo expresado antes, la profesora siguiente rechaza cualquier tipo de competitividad, que, dice, ocasiona daños a la autoestima cuando el alumno no consigue destacar, y genera conflictos en la convivencia en el aula; especialmente cuando se produce una competencia desleal. Acepta el estímulo de progresar individualmente, pero no a costa de ver el fracaso de los demás. La actitud de un profesor atento a estas cuestiones es fundamental para unas relaciones distendidas:

Me parece terrible. La competitividad, terrible. O sea, que uno compita consigo mismo bastante tiene que hacer. Si es el principio de la autodestrucción, cuanto más quieras competir, más hundido te sentirás cuando fracasas. O sea, crear buen ambiente, ambiente positivo, de vamos todos a lograr, por supuesto [...] Querer alcanzar [...] no alguien que puedas hundir perdiéndole las partituras, competencia desleal [...] Tener un punto de referencia sí, pero compararle con un igual que está trabajando día a día [...] además creo que puede ocasionar conflictos como repartos de horas de estudio [...] el afán de superación hay que tenerlo, pero no el afán de batir al que está al lado [...] el profesor tiene que tener mucho tacto y nunca establecer comparaciones (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Por último, la perspectiva de este profesor cubano añade alguna luz en el sentido de tratar de dar menor importancia a los concursos donde se participa de modo solista, siendo más adecuado hacerlo en grupo de cámara, ya que esa es la propia naturaleza de la percusión: acompañar. La competitividad, término que aquí se aplica más a los concursos que a la vida diaria del aula, actúa como una forma de ponderar la salud, resultados y evolución del sistema educativo:

[...] odio el “concurismo”, pero no lo quito, no lo elimino. O sea, el concurso es muy importante, o sea, el concurso, el concepto de concurso [...] esos concursos han sido tan o más importantes a veces que la propia esencia de la enseñanza porque van midiendo la propia enseñanza, van midiendo las capacidades de los estudiantes, las posibilidades de cada maestro y cada hornada; cómo marcha [...] también fomento de una forma alterna, o como contraparte, concursos de música de conjuntos para que se vea lo colectivo también como algo importante [...] el “solistismo” en la percusión es muy peligroso porque la percusión, como esencia, es colectiva (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Después de considerar todas estas reflexiones, parece que no todos los entrevistados entienden del mismo modo el concepto de “competitividad”. Sí parece unánime la idea de que no es adecuado fomentar una competencia desleal, en el sentido de alentar una rivalidad alevosa para la consecución del fin que se persiga. Sin embargo, mientras para algunos de ellos es un error establecer comparaciones entre unos y otros estudiantes, debiendo más bien estimularlos mediante su propio progreso, para otros no debe privarse al alumno de enfrentarse a la cruda realidad del mundo laboral, participando en concursos y midiéndose de manera “sana y limpia” a sus propios compañeros, sacando provecho formativo de esa competitividad. En el primer caso prefieren dejarlo para más tarde, cuando acaben los estudios y sean profesionales; en el segundo entienden que la vida es una dura competición y deben afrontarlo desde su etapa como estudiantes.

La participación del estudiante es crucial en la marcha del aula. El término “locus of control” o L.C. (Rotter y Mulry, 1965, pp. 598-604) y (Rotter, 1966) se refiere a la percepción que una persona tiene de cuál es la causa de que ocurran determinados acontecimientos, si dependen de él o de razones ajenas a su voluntad: locus de control interno o externo. Así, el estudiante debería ser consciente de que la mayoría de los acontecimientos de tipo humano o



interpretativo que ocurren en el aula dependen de sí mismo y que no son aleatorios ni responsabilidad de los demás –que no son externos a él-, debiendo realizar automáticamente lo que los psicólogos llaman un “ERC” (estímulo, respuesta y consecuencia), de forma que sea consciente de que si, ante determinados acontecimientos, reacciona de una forma concreta, eso va a acarrear unas consecuencias precisas y predecibles.

Lo que tratamos de destacar para hacer posible un buen ambiente en el aula es la adquisición de responsabilidad por parte de los estudiantes y el control de sus actos –que confíen en su talento, esfuerzo y persistan en una práctica regular y disciplinada para lograr sus objetivos sin descuidar la buena relación con los demás-, y que deben madurar como personas e intérpretes, consiguiendo la necesaria autonomía personal: “La autonomía, como su propio nombre indica, consiste en darnos órdenes inteligentes a nosotros mismos y obedecerlas” (Marina, 2010, p. 156). Controlar sus propias vidas de manera más plena y exitosa mediante el control interno con el cual experimentarán mayores niveles de bienestar, vivir más tiempo y con mayor felicidad y adquirir mayor motivación para estudiar de manera fructífera e innovadora. Así, se mejora la eficacia en el desempeño de las tareas y la adquisición de esa responsabilidad, y mayor resistencia ante las influencias externas que puedan socavar la integridad del estudiante (Hill, 2011).

A modo de conclusión, estimamos que el ambiente del aula es fundamental para que los alumnos puedan trabajar de manera distendida y favorable. El aprovechamiento será mucho mayor si cuentan con unas instalaciones adecuadas, con aulas y cabinas de estudio diseñadas *ad hoc* –teniendo en cuenta los preceptos de la aludida *neuroarquitectura*- en un ámbito acogedor, con la acústica conveniente a estos instrumentos de dinámicas tan contrastantes, iluminación, temperatura, ventilación, etcétera. El mantenimiento de los instrumentos de percusión y la adquisición de los necesarios para las clases y para que puedan practicar regularmente en las cabinas y aulas del conservatorio es un asunto que, en muchos casos, los equipos directivos de ciertos conservatorios no entienden fácilmente debido a la generalizada idea de que cada alumno debe poseer su instrumento y, preferiblemente, estudiar en su casa. Si a la costosísima inversión que ello supondría para cada estudiante de Percusión se añade la particularidad de que la mayoría de los alumnos suele proceder de fuera del lugar donde está ubicado el conservatorio superior y que vive en pisos pequeños, podrá comprenderse fácilmente la defensa de esta necesaria inversión. Los estudiantes, por su parte, deben adquirir el tácito compromiso de tratar escrupulosamente el material, de ser muy cuidadosos en sus traslados de una estancia a otra y de estar atentos a cualquier deterioro que puedan sufrir para proceder a su reparación.

En un terreno más referido a las relaciones humanas, en especial por las características tan particulares que tiene un aula de Percusión, es un “un grupo humano en el que las personas interactúan y se relacionan entre ellas” y que profesores y alumnos deben regirse por el respeto y la consideración. Se trata de establecer un orden en el que la parte organizativa es asumida por el profesorado y en el que los alumnos deben colaborar, participando en asuntos generales y en otros más particulares o de gusto personal como, por ejemplo, la elección del repertorio que quieren tocar según sus preferencias, lógicamente dentro de los cauces establecidos en la guía docente de la asignatura.

La actitud innovadora de un aula de Percusión implica que el profesorado estimule musical e intelectualmente a los alumnos, instándoles a ser críticos y a buscar soluciones a los retos propuestos, animándoles a que asistan a cursos y a que conozcan otras formas de impartir clases que les puedan complementar y enriquecer. Asimismo, el enseñante debe reconocer y premiar el trabajo y el esfuerzo del estudiante en las clases y evitar una presión excesiva que pueda infligirles un daño psicológico con la desacertada excusa de que cuanto más se les exija mejores resultados se obtendrán: conviene evitar indicaciones que connoten negatividad. La labor del profesor debe ser la de mentor, consejero o guía, implicándose en el aprendizaje del

estudiante, asesorándole, creyendo en sus posibilidades y contribuyendo de ese modo a que se haga realidad el citado “efecto Pigmalión”. Todo ello, sabiendo ocupar el lugar que le corresponde a un profesor y evitando las confianzas con el alumnado impropias de su situación. De igual modo, la implicación docente debe tener un límite, ya que el éxito o fracaso de un educando no depende enteramente de la actitud del profesor; quizá mucho menos de lo que podamos imaginar.

Debe respetarse la autonomía de cada estudiante y las relaciones académicas y personales propias del grupo de estudiantes, ya que no debemos olvidar que una gran parte de su aprendizaje se produce cambiando impresiones entre ellos, compartiendo interpretaciones y pidiendo opiniones a las personas de su entorno musical; a sus propios compañeros.

En cuanto a la comentada competitividad, es un asunto que no debería exagerarse: en realidad, una “rivalidad” bien entendida actúa como un estímulo para aprender si no se pone el listón demasiado alto:

Si se quiere realzar la comprensión de un individuo, la trayectoria más verosímil es involucrarlo profundamente [...] alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no mucho más) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente de dominio (Gardner, 2011, p. 42)

Abundando en este mismo sentido, en el colectivo de alumnos que estudian juntos y que comparten gran parte de su vida diaria siempre se van a dar situaciones de rivalidad, que bien entendida puede servir de acicate para mejorar como intérpretes y seres humanos, y que van a tener que acostumbrarse a saber que algunos de sus compañeros conseguirán mejores resultados con menor esfuerzo que ellos, que cada cual tiene un talento diferente y que deben saber aprovechar sus particulares capacidades. En realidad, es una escuela para la vida profesional que se hará realidad cuando finalicen sus estudios. Los concursos, exámenes y oposiciones son pruebas por las que tendrán que pasar; sin embargo es preciso que sean conscientes de que ser percusionista no es un deporte en el que uno gana y otro pierde (salvo cuando se compite por una plaza), sino que el valor está en la personalidad y sensibilidad de cada intérprete, en aportar algo peculiar. Lo que sí debe evitarse a toda costa es la deslealtad y las actitudes rampantes de quienes justifican cualquier medio empleado con tal de conseguir sus fines.

En cuanto al comportamiento de cada estudiante del colectivo de percusionistas, es decisivo que sepa que depende fundamentalmente de sí mismo –lo que se denomina “locus de control interno”- y que los factores externos son secundarios, asumiendo la responsabilidad de actos y no utilizando a los demás como sistema de exculpación propia, sabiendo que de su contribución depende el buen ambiente del aula como ámbito en el que un alumno debe crecer, ayudándole en el desempeño de su tarea como estudiante y a la productividad necesaria, así como en otros factores tales como la responsabilidad, disposición, nivel de compromiso y cooperación con el resto de compañeros.

Tampoco debe olvidarse que la búsqueda de la felicidad –sean cuales sean los estudios que hayamos elegido- es el proyecto humano más importante, y que cuantos más medios pongamos para que los estudiantes sean dichosos, más fructífero será su aprendizaje.

#### **4.4.5. TALENTO. NATURALEZA VERSUS CRIANZA: INNATISMO Y APRENDIZAJE**

*El dilema sobre si el talento es innato o adquirido es otro de los temas más polémicos en educación, ya que algunas tendencias psicológicas niegan cualquier relación del talento con el innatismo –aquellas facultades con las que se nacen-, estableciendo que cualquier persona*

*puede adquirir cuantas competencias se proponga si las trabaja convenientemente mediante la experiencia educacional, y que todos los cerebros –exceptuando aquellos casos patológicos– tienen la misma capacidad potencial. Contrariamente, los partidarios del determinismo biológico, piensan que la herencia genética es concluyente. Con una actitud que no excluye sino que complementa, otros muchos pedagogos establecen que cada individuo nace con unas cualidades que lo predisponen para destacar en ciertas ocupaciones siempre que luego las desarrolle.*

La influencia de los genes en el comportamiento y aprendizaje humano constituye un importante aspecto de discusión en relación con el tema de herencia frente a la crianza. Aún pensando que los psicólogos son especialistas en salud mental y en el funcionamiento de la mente, cuando algunos de estos profesionales aseguran que cualquier persona puede llegar a ser un gran músico si recibe la instrucción adecuada, nuestra experiencia en el aula nos hace dudar de tales afirmaciones y a plantearnos cuánto hay en ello de talento innato y cuánto de práctica educativa; cuál sería la incidencia de ambas posibilidades en la consecución, en nuestro caso, de un percusionista cualificado. El motivo por el que nos planteamos este tema tiene que ver con la búsqueda de la actitud y metodologías más adecuadas, buscando el modo de mejorar el diseño de las pruebas de acceso a grado superior y considerando todas aquellas particularidades que puedan ayudar a enseñar sin prejuicios. De esta manera sería más asequible conocer el funcionamiento del aprendizaje y mejorar los resultados formativos. Saber si el talento depende de cualidades innatas, de la exclusiva práctica de ciertas habilidades o del conjunto de ambas puede ser de gran ayuda para educar mejor.

Con todo, el concepto de “talento” hemos de tomarlo con cierta precaución porque es bastante restrictivo. En la línea de lo ya comentado por Gardner (2011), podríamos estar utilizando un patrón referencial que no pondere suficientemente las capacidades de ciertos estudiantes, que no siguiendo los modelos que acostumbra la mayoría, tengan considerables destrezas: ¿Hasta qué punto son válidos los criterios utilizados para decidir si un estudiante tiene talento?

Revisando las principales teorías psicológicas, encontramos por un lado a los partidarios del determinismo biológico, que hablan de “una aptitud fijada por la herencia genética del individuo” que permanece estable durante toda la vida y que es poco modificable por la educación. Entre los psicólogos defensores de esta postura está principalmente Galton y otros como Burt, Eysenck, Goddard, Herrnstein, Jensen, Terman y Yerkes. En este mismo sentido, expresado por un autor actual:

La constatación de que efectivamente existen personas de éxito y reconocimiento mundial que se hicieron a sí mismas y triunfaron al margen o en contra de la escuela no hace más que reforzar esa idea de innatismo que queda fuera del campo de responsabilidades de la educación (Sola, 2016, p. 43).

En el lado contrario, los adeptos a una psicología conductista o cognitiva, están especialmente Kamin y Hunt, y otros como Gerber, Haskins, Heber, Lawler, Layzer, Ramey y Whimbey, para quienes:

[...] lo más importante es el medioambiente y las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se desarrolla el individuo [...] La idea que les guía es que la inteligencia es tremendamente plástica, especialmente durante los primeros años de vida (Ballesteros, 1983, p. 67)

Matarazzo (1976) dice que ambas posturas tienen su parte de razón, pero que se están mezclando conceptos y tratando a la vez dos aspectos distintos del asunto, y Yela (1978) establece que estas discusiones no son fructíferas, porque no hay herencia sin ambiente y viceversa. Ambas particularidades influyen y son igualmente importantes, complementarias y

necesarias; no excluyentes. Aunque estos autores se refieran a la inteligencia en general (al CI obtenido a partir de un test de inteligencia), el asunto puede extrapolarse al mundo de la Percusión, de la música y de las capacidades y talento para llegar a ser un profesional: aquellas cualidades con las que se nace y la educación conducente a desarrollarlas.

Habiendo recabado el parecer de algunos profesores, hay quien cree firmemente en el innatismo, en las cualidades con las que nace el estudiante, sin desestimar que también se desarrollan con el trabajo personal. En las ocasiones en las que hay un verdadero talento establece que el instructor no debe estorbar su desarrollo al potenciar esos valores:

Beethoven no tuvo muchos buenos profesores hasta que ya era un genio porque era un genio desde que nació, y Mozart igual [...] Es decir, que el talento pertenece al alumno y lo único que hay que hacer es no incordiar demasiado [...] El trabajo duro, la honestidad y la capacidad la tiene el alumno [...] en muchos alumnos es brutal la capacidad (A. Carra, c. p. 11 julio, 2014).

Para otros docentes, la capacidad organizativa es el “talento” más importante en el desarrollo de su labor como intérprete, y aprender a organizarse puede depender en cierto modo de algunas cualidades innatas, pero en su mayor parte tendrá que ver con el tesón y la meticulosidad del estudiante para adquirir esas competencias al margen de su talento original:

Se dice que la organización es el 90% del éxito, un 5% de capacidades fisiotécnicas y un 5% después de suerte, del azar y todo eso. Pero el éxito está en la organización. Y lo que encontramos es grandes músicos pero con una falta de organización grandísima. Para nosotros, las cualidades organizativas las intentamos desarrollar al mismo tiempo que las técnicas, las físicas, las personales, etc. (J. G. Iborra, c. p. 21 julio, 2014).

En el caso de esta profesora, concluye que una parte de la personalidad y talento son innatos, muy útiles para la interpretación y que suelen compensarse con el trabajo regular, de tal manera que los estudiantes más talentosos son menos constantes que aquellos otros que tienen menor capacidad pero que son más trabajadores. Estos últimos son los que mejor progresan:

[...] hay parte que se nace, y hay parte que se hace, y que tiene que ver mucho con cómo son las personalidades [...] ciertas cuestiones de personalidad se nace, y ciertas cuestiones de personalidad con las que naces son imprescindibles para una interpretación brillante. Lo que sí que veo que aquella gente que realmente es talentosa que no tiene ni idea de lo que están haciendo pero que tocan divinamente, no es gente constante [...] se compensa, igual que aquella gente que es constante, trabajadora, que en un principio no darías nada por él [...] aquel que no es brillante puede tener muchos recursos para salir más que airoso y hacer una buena interpretación si es que le dan los recursos necesarios [...] al final salen ganando los constantes y trabajadores (P. García Ríos, c.p. 9 junio, 2015).

Este docente pone en entredicho las cualidades genéticas, y aunque no las ignora, le confiere al entorno formativo –condiciones ambientales- la mayor importancia en la consecución de resultados:

Yo no creo tanto en lo del ADN. Yo pienso en el ambiente. El ambiente puede ser capaz de determinadas capacidades, fijate que no estoy hablando de que todo [lo hace] el ambiente, tú vienes con determinadas capacidades. El ambiente puede permitir que tus capacidades se manifiesten mejor y que una determinada escuela haga de ti una persona con más nivel (L. Neira, c.p. 24 julio, 2015).

Todos los entrevistados le dan alguna importancia al talento innato, aunque es cierto que la consideración no es la misma en todos los casos, y se insiste especialmente en la significación del trabajo regular para que ese talento lleve al estudiante a obtener buenos resultados. Podría deducirse que “venir con unas determinadas capacidades” es fundamental para empezar a trabajar en la formación del alumno; el tesón y entrega hace el resto.

En opinión de algunos psicólogos especializados en el campo de la interpretación musical, no todos los estudiantes de música tienen las mismas capacidades, y esto debe verse como algo normal: “No todos estamos igualmente dotados ni física, ni mental o conductualmente para alcanzar determinados estándares de ejecución musical y es algo que debemos asumir con normalidad” (Dalia y Pozo, 2006, p. 31).

También hemos comentado las corrientes que critican el determinismo biológico, como es el caso de Lewontin, Rose y Kamin (1987), quienes rechazan la idea de que los genes puedan determinar unas capacidades y aducen –con un significado más amplio del que nosotros queremos darle- que ello serviría para justificar el ejercicio de la autoridad, dominio y opresión sobre los menos favorecidos por la naturaleza. Eso, al margen de la falta de libertad que implicaría un férreo determinismo biológico.

Según pedagogos referenciales en la interpretación musical, teniendo el talento una parte de procedencia genética, el asunto cobra verdadero significado educativo cuando se contempla la posibilidad de actuar sobre él mediante la voluntad:

Cuando el talento se considera un don genético fundamental que sin duda alguna todo ser humano lleva consigo, entonces el enfoque de la cuestión carece de sentido [...] Pero si el concepto de ‘talento’ se deduce del verbo “dotar” (= equipar con algo, proporcionar), se origina un margen de libertad dentro del cual uno puede dotarse a sí mismo hasta cierto grado o puede dejarse dotar (Mantel, 2010, p. 18).

A favor del determinismo, cuando el musicólogo y compositor Rodolfo Barbacci opina sobre la memorización, atribuye al innatismo el mayor peso en relación con las capacidades musicales: “El oído interno es el verdadero ‘oído musical’, sede de ese cúmulo de cualidades, en gran parte innatas, que se conocen por musicalidad” (1965, p. 73).

Para muchos psicólogos en boga no todas las personas están capacitadas del mismo modo para todas las profesiones, de forma que, consecuentemente, cada individuo debería saber que si opta por alguna en la que su inteligencia tiene menor capacidad, va a encontrarse con mayores dificultades. Howard Gardner (2011) establece que hay siete inteligencias diferentes, y que las personas no están dotadas del mismo modo para todas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal e intrapersonal son las fundamentales.

Desde una perspectiva ecléctica, teniendo en cuenta esa tendencia innata para manejar con mayor facilidad ciertas habilidades, con una formación adecuada pueden desarrollarse en la medida de lo posible:

[...] según la opinión científica más ampliamente aceptada, la inteligencia depende a partes iguales de la herencia y de la educación [...] No todos nacen igualmente dotados, pero lo importante es que desarrollen al máximo sus capacidades (Marina, 2010, p. 21).

Siguiendo con esta dicotomía, la “mentalidad fija” defiende que el talento lo es todo y que si no se consigue algo es porque no se es lo suficientemente capaz; no se tiene la fortuna de estar tocado por la “gracia de Dios”. Cuando alguien consigue un resultado inmediato –por ejemplo, preparar una obra de marimba en un breve espacio de tiempo- se interpreta como una prueba de talento natural. Por otra parte, la “mentalidad de crecimiento” ejemplifica lo contrario. Un estudiante o un profesor con mentalidad de crecimiento ven la inteligencia como una capacidad dinámica. Estos interpretarán que fracasar es un suceso asumible y propio de cualquier proceso de aprendizaje. El hecho de estar haciendo algo con facilidad y brillantez lo atribuyen a la práctica, no al maravilloso talento innato. Un alumno que asume la mentalidad de crecimiento se esforzará más, porque –haciendo uso de su libertad- sabe que todo depende de su trabajo, no estará tan atento a lo que se dice de él y en el momento en que aparezcan los ineludibles problemas hará acto de presencia su capacidad de resiliencia y seguirá adelante (Dweck, 2012).

El resultado práctico es que los mejores intérpretes –al margen de sus cualidades innatas- practican más y mejor, demostrándolo así cuando tienen que realizar alguna prueba o examen:

[...] un estudio de John A. Sloboda et al. (1994, pp. 349-354) reveló que los alumnos más sobresalientes no sólo practicaban mucho más que sus compañeros menos exitosos, sino que además había una correlación directa entre las horas de práctica y la calidad interpretativa en los exámenes musicales (Davidson, 2006, p. 116).

En este mismo sentido, otros autores coinciden en afirmar que el esfuerzo es la base para forjar un buen intérprete. Cuantas más pretensiones interpretativas se alberguen, mayor ha de ser el tiempo de dedicación:

Los investigadores (Krampe y Ericsson, 1995, p. 86) dedujeron por tanto que el éxito y la habilidad musical, en lugar de ser producto del talento innato, son el resultado de la acumulación de muchas horas de práctica deliberada (Reid, 2006, p. 127).

Según el psicólogo Michael Howe (1999, p. 3) los estudiantes talentosos también deben trabajar para llegar a ser buenos intérpretes; incluso, Mozart también lo hizo. Los especialistas en la materia aconsejan evitar el determinismo a ultranza, ya que es una idea que puede causar muchos perjuicios educativos al estudiante, tales como el desánimo e incapacidad:

Eliminar las propias ideas sobre talento. No existen alumnos con un enorme talento innato y otros con unas inaptitudes naturales. Esta idea puede derivar en creerse un determinismo en los alumnos y sus capacidades, y llevarnos a creer en muchas ocasiones que “no se puede hacer nada” no aportando los esfuerzos adecuados (Dalia y Pozo, 2006, p. 94).

Así pues, teniendo en cuenta los diferentes tipos de inteligencias que existen, según los psicólogos de referencia, para ser un buen intérprete haría falta fundamentalmente la denominada “musical”. Sin embargo, esa inteligencia incluye muy distintas competencias o habilidades como son un oído fino para percibir con facilidad distintas frecuencias, afinar y conseguir una buena sonoridad; un sentido del ritmo estable y seguro; sensibilidad, creatividad e imaginación; capacidad para organizar el trabajo; dominio del gesto escénico y expresividad; relajación, concentración, confianza y autoestima; reflejos, motricidad y condiciones físicas; etcétera. Está claro que todas ellas se pueden trabajar y, de este modo, lograr una susceptible mejora, pero el punto de partida o talento innato debe existir y poseerse todas estas cualidades necesarias, que son muy variadas y que confluyen en un buen intérprete. Para conseguir el mayor progreso, el aprendizaje para desarrollarse debe ser continuo, actualizarse y adaptarse con naturalidad a todas aquellas novedades que puedan hacer crecer las destrezas interpretativas: “Necesitamos un talento flexible, capaz de aprender continuamente, que pueda aprovechar las innovaciones sin sentirse angustiado por ellas” (Marina, 2010, p. 20).

El profesor consecuente, debería advertir adecuadamente y cuanto antes de sus dificultades a aquellos estudiantes que vea con unas limitaciones que hagan difícil la consecución de unos resultados mínimamente aceptables –lo que en la guía docente se denomina “mínimos exigibles”-. El asesoramiento y labor de tutoría es un asunto muy complejo y delicado, y no deberíamos permitir que perdiese el tiempo quien no tiene aptitudes para ser percusionista a este nivel de exigencia. Asimismo, no creemos que sea contradictorio afirmar que tendría que evitarse el establecimiento de unos criterios demasiado rígidos que permitan rechazar a aquellos alumnos que no demuestren unas extraordinarias aptitudes. Con un trabajo regular y esforzado puede obtenerse un buen rendimiento y suficiente progreso para superar la asignatura. Sostenemos que no solo los estudiantes con “grandes capacidades” pueden acceder a la titulación de Profesor Superior de Percusión, ya que algunos alumnos menos brillantes pueden cumplir un útil y digno cometido como intérpretes o profesores. Así, las pruebas de acceso deberían estar diseñadas tomando en consideración este tipo de planteamientos.

Convendría desterrar la idea poética y esnobista de que los estudiantes que tienen gran facilidad para preparar las obras sean los que suscitan más asombro en detrimento de aquellos

que trabajan regularmente y que, llegando al fondo de la composición, adquieren una formación más sólida:

[...] En términos generales, se tiende a contemplar con mayor admiración el talento ‘no conceptual’ e intuitivo [...] Quien por el contrario trabaja también en el plano cognitivo, con ayuda de conceptos, es decir, con indicaciones claras que uno se da a sí mismo conscientemente sobre la base de *know-hows* artísticos, y provisto de conocimientos metódicos claros, elaborados a partir de experiencias, tiene las mejores posibilidades de formarse en sucesivos grados de desarrollo” (Mantel, 2010, p. 19).

En definitiva, nuestra experiencia docente nos impide ser excluyentes y nos impulsa a apreciar tanto el talento innato -capacidades y rasgos diferenciales que se transmiten por los genes-, como la constancia en el trabajo. Todo tiene su importancia en la consecución de unos buenos resultados académicos: “Actualmente, ya ningún psicólogo adopta alguna de las dos posiciones de una manera excluyente. Los psicólogos contemporáneos reconocen la influencia, tanto de la genética como del ambiente, en la forma de moldear la conducta humana” (Abc, 2005). El progreso significa la suma de las habilidades innatas, los proyectos bien diseñados y un entrenamiento constante (Marina, 2010, p. 45).



**“Samba”, *Take Brushes*. Julio Sánchez-Andrade Fernández, 2014**

#### 4.4.6. EL ARTE DE ACOMPAÑAR

*Al igual que en otros instrumentos que se imparten en los conservatorios superiores de música, en algunos casos, la forma de enseñar la Percusión prioriza la interpretación solista, tratando de educar músicos con una orientación de concertista. Sin embargo, cuando la mayoría de los estudiantes concluyen el grado superior, al acceder al campo laboral, realizan trabajos como acompañantes, bien sea en orquestas sinfónicas, de cámara o en formaciones derivadas del jazz, donde los percusionistas suelen desempeñar un rol secundario ¿Ayudaría a mejorar la instrucción del estudiante tener en cuenta esa realidad mediante un enfoque pedagógico más pragmático?*

Es notorio que un titulado superior en la especialidad de Interpretación debe tener un apreciable dominio técnico y musical del instrumento elegido y hacer frente a un repertorio de cierta dificultad. También parece claro que las obras estudiadas en las guías docentes de la asignatura de Instrumento principal sean para solista –con o sin acompañamiento-, con unas dificultades considerables tanto técnica como musicalmente, de manera que el estudiante adquiriera un nivel interpretativo profesional. No obstante, las oportunidades que tendrá para ejercer como concertista son previsiblemente muy pocas, de manera que orientarlo hacia el campo de “tutista”, enseñándole a acompañar como un arte indispensable, puede hacerlo más diestro en un ámbito tan competitivo como es el de la interpretación musical. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que entre las competencias académicas principales y esenciales que debe adquirir un músico titulado superior, deben destacarse tanto la de intérprete solista como la de integrante de un conjunto –orquestas, bandas, cámara, grupos, etcétera-. El optar prioritariamente por una u otra suscitaría una inútil e irresoluta controversia.

Quizá haya que plantearse que para llegar a ser concertista, el alumno deba realizar estudios de postgrado en escuelas de música especializadas en esa tarea, con docentes capaces de preparar a aquellos estudiantes excepcionales en esa dirección profesional. Además, no deberíamos olvidar que los instrumentos de percusión, de modo prioritario, pertenecen a la categoría de instrumentos acompañantes; es decir, que refuerzan las dinámicas –en especial en crescendos y acentos-, añaden color tímbrico, contribuyen a reforzar ciertas notas de la armonía, etcétera, sin olvidar su fundamental aporte rítmico, que da solidez a la estructura de la composición y establece firmemente el tempo. No obstante, los compositores, en especial los de la última mitad del siglo XX y los años transcurridos de este XXI, han utilizado en ocasiones la percusión como instrumento tocando “a solo” o como solista acompañado por una orquesta o su correspondiente transcripción para piano, componiendo significativas obras para caja, timbales sinfónicos, multipercusión, batería, xilófono, marimba, vibráfono y otros, que –por su gran utilidad- se emplean habitualmente en las guías docentes de los conservatorios superiores.

El saber acompañar es la actividad que homogeneiza tanto la participación del percusionista en el repertorio orquestal como en la música contemporánea y aquellas derivadas del jazz. A pesar de ser cometidos distintos y formas de tocar muy diferentes, en ambas situaciones el percusionista debe complementar la labor de otros músicos que tienen papeles más preponderantes, y la destreza en el acompañamiento por su parte es invaluable. Decía Herbert von Karajan que el arte de dirigir consistía en saber cuándo dejar la batuta para no molestar a la orquesta; así, de modo similar, el percusionista debe enriquecer la labor del solista sin molestarlo. Mediante una intervención menos creativa –debido a la necesaria fidelidad al texto, en el caso del repertorio orquestal- o con una libertad mayor –propia de la música de jazz- el buen acompañante sabe que el trabajo consiste en dar el apoyo adecuado a cada instrumentista y engrandecer su labor. Esta visión general de la Percusión es uno de los modos de considerar



importantes cada uno de los instrumentos, con independencia del estilo de música que acompañen.

Parece impensable que en la educación de un percusionista de estos principios del siglo XXI, la marimba, por ejemplo, no tuviese el protagonismo del que hoy goza. Este instrumento aporta una musicalidad íntegra en la carrera de un percusionista, ya que con él se trabajan distintas líneas melódicas, armonía, ritmo, sonido, coordinación, movimiento, etcétera, por medio de obras originales –cuya producción compositiva es continua e ingente- y de la adaptación de clásicos. No obstante, si consideramos la importancia profesional de la marimba, salvo casos excepcionales, no es fácil imaginarnos a un percusionista cuya principal ocupación fuese la de concertista. Para ser realistas, le sería mucho más útil laboralmente, por ejemplo, adquirir habilidad técnica y conocimiento musical del cometido de los principales accesorios de percusión como los platos, bombo, castañuelas, triángulo, pandereta... que le permitirán colaborar en formaciones orquestales. Lo mismo podríamos decir de un instrumento como la batería de jazz y derivados: las obras programadas en la guía docente son de gran utilidad para la formación del alumnado, en la que se desarrolla la coordinación, independencia, precisión rítmica y de tempo, manejo de las dinámicas, sonido y timbres, gestualidad, creatividad y un largo etcétera; sin embargo, todos esos solos que muestran su nivel de habilidoso baterista son bastante menos útiles en el mundo laboral que conocer distintos estilos musicales y saber acompañarlos con sobriedad, aportando al solista una base sobre la que pueda desarrollar su papel principal.

La programación de obras trata de dotar a los estudiantes de una serie de capacidades conducentes a la obtención del dominio del instrumento y de la consiguiente titulación. A pesar de ello, hay ciertas habilidades que se adquieren mejor tocando en un conjunto, como es el caso de la precisión rítmica, que se desarrolla con la escucha del resto de los componentes del grupo. Por esa razón es muy oportuno perfeccionar la práctica del acompañamiento, ya que, según algunos pedagogos: “Los estudiantes que no suelen practicar música en conjunto acusan fallas de ritmo, no tanto en errores sino en alteraciones por correr, especialmente, lo cual es tanto más grave cuanto lo desconocen” (Barbacci, 1965, p. 99). En ese mismo sentido, acompañar implica subordinarse al tempo del solista, lo que aporta flexibilidad y la adquisición de un pulso firme a quien representa un papel secundario: “El proceso de ‘cazar’, que también se puede considerar como seguir o rastrear, es unidireccional, ya que uno de los músicos responde al tempo de otro(s)” (Goodman, 2006, p. 185). Sin embargo, también se pueden interpretar otros papeles, ya que en un grupo de cámara o de jazz suele ser habitual intercambiarlos o ser solista por turnos, con lo que la variedad de funciones hace más rico el aprendizaje: “La cooperación es un proceso dinámico (en contraposición al unidireccional), aunque también puede presentar elementos de ‘caza’ ya que los intérpretes intercambian roles [...] para permitir que uno u otro sea el guía” (Appleton et al. 1997, pp. 471-474).

Otra enseñanza exclusiva de esta práctica de conjunto es la peculiar coordinación que implica tocar en un grupo de cámara. Puede originar situaciones curiosas y aparentemente poco ortodoxas, como es que, siendo el metrónomo la medida objetiva y precisa en el tempo, surjan a menudo una serie de desviaciones que, lejos de constituir un error, establezcan un tempo particular e interno que compartan con relativa exactitud todos los miembros del conjunto. En todo caso, en una medida asumible, es lícito sacrificar la perfección rítmica en aras de la expresividad, creando un “nuevo y humanizado tempo”:

Sorprendentemente, la interpretación coordinada de un conjunto de cámara que se atiene al pulso “irregular” común a todos es casi siempre mucho más precisa que una interpretación coordinada sobre la base del metro definido por el metrónomo [...] la sincronización perfecta no es ya el más alto ideal en la interpretación de música de cámara. Las diversas voces pueden poner enteramente de manifiesto en el tejido polifónico su regularidad rítmica individual, de manera que surjan pequeñas desviaciones de la simultaneidad, aun cuando se trate de notas iguales en sus valores rítmicos cuantitativos (Mantel, 2010, p. 51).

Cuando hablamos del trabajo en grupo surge la concepción holística en el sentido de que el resultado musical del conjunto –del “todo”– es diferente, diríamos superior, que la suma de cada una de las aportaciones de sus intérpretes; como algo mágico producto de la interacción de sus componentes. Así, Robinson y Aronica, hablando de los Beatles, comenta de este grupo pop británico que “fueron sus diferencias lo que hizo que su trabajo creativo en conjunto fuera mejor que la suma de sus partes” (2013, p. 172). Esta sinergia –concebida como la acción de varios componentes que consigue un resultado mejor que la suma de sus individualidades– puede deberse a la confluencia, el refuerzo de pertenecer al mismo grupo, que crea una idea de identidad: “Un grupo florecerá mientras cada individuo sienta que está contribuyendo a su máxima capacidad artística y al mismo tiempo colaborando con sus colegas para producir algo más hermoso que lo que se puede producir individualmente (Harvey-Jones, 1994, p. 137)”.

Cuando se forma parte de una agrupación, se puede llegar a cotas muy altas tratando de equipararse con sus pares en el grupo, buscando el máximo rendimiento y el bien común de la interacción de todos sus miembros:

La combinación de las energías creativas y de la necesidad de funcionar al más alto nivel para mantenerse al mismo ritmo que sus iguales lleva a establecer un compromiso por la excelencia que de otra forma sería inalcanzable. Es la alquimia de la sinergia (Robinson y Aronica, 2013, p. 170).

A pesar de haber transcurrido más de cuarenta años, ideas parecidas debieron de ocurrírsele a José María Martín Porrás a mediados de la década de los setenta, a la sazón profesor de Percusión del Real Conservatorio Superior de Madrid, cuando tuvo la iniciativa de crear el Grupo de Percusión de Madrid, que dirigido por José Luis Temes, ofrecía grandes muestras de modernidad para aquella época, con estrenos mundiales en lugares de referencia como el Teatro Real, de obras de autores tan significativos como Claudio Prieto, Gabriel Fernández Álvez, u otras de Cristóbal Halffter o Tomás Marco.

No obstante, a pesar de la interactividad y fuerza de la cohesión de un conjunto, ello no implica renunciar a la personalidad interpretativa que hemos defendido en otros apartados, ya que según Waterman (1996, p. 56), los intérpretes no siempre opinan lo mismo de los momentos emotivos de una pieza, lo cual indicaría, según Goodman (2006, p. 190), que cada músico experimenta diferentes sensaciones dentro del grupo, con una idea interpretativa propia, manteniendo identidades bastante independientes: “[...] los músicos no necesariamente renuncian a sus propias ideas cuando tocan en un grupo: el papel del individuo es el de negociar, o dar y recibir” (Goodman, 2006, p. 194).

En definitiva, nadie duda de la importancia educativa de la preparación, por parte del alumno, de obras en las que intervenga como solista, que lo capacitan para poner en práctica todas sus habilidades técnicas, sus conocimientos musicales, su talento y sensibilidad como intérprete, y la imprescindible concentración y confianza en sí mismo. Sin embargo, no es menos cierto que participar en un grupo obliga al integrante de la formación a desarrollar una serie de estrategias interpretativas “secundarias”; en las que se enfatiza la trascendencia de los pequeños y sencillos detalles que complementan la parte principal, aprendiendo a frasear y articular en función del solista, a conocer la importancia del plano dinámico de esa aportación suplementaria y a adiestrarse en escuchar al conjunto del que se forma parte. Es decir, durante toda la obra en la que el percusionista participa con un papel subordinado al solista, es constante la búsqueda del sonido óptimo de los distintos instrumentos de percusión, la adecuación dinámica al resto de los intérpretes y la coordinación con el solista y el grupo. El percusionista debe acompañar, dar relieve al resto de los músicos; esa es su labor. Como experiencia propia, diremos que una de las mayores satisfacciones que se pueden sentir, es que el compañero que está situado delante de ti, se vuelva y te diga “oye, qué cómodo resulta tocar contigo”. Eso es de lo más positivo que se puede decir del trabajo del percusionista, porque

indica que se está facilitando y potenciando el trabajo de los demás músicos.

Con estas experiencias de grupo, el alumno practicará el acompañamiento, que es una destreza imprescindible en cualquier músico que pretenda profesionalizarse. Asimismo, para el desarrollo de esta serie de competencias, la posición de un percusionista es única y privilegiada respecto a su punto de observación, ya que desde la parte posterior del escenario acompaña al resto de los músicos y tiene una perspectiva –tanto auditiva como visual- amplia y objetiva de lo que ocurre en la escena.

Si tenemos en cuenta las apreciaciones de pensadores como Ionesco (1965), Lecomte (1967), Newman (1996) u Ordine (2013), veremos que el arte o –en nuestro caso- los estudios de interpretación no deben ser necesariamente rentables, y debería educarse para conocer, para formar al estudiante, de manera que el estudio de los instrumentos de percusión desde una perspectiva solista, son imprescindibles para una completa instrucción aunque parezcan menos prácticos en la vida laboral diaria. Con todo, según nuestro parecer, una de las funciones educativas de un conservatorio de música de grado superior es orientar a los estudiantes adecuadamente para afrontar el mundo profesional, y en ese sentido, planteamos la importancia de algo tan aparentemente secundario como es saber acompañar. No pretendemos formar concertistas, ya que ese cometido lo vemos propio de otras instituciones, sino buenos músicos, con conocimientos musicales y culturales sólidos y amplios, preparados para desarrollar una vida profesional brillante y feliz, y para ello ser un buen secundario es insustituible en la tarea del percusionista.

Finalmente, se dice que Herbert von Karajan comentaba que el arte de dirigir consistía en saber cuándo dejar la batuta para no molestar a la orquesta; así, parafraseando, el percusionista debe aprender a enaltecer la labor del solista sin incomodarlo. Tomamos prestada una reflexión de una joven alumna, que para hablar de la excelencia en la interpretación de un percusionista en un grupo, utilizaba como ejemplo un célebre eslogan de un anuncio alimentario en el que se preguntaba: “¿Cueces o enriqueces?”. Su consideración contribuye a reafirmarnos en que la labor de interpretar en conjunto consiste en eso, en enriquecer el trabajo del solista, en poner toda la técnica y musicalidad a su disposición. Ese es el verdadero “arte de acompañar”.

#### **4.4.7. LA PERCUSIÓN TRADICIONAL COMO PATRIMONIO INMATERIAL Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LOS CONSERVATORIOS**

*La forma en que se han transmitido durante el siglo pasado los conocimientos de la percusión tradicional podría constituir un punto de referencia para la educación de los conservatorios de música por diferentes motivos: la proximidad del maestro con el estudiante, la valiosa oralidad de este tipo de enseñanza -que constituye un patrimonio inmaterial-, la imitación de la técnica y estilo del maestro, la ratificación de su utilidad mediante la práctica y el reconocimiento y permeabilidad del aprendiz. Por otra parte, el respeto mutuo y el componente humano toman una relevancia fundamental en el trato entre profesor y alumno. Asimismo, la aplicación de las técnicas más tradicionales a la interpretación de algunos fragmentos del repertorio orquestal y a las composiciones contemporáneas, podría aportar nuevos enfoques interpretativos.*

Tomando como referencia el pensamiento de que es necesario conocer el pasado para comprender el presente, el patrimonio forma parte ineludible de la educación musical desde dos perspectivas distintas: en primer lugar y de una manera más elemental, durante el proceso de transmisión oral de la música tradicional, y, en segundo término, desde una mirada más “cultura”, como contenidos y metodologías empleadas en los conservatorios de música, que conforman los conocimientos de décadas de educación musical: todo ello es patrimonio musical. Es esta última una conservación que parte de la enseñanza del pasado –verdadera esencia de los

conservatorios, que, conservan, preservan o resguardan esos conocimientos- y que indefectiblemente debe avanzar hacia la innovación educativa –evitando cualquier tipo de ruptura innecesaria-, por lo que constituye un patrimonio referencial muy apreciable.

El patrimonio actúa como un descubrimiento hacia atrás, una mirada reflexiva y retroactiva, ya que, en cierto modo, interviene e influye sobre la idea que tenemos del pasado y su proyección en nuestras vidas; en definitiva, una revisión a la imprescindible tradición como punto de referencia, explicando de dónde venimos y preparando las innovaciones futuras:

El lado positivo de esta relación con el pasado es que ahondar en la tradición puede deparar tantos descubrimientos como avanzar hacia el futuro: en lugar de seguir el río hasta la desembocadura, lo remontamos hasta su nacimiento (Dyer, 2014, p. 207).

En cuanto a la educación en los actuales centros musicales reglados, a pesar de las controversias a las que pueda dar lugar el propio término, los conservatorios no deberían ser instituciones para la conservación de conocimientos obsoletos, manidos y a veces inservibles, sino que deberían ser un punto de referencia para hacer de ellos una enseñanza viva: el pasado como cimiento para construir nuevos modelos.

En el campo tradicional -en este caso, en el de la percusión tradicional-, la transmisión oral ha sido prácticamente el único método utilizado, y constituye una referencia, en ciertos aspectos ejemplar, para aplicar a la enseñanza de los conservatorios de música, como más adelante trataremos de explicar. Hemos constatado, en otros trabajos anteriores, la importancia de la oralidad como transmisión de la cultura inmaterial entre maestro y aprendiz. En la percusión tradicional –como en la música tradicional en general- existían dos vías principales para que el principiante llegara a tener un cierto grado de eficiencia técnica y de conocimiento del estilo interpretado. La principal era observar al maestro en los momentos de celebración –bailes, danzas, ramos y otras celebraciones-, e incluso, participando el aprendiz en la interpretación, como hemos podido comprobar en alguno de los grupos folclóricos entrevistados, y por los comentarios de alguno de los informantes (Sánchez-Andrade, 2007, p. 206), que con la denominación de “nena nueva” se refería a una niña que -sin encargársele un cometido demasiado exigente- se incorporaba al grupo para que fuera aprendiendo poco a poco.

Otra de las formas principales eran las lecciones del maestro, que en encuentros individuales o en grupo, de modo más o menos cíclico, tenían lugar habitualmente de forma económicamente desinteresada y se interpretaba como una labor social. En todos los casos, la metodología era puramente oral, ya que a mediados del siglo XX, y especialmente en ámbitos rurales, no existía ningún tipo de publicaciones metodológicas ni los cancioneros tenían apenas difusión, y la forma de dar clase consistía en repetir lo que el maestro interpretaba. Las partes positivas de esta enseñanza eran la atención tan personalizada y próxima que significaba ser vecino del profesor y recibir de él todo tipo de consejos. Por otra parte, el alumno solía ser muy receptivo, ya que su permeabilidad y fe en el maestro venía determinada por el respeto y consideración que se sentía hacia él. Al tenor de los resultados, perpetuándose el repertorio, se evidencia la validez de tal sistema.

Así, todos los toques y usos de cada uno de los instrumentos empleados en la tradición –que constituyen ese patrimonio inmaterial comentado anteriormente- pasaban de modo oral de maestro a discípulo; de la forma más directa, sin interferencias, pero con la lógica interpretación y subjetividad aportadas por el propio maestro. De tal manera que este patrimonio no es sinónimo de inmutabilidad y rigidez, sino que se convierte en algo vivo, fresco y cambiante, y que se renueva con cada generación, debido a las correspondientes aportaciones. Asimismo, por las razones expuestas, cada zona geográfica conserva sus peculiaridades y no es conveniente generalizar para referirse al modo de tocar ciertos instrumentos (otro asunto bien diferente es el modo en que la Sección Femenina de la Falange Española contribuyó para homogeneizar los modos interpretativos –toques y coreografía de los

bailes - entre los años 1934 y 1977). En definitiva, se trata de un patrimonio inmaterial dinámico y vivaz, y cuya transmisión oral asegura la pureza, peculiaridad de la zona correspondiente y que garantiza la conservación de su esencia.

La oralidad en la docencia es uno de los aspectos en los que, en mayor medida, se viene insistiendo en la pedagogía moderna. Si bien es cierto que los conocimientos conceptual y empírico de la materia que se va a enseñar son fundamentales para impartir conocimiento, la forma de transmitirlos –imprescindible en la metodología de su enseñanza- es el vehículo necesario para llegar al alumnado. Es decir, en el ámbito de la música y de la enseñanza de los conservatorios, tan importante es tener claro el método técnico y los recursos musicales que el alumno debe emplear –el sonido y su afinación, proyección, ritmo, dinámicas, agógica, articulaciones, fraseos, gestualidad, etcétera-, como el modo de transmitírselo, de llegar a él.

Las habilidades comunicativas de un profesor no solo tienen que ver con el adecuado uso lingüístico –aunque, lógicamente, con él se hace posible una oralidad fluida y comprensible- sino con el empleo de la empatía, de la discusión –como generadora de conclusiones, no de conflictos; confrontando ideas, aprendiendo a escuchar y respetar-, y de la argumentación con lógica en las materias que comuniquemos al alumnado, permitiendo y provocando que ellos mismos argumenten, empleando la crítica constructiva, aprendiendo a anticipar los razonamientos ajenos, opinando con seguridad, sabiendo estructurar una explicación y convirtiéndose en actores y productores competentes de nuevos discursos.

Para transmitir lo aprendido en el ámbito del aula de un conservatorio de música, la referencia de la tradición oral en la transmisión del patrimonio cultural inmaterial es un posible punto de partida por varias características propias e inherentes a tal transmisión. Por una parte, hay una proximidad respecto a lo transmitido –material que el maestro conoce empíricamente y sigue practicando- y por otra, un empleo del respeto mutuo y de la autoridad que, bien entendidos, constituyen un fundamento para que se progrese en las enseñanzas: el alumno que respeta y reconoce a su maestro mantiene en las clases una actitud permeable, flexible, positiva y agradecida, que le permite aprender del mejor y más útil modo.

Es evidente que las metodologías educativas han avanzado mucho –también en la enseñanza de los conservatorios de música- y que el modo oral empleado en la tradición musical es una mera referencia, pero puede constituir una visión complementaria en ciertos aspectos, algunos ya citados. Otro de ellos sería la utilización de la mayéutica socrática que, en ciertos casos y de forma intuitiva, hemos podido constatar en alguno de los usos de los maestros, en la transmisión de conocimientos de la percusión tradicional: dando la oportunidad al principiante de que pruebe a tocar un ritmo determinado de distintas maneras y elija los timbres y baquetaciones más asequibles para él; de este modo se responde a sí mismo. Es decir, en lugar de imponer los conocimientos mediante afirmaciones –de hacer prevalecer indeclinablemente los modos del maestro-, se trata de que el alumno llegue a sus propias conclusiones y formas de interpretar la percusión de un modo “correcto” mediante las preguntas adecuadas y estímulos del profesor. Es, asimismo, la base de algunas reputadas formas de pedagogía que datan ya de principios del siglo XIX: “Los métodos de Alcott resultan aun más claramente socráticos que los de Froebel o Pestalozzi. La enseñanza siempre se impartía bajo la forma de preguntas en lugar de afirmaciones [...]” (Nussbaum, 2010, p. 92).

La técnica de los instrumentos de percusión ha tenido una evolución relativamente reciente si se compara con la antigua trayectoria interpretativa de otros instrumentos que forman parte del currículo de los conservatorios de música (caso del piano, instrumento de cuerda y muchos de los de viento). Como ya se ha comentado sobradamente en muchas publicaciones, durante el siglo XX se han ido incorporando nuevos instrumentos de percusión; a veces, de orígenes bastante ajenos a la cultura musical europea, como es el caso de la marimba o el vibráfono,

ambos procedentes de América –de Guatemala y EEUU, respectivamente-. Asimismo, las técnicas empleadas para tocar estos instrumentos de percusión –propios o extraños a nuestra tradición- se han ido perfeccionando, merced a la preocupación de los percusionistas profesionales de orquestas, bandas y grupos y del interés de los profesores de conservatorios y escuelas de música.

El empeño de los percusionistas por tocar del modo más musical y eficiente los pasajes más intrincados del repertorio orquestal ha dado lugar a una gran labor de investigación, realizada a veces de manera individual y otras, de forma colectiva en cursos y simposios. Se ha revisado el modo de sujetar, la forma de percutir, el tipo de baquetas empleadas en cada instrumento, etcétera. En este epígrafe queremos enfatizar –siempre con cierta prudencia y unas expectativas razonables- la importancia que tiene la tradición en la consecución de resultados bastante aceptables, obtenidos del modo más natural. La forma en la que los percusionistas de la tradición han tocado las panderetas, tambores y otros instrumentos al uso, podría ser una referencia válida para trasladar, en algunos casos, a las técnicas actuales de percusión. Por ejemplo, en ciertos pasajes de pandereta del repertorio clásico orquestal: cuando se requiere tocar con cierta rapidez y la velocidad obtenida con las yemas de los dedos de una sola mano no es suficiente, se ha optado en ocasiones por colocar el instrumento sobre las rodillas y tocar con ambas manos. Sin embargo, la tradición lo resuelve de un modo natural y que, con la suficiente práctica, puede llegar a ser muy efectivo para interpretar esos pasajes: percutir sobre el parche alternado el dedo pulgar de una mano con las yemas del resto de los dedos de la misma mano. En otras situaciones, la tradición nos da una lección de sencillez y naturalidad: a veces nos hemos encontrado con el problema de decidir cómo podemos combinar las manos para lograr la interpretación más musical posible de un pasaje determinado. No hay una regla general que funcione en todos los casos y depende de la articulación y el sentido interpretativo que queramos darle a cada pasaje, pero si nos fijamos en el modo en el que tocan muchos “tamboriteros” de la tradición, utilizando la simplicidad como recurso, ellos interpretan con la mano derecha la mayoría de las notas y solo utilizan la izquierda para tocar aquellas de tipo complementario. Curiosamente, a esta misma conclusión tan sencilla y elemental, llegan reconocidos autores que han investigado diversas posibilidades de interpretación orquestal buscando la “baquetación” más efectiva y musical, y que denominan esta forma como “mano derecha guía”, como ya señaló Ramada (1994, p. 8). Estos sencillos ejemplos dan idea de las posibilidades que puede aportarnos la tradición si observamos sus usos detenidamente, utilizamos la lógica y transitamos por el camino más sencillo, corto y resolutivo. No en vano, los antiguos y tradicionales “camino reales” eran los más anchos, con un trazado más lógico y, en sentido figurado, según la RAE el “medio más fácil y seguro para la consecución de algún fin” (2014).

A modo de remate, la referencia del patrimonio puede servir de ayuda para innovar en la enseñanza de la Percusión de los conservatorios del siglo XXI, adaptando ciertas ventajas de la transmisión oral de la tradición –contribuyendo a mejorar las relaciones entre el profesorado y alumnado- y aplicando algunas de sus técnicas, que, a pesar del gran progreso técnico y musical de las últimas décadas, pueden enseñarnos a ser efectivos partiendo de la sencillez y la naturalidad. En la búsqueda de nuevas metodologías que puedan ayudar a los docentes a transmitir sus conocimientos a un alumnado de grado superior cada vez más implicado y exigente, el patrimonio que comprende la percusión tradicional puede ser muy valioso en este sentido.

Aunque creemos que tal aplicación didáctica propuesta podría ser factible y provechosa para la enseñanza de la Percusión en los conservatorios –al menos, en parte-, la conclusión más importante que extraemos de todo esto es que, en una educación que pretenda ser innovadora y mirar hacia el futuro, cualquier referencia que pueda aportar alguna mejora en la labor docente

debe ser tomada en cuenta y adaptada en lo posible; es decir, consideramos más importante el procedimiento y la actitud que la materia tratada en sí misma: en este caso, la enseñanza de la percusión tradicional.



**Pandoriu en el “Corri-corri”. Fe Santoveña, 2002**





**CAPÍTULO V**  
**CONCLUSIONES Y LÍNEAS EDUCATIVAS**  
**PROPUESTAS**



## 5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS EDUCATIVAS PROPUESTAS PARA INNOVAR CON EQUIDAD

*Con este apartado llegamos al punto más significativo de nuestra investigación, donde, después de haber analizado los datos, plasmamos nuestras conclusiones y proponemos la consiguientes líneas educativas que debe ser interpretadas –solo a modo de sugerencia- como un posible enfoque didáctico. Procede de nuestra información y de los argumentos en los que nos hemos basado, y carece de cualquier pretensión normativa ni pontificadora: solo debe ser tomado como una visión personal, aunque creemos que estos caminos “tienen una mayor probabilidad de ser productivos” (Gardner, 1994, p. 88).*

Cuando McMillan y Schumacher (2005) describen el proceso de análisis cualitativo de los datos, determinan su carácter inductivo, en el sentido de que las conclusiones, categorías y modelos obtenidos surgen de los datos más que venir impuestos por su recopilación. Siguiendo este trazado, se ha perseguido que la información recogida mediante las entrevistas a profesionales cualificados, contribuyesen –junto a otros aspectos ya enumerados, como son los datos procedentes de la propia experiencia profesional y del contraste bibliográfico- a elaborar de manera natural las conclusiones finales y las correspondientes líneas educativas, con el propósito de aplicarlas en una educación basada en la innovación, utilizando métodos actualizados, y en la equidad, atendiendo a las necesidades particulares de cada estudiante y ofreciéndole una formación generalista, completa y sin prejuicios estilísticos.

### 5.1. CONCLUSIONES

En términos generales, bien podríamos decir –de modo sumario- que las conclusiones enunciadas a continuación tienen su origen en dos principales muy relacionadas entre sí. La primera de ellas determina que es necesario innovar en el terreno pedagógico para ofrecer una enseñanza actualizada y valiosa. La segunda es que haber realizado esta investigación nos obliga a revisar nuestra propia pedagogía, metodologías, actualización de conocimientos y formas de llegar al alumnado; en definitiva, nos insta a innovar educativamente.

#### Objetivos enunciados

- A) Finales: Constatar deficiencias, revisar métodos, elaborar propuestas educativas y compartir todo ello
- B) Principales: destacar la transversalidad de la enseñanza, la profesionalización del docente y la importancia de la investigación educativa
- C) Específicos: revisar la importancia de la personalidad interpretativa, actitud crítica, estudio técnico, dominio escénico, formación permanente, personalización de la enseñanza, etcétera

Retomando esos objetivos de distinto alcance enunciados en la introducción –finales, principales y específicos, en los que se expresa una preocupación educativa determinada y

personal-, y relacionándolos con cada una de ellas, hemos obtenido las siguientes conclusiones particulares:

En cuanto a la formación musical de los profesores entrevistados, destinados como profesores de Percusión en un conservatorio superior, paradójicamente, algunos de mayor edad, que realizaron sus estudios hace varias décadas, tuvieron la oportunidad de estudiar en el extranjero y adquirir una formación de buen nivel. Los más jóvenes, en general, habiendo comenzado sus estudios en alguno de los conservatorios españoles de referencia –Madrid, Sevilla y Valencia, entre otros-, los continuaron en Holanda, Gran Bretaña y diferentes centros europeos. La mayoría obtuvo un buen nivel interpretativo, aunque no parece haber una sólida formación en lo pedagógico.

En relación con el punto anterior, desempeñar el cometido de intérprete o profesor de interpretación no requiere exactamente las mismas habilidades. Así, ser un buen intérprete, aunque persista esa errónea creencia, no implica necesariamente ser un buen docente: ambos deben conocer la materia enseñada al detalle, pero el profesor, además, aunque no conserve la misma brillantez interpretativa, debe saber llegar al estudiante allanándole el camino para que sea él quien supere las dificultades de las obras trabajadas.

Al respecto del tipo de formación que debe impartirse, la educación con sentido generalista –no solo la que tiene que ver con el mundo orquestal clásico- que incluye instrumentos y estilos relacionados con la música de vanguardia y con el jazz y derivados, aporta una formación más completa y que capacita al estudiante para afrontar con mayor éxito el mundo laboral. Con todo, la mayoría de los conservatorios de música no orientan de ese modo panorámico al percusionista que estudia grado superior de interpretación.

Referido al número de obras trabajadas en una guía docente de interpretación, y en desacuerdo con simplificaciones como “más vale poco y bueno que mucho y malo”, constatamos la necesidad de que las obras que se trabajen para examen o audición se estudien en profundidad. Pero, para que, además, el estudiante adquiera una autosuficiencia y sepa resolver cualquier problema interpretativo, es imprescindible afrontar diferentes tipos de obras –un buen número de piezas completas o fragmentadas- abordando así la resolución de cualquier estilo, notación o dificultad técnica y musical posible. En definitiva, ampliando el material trabajado, podrá enseñarse al alumno a resolver más dificultades interpretativas.

En lo que respecta al modo de afrontar nuevas obras, hay varias formas de hacerlo de manera válida; sin embargo, conviene realizar un trabajo previo de comprensión del contexto de la pieza y un completo análisis: organizar el estudio de la obra antes de tocarla, para lo que se ha mostrado muy válido el estudio mental alejado del instrumento. La preparación de una pieza implica muchas tareas que interaccionan y que especificaremos en otras conclusiones más concretas, todas ellas conducentes a lograr un resultado técnico y musicalmente satisfactorio, para lo que es preciso practicar despacio, pacientemente, de forma concentrada y planificando progresos asequibles. En general, por nuestra experiencia en el aula y por las conversaciones mantenidas con otros profesores, tampoco hemos observado un método claro para afrontar esta tarea.

En lo tocante al estudio de la técnica, se ha evidenciado que es un mero vehículo mediante el que se expresa el intérprete: la técnica por sí sola no constituye ninguna virtud musical; sin embargo, sin una técnica capaz no es posible llegar a ser un buen intérprete: la habilidad técnica y la comprensión interpretativa deben trabajarse y evolucionar conjuntamente. Hemos

constatado las dificultades existentes para que los estudiantes asuman la dedicación a la técnica como algo inherente a la interpretación y la incorporen a su rutina diaria.

En lo que se refiere a la trascendencia del sonido en la formación de un percusionista, la búsqueda de una sonoridad rotunda, clara y cálida debe ser una de sus prioridades; en sentido general, pero quizá poniendo más énfasis cuando se trata de elegir los instrumentos que componen un “set up” de una obra de multipercusión. El cuidado en la selección del instrumento para cada ocasión interpretativa y en la forma de percudirlo para obtener la sonoridad deseada -adaptándose en lo posible a la acústica de cada auditorio- es un asunto común a todos los instrumentos programados en la guía docente, se trate de láminas, parches o batería y multipercusión. Salvando algunas excepciones, la atención dirigida a solventar los problemas técnicos y musicales provoca que, muy a menudo, el cuidado de la sonoridad no sea prioritario.

En cuanto a la fidelidad debida al texto, teniendo en cuenta acreditadas opiniones que aseguran que “la partitura no es ‘la música’ y que, aunque uno quiera, nunca se puede ser totalmente fiel a ella” (Rink, 2006, p. 14), es posible respetar las intenciones del autor mediante un profundo entendimiento de la obra, y a partir de ahí, considerando los márgenes admisibles, conseguir una interpretación personal. En nuestra experiencia docente hemos comprobado que aún es bastante común enseñar exigiendo absoluta literalidad.

En relación a la personalidad interpretativa del estudiante, partimos de la idea de que, si se respeta adecuadamente el texto y se siguen unos criterios razonables y musicales de sonoridad, afinación, control rítmico, fluctuaciones agógicas y dinámicas, etcétera, no hay versión correcta o incorrecta ni mejor o peor. Si consideramos que, en la mayor parte de los ámbitos de la vida, la personalidad es la característica más atractiva e influyente, no deberíamos prescindir de la oportunidad de que el alumno plasme su peculiar forma de interpretar. Además, en un mundo con tantas posibilidades formativas –enseñándole a discriminar-, la versión “autorizada” del profesor no debe ser el único punto de referencia interpretativo. Inexplicablemente, una parte de los docentes consideran su versión el único modelo válido.

En referencia a otras competencias como la lectura a primera vista o la memorización, casi todos los entrevistados y autores consultados han coincidido en resaltar la importancia de enseñar estas habilidades que repercuten directamente en facilitar y mejorar la tarea interpretativa, dándole al estudiante agilidad lectora y la posibilidad de liberarse de las limitaciones del atril y mejorar su expresividad. Sin embargo, no suele prestárseles la atención debida mediante una programación que incluya su estudio regular y específico, lo que afecta a la formación del estudiante al respecto.

Atendiendo a la importancia de la improvisación, observamos el complemento educativo que representa para un intérprete de formación generalista que pretenda bandearse como percusionista en todos los estilos musicales; no solo referido al jazz y derivados, sino a otros de corte más clásico –Barroco y primer Clasicismo- en los que esta competencia siempre estuvo presente y que, por la investigación realizada y nuestra propia experiencia, no recibe la consideración necesaria en las clases de Percusión de los conservatorios de música.

En lo tocante al uso de las referencias discográficas, algunos autores consideran que escuchar otras versiones de la obra es muy útil por el acercamiento que supone a una pieza desconocida y otros posponen su audición para no condicionar la propia versión del estudiante. Sin embargo, también hay quienes desaconsejan por completo su uso argumentando que: “Si nos

limitamos a copiar la manera en que otros tocan, estamos admitiendo que lo que nosotros podemos ofrecer es de segunda categoría” (Hill, 2006, p. 159). Nuestra opinión es que, lejos de acarrear consecuencias negativas para la creatividad del intérprete, escuchar diversas grabaciones referenciales apenas influirá sobre la personalidad interpretativa del estudiante que tiene un criterio formado, y quien tiene poco criterio, al escuchar comparará, se hará una idea entre todo lo escuchado y le servirá de ayuda y punto de partida para su interpretación.

Referente a la escénica y la gestualidad, parece generalmente aceptado que la combinación del lenguaje verbal y gestual facilita que el escuchante perciba el mensaje con más facilidad. No en vano se ha hablado de que los elementos no verbales constituyen el 70 % del mensaje. En música las cosas funcionan de modo parecido y, teniendo en cuenta que los instrumentos de percusión no cuentan en general con la mismas posibilidades expresivas de otras familias instrumentales, deberíamos ser conscientes de la importancia de los gestos de un percusionista para comunicarse con su audiencia. Aunque parece patente que el estudio de la gestualidad no recibe la atención oportuna en los conservatorios de música: “resulta incomprensible que desempeñe un papel tan subordinado e incluso repudiado en la pedagogía musical” (Mantel, 2010, p. 197).

En cuanto al tema de la autoestima interpretativa, y de la concentración y relajación necesarias, podemos inferir que padecer ansiedad escénica es muy común entre los estudiantes responsables y que requiere una atención continuada a lo largo de todo el grado superior de interpretación. El profesor de instrumento debe realizar su tarea ayudado por especialistas en la materia, ya que la ansiedad puede ser un desencadenante de la inseguridad y suponer una barrera incapacitante si no se trata a tiempo.

Sobre el tratamiento para prevenir las lesiones, hasta no hace mucho tiempo era considerado un asunto menor; no obstante, la experiencia propia o la de algunos colegas y estudiantes nos señala que los daños de muy diferente índole –en los músculos, articulaciones, tendones y oídos- producidos por una mala práctica han hecho fracasar muchas carreras prometedoras y han causado, en ciertos casos, perjuicios irreparables. Es posible evitarlo si se toman las medidas adecuadas mediante el asesoramiento preciso, aunque, quizá por experiencias poco traumáticas y a la fortuna, algunos profesores no suelen considerarlo imprescindible en sus clases. Por otra parte, sin duda, resulta más provechoso estudiar menos horas, pero con mayor intensidad, concentración y relajación; respetando los descansos y utilizando protección auditiva.

En relación con la interdisciplinariedad -que implica la interacción de conocimientos complementarios, incluidos los de tipo humanista-, ha demostrado ser principal para un buen intérprete y docente. La inquietud intelectual que genera, proporciona al percusionista mayor personalidad y criterio interpretativos. A pesar de ello, hay muchos docentes que ven esta dedicación como una pérdida de tiempo, que creen que debe emplearse fundamentalmente en el estudio del instrumento principal, menospreciando las implicaciones que tiene una cultura humanista y los principios éticos que, entre otros valores, contribuyen a promover un comportamiento comedido, exento de vanidad –que tanto abunda entre los intérpretes-, y a la instrucción de estudiantes felices.

Al respecto de la capacidad crítica y autocrítica –como competencias interdisciplinares relacionadas en parte con la conclusión anterior -, la primera de ellas es un concepto con poca consideración, porque se identifica erróneamente con el inconformismo, y muchos docentes no tienen claro los beneficios que aporta al estudiante. Para nosotros, le permite reaccionar de

manera analítica y argumental ante cualquier problema interpretativo o conceptual; le aporta una identidad interpretativa propiciada por el desarrollo de su criterio personal. La segunda de ellas, la autocrítica, constituye una valiosa autoevaluación para progresar, que el alumno debe aplicar en las sesiones de estudio personal.

En referencia a la investigación y la docencia, aún constatando que algunos docentes no ven ninguna utilidad ni aplicación de la una en la otra, somos de la opinión de que la investigación educativa debe utilizarse como resolución de controversias y conflictos metodológicos, y que el profesor debería realizar esta actividad a escala particular, en su aula, avalado y ayudado por lecturas de autores especializados en la materia. Los métodos de enseñanza fundamentados en la intuición y la experiencia, sin más, no son tan objetivos como los basados en la investigación y deben ser complementados por estos: “La investigación proporciona una fuente para el conocimiento y la toma de decisiones mejor que la experiencia personal, las opiniones, la tradición o la simple intuición” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 31).

Con vistas a conocer el auténtico sentido de la evaluación de los estudiantes, hemos constatado que es un procedimiento sustancial en la enseñanza, porque –con sus fases inicial, continua y final- aporta, mediante el adecuado uso de los diarios de clase, datos insustituibles que los profesores deben conocer para replantearse las metodologías seguidas y la adaptación de las guías docentes a los resultados. Sin embargo, en muchos casos parece no haberse comprendido su sentido real y haberse convertido en un mero examen para obtener unas calificaciones sin extraer las consiguientes consecuencias, confundiendo de este modo evaluación con calificación.

En lo tocante a la formación permanente o recurrente del profesorado, esta actividad engloba algunos de los ítems ya citados anteriormente y que tienen que ver no solo con la práctica de su instrumento –que es la forma más común de reciclaje del profesorado, por no citar los, en ocasiones, poco pertinentes cursos del CEP donde se obtienen créditos para los sexenios-, sino con la autoevaluación de las guías docentes, formación en nuevos métodos pedagógicos y vías para llegar al estudiante, investigación educativa y otra serie de tareas que actualicen sus conocimientos y sistemas de enseñanza.

En cuanto al entorno del aula de Percusión, instalaciones e instrumentos están sometidos a una constante utilización, y las relaciones entre los estudiantes son muy próximas y continuadas. Así, hemos constatado la importancia que tiene contar con un profesorado competente y una dotación suficiente de aulas, cabinas e instrumentos; pero, la relación de los alumnos entre sí y con el profesor es un asunto principal que no debería pasar desapercibido si pretendemos que ellos se sientan confortables en ese entorno, sean felices y aprovechen lo mejor posible las muchas horas que comparten en las instalaciones del conservatorio. En este caso, por nuestras experiencias, aunque hay profesores atentos a que se genere el mejor ambiente, otros se mantienen totalmente al margen, delegando en los estudiantes el funcionamiento, más que por respeto hacia sus decisiones, por absoluto desinterés.

Atendiendo a la polémica que pueda derivarse del innatismo o la crianza, en nuestra opinión, no todas las personas nacen con las mismas cualidades y, por consiguiente, por mucha práctica que realicen y educación que reciban, no desarrollarán ciertas actividades como los más talentosos. Sin embargo, en contra de lo que piensan los partidarios del determinismo biológico –que abundan en los conservatorios de música-, la herencia genética no es totalmente concluyente, y no se puede discriminar a un estudiante sin haber trabajado con él en profundidad; el trabajo regular y organizado puede sacar a flote muchos valores y capacidades.

Con la actitud de que no debe descartarse a nadie, creemos que, en todo caso, cada individuo nace con unas cualidades que debe desarrollar. En definitiva, nuestra experiencia docente y las tendencias psicológicas más recientes, impiden que mantengamos una actitud excluyente, considerando tanto el talento innato como la constancia en el trabajo.

En referencia al arte de acompañar, creemos que es una de las habilidades, o conjunto de ellas, que más identifican la labor de un percusionista y la que más oportunidades laborales le dará. A pesar de esto, aun pensando que está necesariamente indicado el estudio de cada instrumento principal de percusión, con obras que contengan dificultades técnicas y musicales para lograr su dominio, el sesgo que se le da a esta enseñanza en algunos conservatorios es eminentemente solista, y se insiste menos en sus cualidades como instrumento complementario –orquestal clásico, de cámara o estilos como el jazz y derivados-, verdadera esencia de la percusión.

En último lugar, sobre la enseñanza de la percusión tradicional y su posible aplicación a la de los conservatorios de música, hemos observado que existen algunos aspectos que podrían ser comunes a ambos métodos pedagógicos y que podría ser una referencia la forma en la que se han transmitido los conocimientos a lo largo del siglo XX en la tradición popular. Aludimos a la proximidad del maestro y el alumno, la forma en que se utilizaba la oralidad en el proceso docente, la enseñanza por imitación –al menos en los aspectos más técnicos- y la ratificación de su utilidad poniendo en práctica lo aprendido en el ámbito más cercano. Además, otras particularidades son el respeto mutuo y la consideración debida al maestro, y la aplicación de ciertas técnicas al repertorio de los instrumentos principales y accesorios de las guías docentes.



*Composição para cinco percussionistas. Quinteto de percusión del Consmpua*



## 5.2. LÍNEAS EDUCATIVAS PROPUESTAS

La confección de las líneas de una propuesta educativa comienza a partir de la intuición del investigador sobre las relaciones existentes entre los datos, con una búsqueda detallada y las comprobaciones correspondientes. Nuestro interés por elaborar esta propuesta surge en primer término como una forma de mejorar nuestro propio método de enseñanza. Sin ansias de pontificar ni adoctrinar a nadie, en segundo término, hemos pretendido, plantear a los profesores de interpretación, de cualquier grado educativo o instrumento musical –aunque, sobre todo, a los de Percusión en el grado superior-, si lo que estamos haciendo es lo correcto y si en algo podríamos mejorar nuestro trabajo docente. Se basa en la síntesis de todo lo aprendido en los procesos de adquisición de conocimientos de nuestra investigación y de su análisis y aplicación posteriores. Así, estas líneas se plantean como una propuesta que sistematiza y divulga una idea educativa basada en nuestras experiencias de mejora. Como hemos comentado, también podría servir como una referencia en ciertos aspectos didácticos a quienes estén interesados en impartir una enseñanza innovadora en nuestra misma materia. No tiene más pretensión que esa: ser útil, en lo posible, sin dogmatismos ni suficiencia. Las líneas propuestas se incardinan en cuatro ejes fundamentales que coinciden con las mismas secciones seguidas en el análisis de los datos para fundamentar propuestas:- 1) Perfil pedagógico del docente 2) Formación técnica y musical del estudiante desde una perspectiva innovadora y equitativa 3) Formación interdisciplinaria para un alumnado al que se pretende proveer de competencias múltiples y 4) El profesor como docente e investigador.

### 1) Perfil pedagógico

*Formación de los docentes.* En cuanto a la formación necesaria para un profesor de interpretación, se requiere una mayor especialización en el aspecto pedagógico. Dominar la materia que se imparte es imprescindible, pero también conocer el modo de transmitirla a los estudiantes. No debemos olvidar que estamos tratando del modo de enseñar: qué enseñar, pero también, cómo trasladarlo al alumno.

*Interpretación y docencia.* Debe establecerse claramente la diferencia entre interpretar y enseñar, y aunque para el docente es conveniente que ambos caminos confluyan, este debe saber que su principal labor no es tocar, sino la de enseñar al estudiante a hacerlo. Por tanto, debe perseverar para adquirir esa formación y cumplir su cometido.

*Tipo de enseñanza que debe impartirse.* En los estudios generalistas de Percusión debe tratarse no solo el repertorio que tiene que ver con la música orquestal clásica, sino con la de vanguardia y la de jazz y derivados –contemplando tanto el estudio del concepto estilístico como el de los instrumentos implicados en él-, e incrementando de ese modo la formación del estudiante como percusionista integral y las posibilidades de ocupación laboral.

### 2) Formación técnica y musical del estudiante

*Número de obras que deben trabajarse.* Deberíamos considerar que uno de los objetivos más importantes para un estudiante es lograr la autosuficiencia interpretativa, y no tanto la de adquirir un repertorio, que es tremendamente voluble en el caso de la ingente cantidad de obras que continuamente se componen para los distintos instrumentos de percusión. Para ello, además de pulir un limitado número de obras elegidas y poner así en práctica la brillantez interpretativa del estudiante, las clases deben servir para resolver cuantos más problemas técnicos y musicales sea posible, revisando –aunque sea parcialmente- un buen número de las obras que se consideren más representativas del repertorio de un percusionista y que puedan ayudarle a solventar por sí mismo futuros problemas.

*Afrontar la preparación de obras nuevas.* Teniendo en cuenta la variedad de maneras respetables de hacerlo, se propone una forma personalizada que estudiante y profesor deben ir descubriendo durante las clases. En todo caso, puede ser muy recomendable examinar cuidadosamente la partitura y analizar su estructura formal, armónica, rítmica, etcétera, contextualizándola para respetar las intenciones del autor. Se sugiere una planificación del estudio con unas expectativas y cronograma razonables, y alternar el trabajo en el instrumento con la práctica mental. La dedicación paciente, lenta, concentrada e interdisciplinar es indispensable si se quiere conseguir una versión musical de la obra.

*La importancia del estudio técnico.* Nuestra propuesta es un estudio técnico individualizado, respetuoso con las características físicas del estudiante y con el sistema elegido para cada instrumento, y realizado del modo más musical posible. Recomendamos el estudio de un bloque técnico exento y específico a principios de curso en el que se trabajen a fondo los principios técnicos de cada uno de los instrumentos principales, y continuar, a lo largo del resto de los bloques de contenidos, con el estudio de forma aplicada a las dificultades de cada obra, extrayendo ejercicios de cada escollo.

*El alcance del sonido en la educación de un percusionista.* Partiendo de la idea de Mantel (2010, p. 109), quien afirma que el sonido es más importante que la partitura, el tratamiento educativo que debe dársele es prioritario, y tanto mientras se realizan ejercicios técnicos con sentido musical como cuando se trabaja una obra, debe extraerse la mejor sonoridad del instrumento. No solo deben tratarse formas “staccato” o “legato” para conseguir mayor o menor articulación, sino que también deben enfatizarse particularidades como la “teoría del contraste”, percutiendo hacia adentro (“bottom of the head”) o hacia arriba (“top of the head”) para proyectar diferentes gamas de frecuencia del instrumento. A partir del sonido o sonidos arquetipos e ideales que un estudiante debe imaginar, el profesor debe ayudarle a obtenerlos y plasmarlos en su interpretación.

*Los márgenes del respeto a la literalidad textual.* Teniendo en cuenta que “la ejecución cabal no siempre se corresponde con la notación” (Brendel, 2013, p. 93), y que no es propio de una enseñanza musical innovadora restringir al estudiante con la exhortación: “toca lo que pone ahí”, nuestra sugerencia es realizar un reflexivo estudio de la obra para conocer qué es imprescindible respetar y qué es más accesorio, y a partir de ahí –contextualizando la pieza y sabiendo el margen interpretativo permisible en cada caso- aportar nuestra propia visión de ella, trascendiendo el texto sin dejar de ser fiel a él.

*La personalidad interpretativa.* Conscientes de que la mayor aportación que puede hacer un intérprete es su mirada personal, proponemos evitar lo que se ha dado en llamar la forma de tocar “a imagen y semejanza del maestro” y estimular a los estudiantes para que –sin exabruptos ni desconsideración hacia el autor de la obra- aporten su visión propia, esa unicidad que diferenciará la suya de las versiones de otros intérpretes. Para ello es necesario que el profesor ayude al alumno a resolver cualquier problema que aparezca en el estudio de la obra, pero que el maestro no sea una referencia interpretativa, puesto que le condicionaría en una determinada dirección y no respetaría la suya.

*La lectura a primera vista y la memorización.* Conocedores del modo en que estas competencias ayudan al estudiante a mejorar su facilidad y expresión interpretativas, y de su utilidad en la vida laboral de un percusionista, nuestra propuesta es que ocupen un lugar significativo en los contenidos de la guía docente y que se trabajen periódicamente en las

clases, ya sea en la asignatura de instrumento principal o en alguna optativa que trate esta materia.

*La improvisación.* En nuestra propuesta recomendamos la práctica habitual de esta destreza que aporta al estudiante dos competencias fundamentales para su formación como son la capacidad de decisión y la creatividad, ambas indispensables para un buen intérprete, tanto en el aspecto formativo como en el desarrollo de su actividad laboral, sin perjuicio de que su ocupación sea educativa, orquestal clásica, intérprete de vanguardia –solista o de cámara- o de jazz y derivados.

*Grabaciones referenciales.* La propuesta que hacemos consiste en que una vez que el estudiante ha realizado un acercamiento personal a la obra, una lectura y análisis previo y esbozado su interpretación, complementariamente, escuche varias grabaciones de autores de prestigio –con una producción cuidada-, que tomará como referencia para adaptar las particularidades que enriquezcan la interpretación que trabajará en el aula. Incluso, dependiendo de cada caso, a veces será útil escuchar inicialmente alguna versión para que el estudiante conozca la obra y decida si le interesa afrontarla.

### **3) Formación interdisciplinaria**

*Aspectos no verbales: escénica y gestualidad.* Es comúnmente aceptado que para interpretar, el cuidado de los asuntos musicales del texto es prioritario, pero un paso más allá, el control del cuerpo, el modo de colocarse y de proyectar el sonido incrementa las posibilidades interpretativas. La propuesta es trabajar en las clases cada movimiento del estudiante, a veces conducente a incrementar las posibilidades sonoras y otras –sin incidir en el sonido- a facilitar la ejecución y a potenciar la expresión interpretativa.

*Confianza personal y autoestima interpretativa.* Como tratamiento de un problema que pueda parecer secundario en la enseñanza interpretativa, proponemos una atención del profesor de Percusión en colaboración con un psicólogo especializado en esta materia, quienes con el método más adecuado a cada estudiante –o combinación de algunos de los obtenidos y que constituyen parte del corpus de nuestro trabajo-, contribuyan a la mentalización, seguridad y pensamiento positivo, trabajando la puesta en escena en las audiciones programadas en la guía docente, de manera que no solo obtengan el mayor rendimiento de acuerdo con sus posibilidades, sino que consigan disfrutar interpretando música.

*Prevención de lesiones.* Tocar un instrumento musical es un trabajo de alto rendimiento, y debe actuarse con diligencia para que el estudiante no se lesione, y retrase o, incluso, frustre su carrera musical como intérprete. Nuestra sugerencia es asesorar al estudiante al respecto de ejercicios de calentamiento, descansos entre sesiones, estiramientos, posiciones naturales para interpretar –alertándole de aquellas nocivas, y adaptando el instrumento a su cuerpo y no al revés-, práctica de deportes y demás aspectos que eviten las lesiones. También, indicarle la necesidad de tocar con protección auditiva para evitar acúfenos y sordera. Considerando siempre el papel necesariamente coadyuvante de los especialistas en fisioterapia, quiropráctica, otorrinolaringología, etcétera. Los estudiantes no deberían someter su cuerpo a interminables sesiones de estudio, sino rentabilizar el tiempo que dedican a él.

*Interdisciplinaria y formación humanista.* Un profesor con una buena formación cultural conoce la importancia de impartir a sus estudiantes conocimientos más allá de tocar un instrumento. Nuestra propuesta es una enseñanza humanista en la que, sin dedicar un tiempo extra a hablar de otras materias en las clases de interpretación, estas se complementen con

información adicional relacionada con ellas, ayudando así al alumno a adquirir una serie de conocimientos que potenciarán sus posibilidades interpretativas y le capacitarán como un músico culto. Obtener un título superior de Percusión –en las especialidades de Interpretación o Pedagogía- implica conocer otros campos que están vinculados con el arte, la cultura y la ética.

*La capacidad autocrítica y crítica del estudiante.* Constatando que la práctica personal – eficiente y regular- es la base del progreso académico y que esta actividad ocupa la mayor parte de la dedicación al instrumento sin la presencia del profesor, nuestra proposición es que la educación interpretativa se cimiente en enseñar al alumno a estudiar utilizando una acendrada autocrítica, que tiene como finalidad la autosuficiencia que deberá adquirir al completar sus estudios superiores. Igualmente, proponemos proveer a los estudiantes de las herramientas precisas para desarrollar su espíritu crítico, ya que los hará más seguros, participativos en los proyectos profesionales, intensificará su necesaria capacidad para discriminar y para defender su opiniones personales y musicales de modo razonado, y evitará las influencias e imposiciones débilmente argumentadas. Además, mantendrá una postura receptiva, flexible, prudente, reflexiva y dispuesta a retractarse si fuera preciso. Todo ello no asegura la felicidad ni el éxito del educando, “pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre” (Facione, 2007, p. 1).

#### **4) El profesor como docente e investigador**

*Investigación y docencia.* La sugerencia en este apartado, es animar al cuerpo docente a realizar algún tipo de formación académica –master, suficiencia investigadora o doctorado- que le capacite para poder realizar una labor investigadora en su ámbito, basada en un método fiable y que le sirva para trascender la utilización de la importante pero insuficiente experiencia en el aula. Es una actividad que le proporcionará elementos de juicio para progresar educativamente, resolviendo razonadamente controversias y conflictos metodológicos. Asimismo, se enfatiza la conveniencia de inculcar a los estudiantes estas prácticas formativas de investigación, con vistas a sus opciones futuras en el campo de la interpretación y la docencia, en un mundo líquido en constante mutación al que deben saber adaptarse y en el que la investigación les será de gran ayuda.

*Evaluación del alumnado.* Como procedimiento insustituible en la educación de un intérprete, ayudados de un diario de clase (como instrumento docente de investigación y desarrollo profesional), proponemos una evaluación formativa, pero no como una mera calificación, sino para comprender el proceso didáctico y mejorar el planteamiento general de una forma de enseñar a partir de la observación y del análisis de los resultados. Siempre hemos de tener presente la diferencia entre evaluar y examinar: “Evaluar para conocer, examinar para excluir” (Álvarez Méndez, 2001). Asimismo, es importante que el estudiante sea consciente del grado de avance realizado con su dedicación con el propósito de mejorar sus aspectos más débiles, manteniendo una actitud de autoevaluación a la que ya hemos aludido. Finalmente, aunque parece que no puede eludirse establecer unos criterios cuantitativos para calificar, utilizando ciertos ítems de índole porcentual, la interpretación con instrumentos de percusión debe evaluarse desde una perspectiva cualitativa, y, de modo más completo, empleando la combinación de ambos criterios.

*Formación permanente del profesorado.* Nuestra propuesta tiene que ver con el deber ineludible del docente, que debe tratar de ofrecer una enseñanza actualizada e íntegra, siendo consciente de la necesidad de reciclarse en aquellas materias que inciden directamente en la formación del estudiante; es decir, enfatizando su labor como profesor más que como intérprete. Sin perjuicio de progresar en el conocimiento de los principales instrumentos de

percusión y de ponerse al día en la ingente variedad de obras que se componen cada año y seleccionar algunas para la guía docente, debe insistirse en la revisión y mejora de la capacidad docente y de saber llegar al estudiante, enseñándole a actuar como mediador entre el compositor y el público, siendo, a su vez, el profesor, quien medie entre la obra y el estudiante. Además, de la formación humanista recurrente del profesor dependerá el interés, la inquietud intelectual y la formación cultural del alumno.

*Cuidado del entorno del aula.* Habida cuenta de la importancia del ambiente idóneo para un alumnado que está junto la mayor parte de la jornada, nuestra sugerencia es saber controlar la competitividad que se genera entre los estudiantes, propiciando que suponga más un acicate que una rivalidad entre compañeros. Es importante estimular su “locus de control interno”, con el propósito de que sepan asumir la responsabilidad de sus actos y aprendan a no utilizar a los demás para exculparse, conocedores de que de su actitud y contribución depende el ambiente del aula, que debe considerarse como uno de los lugares principales donde un alumno crece cada día. Conviene que sean conscientes de que de su esfuerzo en conjunto con el resto de compañeros y de su nivel de responsabilidad y de compromiso, depende el resultado que pueda obtenerse. En un aula debe defenderse la diversidad y el valor personal y musical de cada compañero, subrayando la peculiaridad que los hace distintos y los complementa, evitando toda deslealtad y actitudes rampantes de aquellos que justifican cualquier medio con tal de obtener sus fines. Seguimos insistiendo en la felicidad que puede propiciar un aula bien avenida como punto de partida para una educación innovadora.

*Talento innato o educacional.* Nuestra propuesta en este polémico asunto es no ceder ante el determinismo biológico y tratar de sacar lo mejor de cada estudiante personalizando las guías docentes y adaptándolas a las necesidades de cada alumno. El profesor nunca debe rendirse sin haberlo intentado todo; además, no todos los estudiantes tienen el propósito ni la oportunidad de ser concertistas. La carencia de talento quizá no sea tan fácil de solventar; sin embargo, una formación incompleta en los grados elemental y profesional, por ejemplo, sí puede ir subsanándose con trabajo y paciencia. La experiencia educativa da amplia cuenta de alumnos talentosos que no han llegado a nada serio por falta de trabajo, y de estudiantes con ciertas limitaciones que, con un estudio regular y bien orientado, han logrado ser buenos profesionales. En el planteamiento de las clases no debe olvidarse que –como decía Marina (2010, p. 45)- el progreso significa la suma de las habilidades innatas, los proyectos bien diseñados y un entrenamiento constante.

*El arte de acompañar.* El planteamiento que propugnamos es el de trabajar cada uno de los instrumentos principales como si de instrumentos solistas se tratase, de manera que el alumno consiga el dominio técnico y musical en cada uno de ellos. Aunque el propósito final y de mayor importancia musical y laboral, haciendo uso del sentido común musical y del pragmatismo, es orientar a los estudiantes hacia algo tan aparentemente secundario como es saber acompañar. Siendo la formación de concertistas, desde nuestra perspectiva, una tarea que corresponde a otras instituciones más especializadas o de posgrado, el cometido de un profesor de grado superior de Percusión, de corte generalista, es el de formar buenos intérpretes –en especial acompañantes- con conocimientos amplios, dispuestos a desarrollar una vida laboral muy diversa y, como siempre insistimos, que constituya una feliz fuente de supervivencia. Ser un buen secundario es insustituible en la tarea de ser percusionista, que tiene como finalidad enriquecer el trabajo del resto de los músicos del grupo.

*La enseñanza de la percusión tradicional y su posible aplicación.* La última de las propuestas –animados por los conocimientos adquiridos en una propia investigación anterior- sería la

aplicación de algunos métodos educativos de la percusión tradicional, de carácter oral, de uso frecuente en parte del siglo pasado –especialmente en los ámbitos rurales-, y que podría constituir un complemento docente a los métodos practicados en la actualidad en los conservatorios de música. La propuesta es adaptar la oralidad, la relación personalizada y respetuosa –contribuyendo a mejorar la convivencia entre el profesorado y alumnado-, y algunas de las técnicas empleadas en la percusión tradicional que podrían ser de ayuda para la interpretación de fragmentos orquestales y patrones rítmicos empleados en la música moderna: tanto por la adaptación de sus técnicas como por imitar la simplicidad y naturalidad interpretativas que siempre suelen ser el camino más corto, directo y efectivo. Aunque esta aplicación pueda ser o no oportuna, tomando como referencia a Smith et alii (1986) cuando se refieren a los estudios etnográficos aplicados a las carreras docentes, pretendemos que sirva de colofón en esta propuesta educativa, ya que referirnos a ella no importa tanto por la idoneidad de esa posible adaptación de la materia en sí misma, como por la actitud de servirse de todo aquello que pueda considerarse provechoso en una educación innovadora.

### **5.3. CONSISTENCIA DE LAS CONCLUSIONES Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS. CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN, IMPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS Y SU IMPLEMENTACIÓN**

*Una vez enunciadas las conclusiones, este apartado valora su consistencia y la manera en que se relacionan con los datos obtenidos durante el trabajo de campo, analizados y contrastados con la bibliografía consultada y nuestra experiencia personal docente. También tratamos de evaluar los límites que tiene nuestra investigación y lo que suponen los resultados como garantía para implementarlos.*

Al plantearnos la consistencia de nuestras conclusiones tratamos de ser reflexivos y de valorar si se corresponden con los datos obtenidos o si, por el contrario, llevados por la subjetividad, son fruto arbitrario del acomodo a nuestras hipótesis y prejuicios empíricos. Según McMillan y Schumacher, la reflexión es una “autobservación” rigurosa del proceso de investigación, muy útil para validar un trabajo empírico y que no se considere un discurso ideológico (2005, p. 419). La metodología que hemos empleado es de carácter cualitativo; por tanto, esto implica que la interpretación de los datos (Smith, 2013) no es numérico ni exacto como ocurre con el cuantitativo. La investigación cuantitativa trabaja más el detalle estadístico; sin embargo, la cualitativa busca trazos más significativos, humanos y no cuantificables. Este es uno de los inconvenientes típicos de la investigación cualitativa: que no pueden obtenerse valores precisos o constatables, pero no debe considerarse por ello que tenga menos valor en cuanto a su enfoque, método o conclusiones. Un investigador aporta siempre una parte personal, y la relación emocional que se crea con los entrevistados es muy útil en el proceso investigador. Aunque, según Kleinman y Kopp (1993), representen opiniones personales del entrevistado y la presencia del investigador pueda influir en él, son datos válidos. Esos datos obtenidos en las entrevistas y las informaciones correspondientes deben reflejar la complejidad de lo investigado y los conocimientos del investigador, y siendo lícito que haya opiniones subjetivas en las conclusiones fruto del análisis personal, esto presenta ciertos problemas de validez y fiabilidad. En nuestro caso, la extensa búsqueda bibliográfica, la elección de los expertos entrevistados y la dilatada vida profesional de quien realiza esta investigación, puede proporcionar solvencia para la validez y fiabilidad del proyecto emprendido.

En la investigación cualitativa debe quedar clara la frontera entre lo que cuenta el entrevistado y lo que el investigador deduce de lo declarado. Así: “[...] es necesario explicar la

génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y, por otra, dónde comienza la interpretación del investigador” (Flick, 2004, p. 238). Kirk y Miller (1986, p. 21) se preguntaban si “La cuestión de la validez se puede resumir como ‘una cuestión de si el investigador ve lo que ve’”. La transcripción y completa publicación de las entrevistas en un anexo es el procedimiento que hemos seguido en esta tesis para que sea comprobable una y otra parte.

Otra de las limitaciones propias de la investigación cualitativa es la capacidad para generalizar y extrapolar los resultados a otras poblaciones o para extraer conclusiones de largo alcance (Smith, 2013). En nuestro caso, las entrevistas de campo fueron realizadas con profesores de conservatorios españoles que, aunque distantes geográficamente, contaban con unas circunstancias muy parecidas y un perfil profesional solvente propio del estatus que ocupan, así que creemos que las conclusiones pueden representar a la generalidad de los centros nacionales y son de parecido alcance en todos los casos; por consiguiente, extrapolables: la formación de los profesores, las guías docentes, las obras programadas y los medios con los que cuenta el estudiante se parecen bastante, y las problemáticas son igualmente comunes.

En la metodología de esta investigación establecimos cierta relación con el denominado “estudio de caso”, que aunque nuestra investigación no consista exactamente en eso, por su carácter cualitativo y otras características como su método inductivo, ser aplicable a un colectivo, profundizar en un asunto determinado para comprenderlo, etcétera, sí tienen algunos puntos en común. Stake (1998) y Yin (1994) lo han utilizado ampliamente para comprender la realidad social y educativa. Para el primero es el estudio de lo particular y complejo de cada caso tratado, para llegar a entender su actividad en circunstancias determinadas. Para el segundo, el estudio de caso pretende describir y analizar entidades educativas singulares. Nos ha servido de ayuda para constatar las fortalezas y debilidades de las que pueden gozar o adolecer nuestras conclusiones.

La ventajas posibles que podemos enumerar en la elaboración de nuestros resultados serían las siguientes: son datos procedentes de prácticas y experiencias de otros colegas y del empirismo del propio investigador en el aula, y este se basa firmemente en la realidad docente de veintisiete años de experiencia personal, reflejadas en el anexo 3, que trata de los fragmentos de diarios de clase, que forman parte de los enfoques de investigación en forma de documentos personales, que permiten mostrar la complejidad de la práctica educativa. Los datos se generan a partir de lo investigado para explorar significados e interpretaciones alternativas a la docencia habitual, constituyen una fuente de conocimientos utilizable en análisis e investigaciones posteriores, y debido a que corresponden a experiencias reales obtenidas en el transcurso de las clases, procedentes de la acción educativa, sirven para modificar la práctica docente. En todo caso, son datos ciertos y vivenciales, lo que los convierte en próximos y convincentes; por tanto, junto al refuerzo que suponen las opiniones de acreditados autores registrados en la bibliografía, podrían atribuírseles un grado de fiabilidad consistente.

En el lado negativo están las limitaciones propias de este tipo de investigación cualitativa. De tal manera que, no siempre es posible un análisis preciso y objetivo, ya que su naturaleza holística hace necesario tener en cuenta las conexiones de distintos aspectos que deben ser considerados íntegramente y a veces no es fácilmente realizable. Además, aunque todo parezca principal, la dificultad estriba en ver la auténtica relevancia de cada uno de los datos obtenidos, y aunque conscientes de la independencia entre ellos, a la vez, debemos advertir su relación con el resto: debe primar la perspectiva de conjunto.

La preocupación porque la investigación cualitativa sea fidedigna comienza durante la recopilación de datos y continúa mientras se realizan la transcripción, el análisis y la posterior elaboración de las conclusiones y la línea educativa propuesta. Según McMillan y Schumacher,

“La validez se refiere al grado en que las explicaciones de los fenómenos determinan las realidades del mundo” (2005, p. 414). Hay que tener en cuenta que los posibles datos discrepantes presentan una variable del modelo original que no invalidan este, sino que lo hacen más característico. Una de las maneras de validarla es el uso de la triangulación, en la que se comparan fuentes, situaciones y métodos. Es la estrategia de validación más conocida y utilizada. Contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a hacerlo más creíble; a diferenciar la casualidad de la evidencia: “La ‘fiabilidad’ es una medida del grado en que una observación dada es coherente con un patrón general y no el resultado de una oportunidad aleatoria” (Angrosino, 2012, p. 85). Para ello debe realizarse un control cruzado entre las diferentes fuentes de datos.

Con la triangulación se trata de poner en relación las distintas perspectivas de las personas implicadas en la investigación; también la del investigador, evitando que su sesgo personal provoque deficiencias en el proceso. Según Álvarez y San Fabián (2012), las hay de varios tipos, siempre con el propósito de obtener esas distintas perspectivas que validen el procedimiento, empleando diversos métodos para observar un mismo hecho (por ejemplo, corroborar la observación de ciertos datos por medio de entrevistas), pidiendo la opinión de diversos sujetos de la misma comunidad ante un mismo hecho estudiado y haciéndolo en distintos espacios o momentos para asegurarnos de su consistencia. Tal y como planteamos nuestro trabajo, se han dado este tipo de comprobaciones, ya que nuestra inicial observación de ciertos problemas en el aula, que nos llevaron a enunciar unas determinadas hipótesis, se vio complementada con las entrevistas realizadas a diversos sujetos que vivían la misma problemática, eligiendo espacios diferentes, distantes y representantes de otras perspectivas educativas. No obstante, en el reverso negativo, tanto las entrevistas como su análisis y la consiguiente interpretación de los datos fue realizada por un solo investigador y no se ha sometido a ningún examen posterior o grupos de discusión de expertos por las razones aducidas anteriormente. Además, por las razones aducidas en la parte metodológica de esta investigación, tampoco se llevó a cabo la investigación cuantitativa, que habría constituido un interesante complemento; sin embargo, sí se han aportado diversos documentos videográficos con interpretaciones musicales y opiniones de estudiantes que se han educado con el sistema propugnado aquí, y que constituyen un testimonio adicional que puede consultarse en los anexos 1 y 2.

Según Kvale (2011, p. 158), las cuestiones de fiabilidad y validez tienen que ver con todas las partes del proceso investigador: selección de sujetos para las entrevistas, credibilidad de sus respuestas, transcripción, análisis, etcétera. Cualquier eslabón constituye una parte fundamental, y el investigador debe conocer bien su oficio, e ir continuamente comprobando, cuestionando e interpretando los hallazgos. La validez se refiere a las siete fases de investigación con entrevistas ya enumeradas en la metodología. He aquí el sentido que le da Steinar Kvale a la fiabilidad:

La fiabilidad se refiere a la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación [...] Esto se relaciona con la cuestión de si los sujetos de entrevista cambiarán sus respuestas durante la entrevista y si darán distintas respuestas a entrevistadores diferentes. Se plantean también cuestiones de fiabilidad en relación con la transcripción y análisis de las entrevistas, con referencia a si diferentes personas que transcriban y analicen llegarán a transcripciones y análisis similares (2011, p. 157).

En una investigación cualitativa se pueden disponer varios pilares sobre los que se cimiente la validez de tal investigación: fundamentar los hallazgos en los datos, asegurarse de la lógica de las inferencias, averiguar el grado de sesgo del investigador y conocer las estrategias que se utilizaron para aumentar la credibilidad (Huberman y Miles, 1988, p. 202). El grado de confiabilidad o credibilidad, es lo que atestigua la calidad de los datos y su posterior análisis riguroso, y adquiere mayor relevancia cuando los modelos alternativos que pudieran oponerse



para un determinado problema o problemas no fueran más razonables que el propuesto. En nuestro caso, esa comprobación podrá realizarse si surge la controversia y se aportan otras propuestas *a posteriori*. Ciñéndonos al momento, es posible que, al ser una investigación cualitativa, dependa de los conocimientos e interpretación del investigador, y otro estudioso podría argumentar que variando el enfoque de la entrevista -su interpretación u otros elementos-, saldrían resultados distintos (Smith, 2013), pero es una posibilidad que no hemos podido evitar y forma parte del carácter cualitativo de este trabajo. Por otra parte, cuando se habla de las categorías “etic” y “emic”, se emplean estos términos para diferenciar el significado que tiene un hecho para el informador –desde dentro- o para el investigador –desde el exterior-. Sin embargo, esta diferenciación tampoco implica un problema ni añade falta de fiabilidad a nuestro trabajo, ya que el investigado y el investigador se funden en una sola clase por participar ambos de la misma dedicación, preocupaciones y muy parecidas circunstancias laborales.

En definitiva, hablar de fiabilidad y validez de una investigación cualitativa nos remite a la formación, experiencia, entrega y rigor del entrevistador e investigador; a su ética al elaborar las conclusiones y la propuesta educativa, sabiendo dejar a un lado sus prejuicios y un sesgo determinado, y tratando de aportar conocimiento a la investigación educativa. Con todo, tratamos de adoptar una actitud flexible y adaptada a los tiempos actuales, ya que, tanto en el campo de la interpretación musical como en el de la investigación educativa nada es terminante ni indiscutible, y que, como dice Gadamer: “Una interpretación definitiva parece ser una contradicción en sí misma”.



# **CAPÍTULO VI**

## **BIBLIOGRAFÍA**



## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aa.Vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Aa.Vv. (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, (ed. Francisco Cruces y otros). Madrid: Trotta.
- Aa.Vv. (2006). *La interpretación musical*. (Ed. John Rink). Madrid: Alianza Música.
- Aa.Vv. (2011). *Manual de estilo de RTVE*. Madrid: Instituto RTVE
- Aa.Vv. (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo xxii*. Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.). Barcelona: Graó.
- Aa.Vv. (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Manuel Fernández Navas y Noelia Alcaraz Salarirche (coords.). Madrid: Pirámide.
- ABC Color (18 de marzo de 2005). La conducta humana y la genética. [fecha de consulta: 23 marzo 2016]. Disponible en: <http://www.abc.com.py/articulos/la-conducta-humana-y-la-genetica-818559.html>
- Abel, A. (1952). Drumming Standards As I Have Observed Them. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 61-62. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Abel, J. L. y Larkin, K. T. (1990). Anticipation of performance among musicians: physiological arousal, confidence, and state anxiety. *Psychology of Music 18*, 171-182.
- Agüeria Cueva, F. (2011). *Historia de la educación musical en la España contemporánea. Un estudio de política legislativa*. Oviedo: Ed. Fernando Agüeria
- Aiello, R. (1999). Strategies for memorizing piano music: pedagogical implications, ponencia cartel presentada en la Eastern Division of the Music Educators Nacional Conference. Nueva York, NY.
- Alcaraz, N. (2015). La evaluación en el aula. Explorando las posibilidades y limitaciones del portafolios. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. [fecha de consulta: 18 julio 2016]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/9837#sthash.YO3hU9kL.dpuf>.
- Alcaraz, N. (2016). Apuntes para innovar. En *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, 249-257. Madrid: Pirámide.
- Alcaraz, N. y Fernández M. (2016). Introducción. Más allá de la ficción. En *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, 21. Madrid: Pirámide.
- Alonso Sáez, I. (2015). Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovación educativa en la educación superior. Estudio de un caso. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de antropología*, 28, artículo 14. [fecha de consulta: 6 agosto 2016]. Disponible en: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Álvarez J. L. (1992). *Sociedad, Estado y Patrimonio Cultural*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo xxii*, 139-158. Barcelona: Graó
- André, C. (2009). *Imparfaits, libres et heureux*. Paris: Odile Jacob
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Applebaum, T. (1970). The Improvisation – A Creative Experience. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 379. Illinois: The Instrumentalist Company.

- Appleton, L. J., Windsor, W. L. y Clarke, E. F. (1997). Cooperation in piano duet performance. En Alf Gabrielsson (ed.), *Proceedings of the Third Triennial European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM) Conference*. Uppsala: Uppsala University Press.
- Araújo dos Santos Laranjeira, C. C. de (2013). A influência dos modelos educativos no ensino das artes visuais. Um estudo sobre a construção da identidade docente. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Armitage, J. (2001). From modernism to hypermodernism and beyond. En John Armitage (ed.). *Virilio Live: Selected interviews*. Londres: Sage.
- Arnheim, R. (1989). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Astrand, P. y Rodahl, K. (1985). *Textbook of workphysiology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Babbie, E. R. (1998). *The practice of social research* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, inc.
- Bach, A. M. (1983). *La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Barcelona: Juventud.
- Bach, C. P. E. (1753, 1762). *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Londres: Eulemburg.
- Bailey, C. (1964-1989). *Bass Drum Control*. North Bellmore, NY: DC. Distributed by Hal Leonard.
- Baillet, P. (1991). *The Art of Violin*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Ballart, J y Tresserras, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio artístico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Ballesteros Jiménez, S. (1983). ¿Estabilidad o modificabilidad de la inteligencia? *Estudios de Psicología* 16, 67-83 [fecha de consulta: 20 marzo 2016]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65895.pdf>
- Bamberger, J. (1978). Intuitive and formal musical knowing. En S. Madeja (comp.), *The arts, cognition, and basic skills*. St. Louis: Cemrel.
- Bamberger, J. (1982). Revisiting children's descriptions of simple rhythms. En S. Strauss (comp.), *U-shaped behavioral growth*. Nueva York: Academic Press.
- Barbacci, R. (1965). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- Barlow, W. (1991). *El principio de Matthias Alexander. El saber del cuerpo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Batigne, J. (1988). *Les Timbales Françaises. 1° Cahier: le travail du poignet*. Paris: Alphonse Leduc.
- Batigne, J. (1997). *Les Nouvelles Timbales Françaises. Vol. I, 2° Cahier: son-gestique*. Paris: Alphonse Leduc.
- Batigne, J. (1997). *Les Nouvelles Timbales Françaises. Vol. II, 2° Cahier: son-gestique*. Paris: Alphonse Leduc.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, J. (1995). *Encyclopedia of Percussion*. Lauderdale, EEUU: Garland.
- Beck, John. (1984). *Flams, Ruffs y Rolls for Snare Drum*. Lauderdale, FL: Meredith Music.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago.
- Bernhard, T. (2015). *Maestros antiguos*. Madrid: Alianza.
- Berry, W. (1986). *Form in Music*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Berry, W. (1989). *Musical Structure and Performance*. New Haven: Yale University Press.

- Berstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Berstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control IV*. Madrid: Morata.
- Bidot, N. y Morat, B. (1995). *Estrategias mentales. Guía práctica de programación neurolingüística*. Barcelona: Ed. Robin Book.
- Bircher, J. (1972). Chamber Percussion: Approach to Musicality. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 400-401. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blades, J. (1971). *The Percussion Instruments and their History*. London: Faber&Faber
- Blades, J. y Dean, J. (1985). *How to Play Drums*. London: Penguin.
- Blakeslee, S. (2008). *The Body Has a Mind of its Own: How Body Maps in Your Brain Help you Do (Almost) Everything Better*. New York: Random House.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad y cambio en educación*. Vol 4. N° 3
- Blandine Calais-Germain, A. L. (1991-95). *Anatomía para el movimiento. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Barcelona: Ed. Los libros de la liebre de marzo S.L. Tomo I y II.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book I, Cognitive domain*. Nueva York: Longman.
- Bloom, H. (1977). *La angustia de las influencias*. Caracas: Monte Ávila.
- Bobri, V. (1977). *Eine Gitarrenstudien mit Andrés Segovia*. Maguncia: Schott.
- Bono, E. de (1967). *New Think: The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*. New York: Basic Books.
- Breithaupt, R. (2005). *The Complete Percussionist*. Iowa: Barnhouse.
- Brendel, A. (1976). Notes on a complete recording of Beethoven's piano works. *Musical Thoughts and Afterthoughts*. Londres: Robson.
- Brendel, A. (1977). *Nachdenken über Musik*. Múnich: Piper.
- Brendel, A. (2013). *De la A la Z de un pianista. Un libro para amantes del piano*. Barcelona: Acantilado.
- Britton, M. (1966). Teach Your Drummers to Sing. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 298-299. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Britton, M. (1970). A Good Snare Drum Grip and Seven Deadly Errors. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 369-371. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Brizendine, L. (2010). *El cerebro femenino*. Barcelona: RBA.
- Brizendine, L. (2010). *El cerebro masculino*. Barcelona: RBA.
- Brodsky, W. y Sloboda, J. A. (1997). Clinical trial of a music generated vibrotactile therapeutic environment for musicians: main effects and outcome differences between therapy subgroups. *Journal of Music Therapy*, 34, 2-32.
- Broughton, M. y Stevens, K. (2009). Music, movement and marimba: An investigation of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience. [fecha de consulta: 13 diciembre 2015]. *Psychology of Music* 2009; 37. Disponible en: <http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/2/137>
- Broughton, M., Stevens, K. y Malloch, S. (2006). Music, movement and marimba: An investigation of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience. *9th Internacional Conference on Music Perception and Cognition*. University of Bologna. [fecha de consulta: 2 junio 2015]. Disponible en: <http://pom.sagepub.com> at University of Western Sydney on April 17, 2009

- Buckingham, D. (2013). Entrevista de Juan Bautista Martínez Rodríguez. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, 63-67.
- Burgos Fernández, F. (2015). Evaluación de la política de conciertos educativos en España y su contribución a los objetivos de libertad, eficiencia y equidad educativa. Tesis doctoral. Universidad San Pablo-CEU.
- Burton, G. (1968). *Four Mallets Studies*. EE.UU: Ludwig Drum Co.
- Burton, G. (1995). *Introduction to Jazz Vibes*. Illinois, EE.UU: Creative Music.
- Cacioppo, J. T. (2002). *Foundations in Social Neuroscience*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Cadoz, C. y Wanderley, M. (2000). Gesture-Music. Wanderley y Battier (eds.). *Trends in Gestural Control of Music*. Paris: Centre Pompidou, IRCAM.
- Calaf Masachs, R. (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea.
- Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Calatayud Salom, A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores* 204, 357-375.
- Calderon, N. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap y exclusión*. Granada: Mágina Ediciones.
- Cámara de Landa, E. (2003). *Etnomusicología*. Colección Música Hispana. Madrid: Ediciones del ICCMU.
- Cameron, C. (2003). *Brushworks*. New York: Carl Fischer.
- Campo, M. y Feal, M. (2007). Enfermedades de los músicos. *Prensa latina*. [fecha de consulta: 17 enero 2016]. Disponible en: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/enfermedades\\_de\\_los\\_musicos.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/enfermedades_de_los_musicos.pdf)
- Cannon, W. B. (1922). *Bodily Changes in Pain, Hunger and Rage: An account of recent searches into the function of emotional excitement*. New York: D. Appleton Company.
- Cannon, W. B. (1963). *Wisdom of the Body*. Norton, MA: Norton and Company.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro
- Carmen (2012). V. DOLENCIAS MUSICALES: Lesiones más comunes entre los bateristas y percusionistas en general. *Quiroconsulta*. [fecha de consulta: 24 enero 2016]. Disponible en: <http://quiroconsulta.blogspot.com.es/2012/02/v-dolencias-musicales-dolencias-mas.html>
- Careri, F. (2002). *Walkscapes. EL andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Carrera Díaz, G. (2016). Propuesta metodológica para la documentación y gestión del patrimonio cultural inmaterial como estrategia para el desarrollo social y territorial. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Carretero, M (1994). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carrico, J. (1965). The Matched Grip vs. The Unmatched Grip. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 261. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago: LOM ediciones.
- Cassell, J. (1982). Harm, benefits, wrongs, and rights in fieldwork. En J. Seiber (Ed.). *The ethics of social research*, 7-32. New York: Springer-Verlag.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: La sociedad red*. México: Siglo XXI
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Cautela, J. R. y Groden, J. (1985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) vol. xxxi, n° 4*, 111-126



- Chaffin, R y Imreh, G. (2001). 'Pulling teeth and torture': musical memory and problem solving. *Psychology of Music* 29, 39-69.
- Chase, M. (1985). *Just Being at the Piano*. Berkley, CA: Arts Book.
- Ching, J. (1950). *The Amateur Pianist's Companion*. Oxford: Hall.
- Chopin, F. (1915). *Douze Études Op. 10*, ed. Alfred Cortot. Paris: Ed. Maurice Senart.
- Cirone, A. J. (2008). *On Musical Interpretation in Percussion Performance. A Study of Notation and Musicianship*. Galesville, MD: Meredith Music.
- Cirone, A. J. y Sinai, J. (2008). *The Logic of it All*. Galesville, MD: Meredith Music.
- Clarke, E. (2006). Comprender la psicología de la interpretación. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 81-94. Madrid: Alianza Música.
- Clarke, E. (2006). Escuchar la interpretación. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 218-229. Madrid: Alianza Música.
- Clayton, A. (1985). Coordination between players in musical performance. Tesis doctoral. Universidad de Edinburgo.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture*, 21-54. Cambridge: Harvard University Press.
- Coker, Casale, Campbell y Greene. (1970). *Patterns for Jazz*. Florida: Studio P/R.
- Colgrass, M. (2004). *Taming the Demons of Creativity*. American Music Center: New Music Box, 12 Mar. 2013, <http://www.newmusicbox.org/articles/Taming-the-Demons-of-Creativity/>.
- Colgrass, M. (1998). *My Lessons with Kumi: How I Learned to Perform with Confidence in Life and Work*. Moab, UT: Real People Press.
- Colom, A. J. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio. En A. J. Colom, J., Sarramona y G. Vázquez (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Colvin, G. (2008). *Talent is overrated: What really separates world-class performers from everybody else*. New York: Portfolio Hardcover.
- Cone, E. T. (1968). *Musical Form and Musical Performance*. Nueva York: Norton
- Considine, R. (2003). *Rudiment Grooves for Drum Set*. Boston, MA: Berklee Press. Distributed by Hal Leonard.
- Cook, G. (2006). *Teaching Percussion*. EEUU: Thomson Schirmer.
- Contreras Domingo, J. (2002). O Pelouro. Una escuela para toda la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 313. 47-48.
- Coso, J. A. (1992). *Tocar un instrumento. Metodología del estudio, psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental*. Madrid: Ed. Música mundana.
- Costa, A. y Kallick, B. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind*. Arthur L. Costa and Bena Kallick editors.
- Coupey, F. (1866). *De la enseñanza del piano. Consejos a los jóvenes profesores*. Madrid: Ed. Antonio Romero.
- Coyle, D. (2009). *The Talent Code*. New York: Bantam Dell.
- Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (Eds.) (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Nueva York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. y Aebli, H. (2010). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- Dahl S. y Friberg A. (2007). Visual perception of expressiveness in musician's body movements. *Music Perception*, 24, 443-453.
- Dahl, S. (2000). The playing of an accent: Preliminary observations from temporal and kinematic analysis of percussionists. *Journal of new music research* 29, 225-233.
- Dahl, S. y Friberg, A. (2004). Expressiveness of a marimba player's body movements. *Speech*,

- music and hearing quarterly progress and status report 46, 75-86.*
- Dahl, S. y Friberg, A. (2004). Expressiveness of musician's body movements in performances on marimba. *Lecture Notes in Computer Science*. Denmark: Aalborg Universitet.
- Dahlhaus, C. y Eggebrecht, H. H. (2012). *¿Qué es la música?* Barcelona: Acantilado.
- Daigneault, L. (2011). *L'évaluation Muséale .Savoirs et savoir-faire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- Dalia Cirujeda, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica.
- Dalia Cirujeda, G. y Pozo López, A. (2006). *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Madrid: Mundimúsica.
- Davidson J. (2002). The language of the body during performance. En J. Rink (ed.), *Musical Performance: A Guide to Understanding*, 173-182. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, J. W. (1991). The percepción of expressive movement in music performance (tesis doctoral City University, Londres).
- Davidson, J. W. (1993). Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. *Psychology of music*. 21, 103-113.
- Davidson, J. W. (1994). What type of information is conveyed in the body movements of solo musician performer's. *Journal of Human Movement Studies* 6, 279-301.
- Davidson, J. W. (2002). Understanding the expressive movements of a solo pianist. *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* 16, 7-29.
- Davidson, J. W. (2006). El desarrollo de la habilidad interpretativa. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 11-124. Madrid: Alianza Música.
- Davidson, J. W. (2006). El lenguaje del cuerpo durante la interpretación. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 174-182. Madrid: Alianza Música.
- Davidson, J. W. y Correia, J. S. (2002) Body movement In Parncutt, R., McPherson, G. E. (Eds.). *The science and psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*, 237-250. Oxford: University Press.
- Davidson, J. W., Pitts, S. E. y Correia, J. S. Reconciling technical and expressive elements in young children's musical instrument learning. *Journal of Aesthetic Education*.
- De Bono, E. (1967). *New Think: The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*. New York: Basic Books.
- Debord, G. (1956). Teoría de la deriva. *Les Lèvres Nues*, 9. Bruselas.
- Delalande, F. (1989). La terrasse des audiences du clair de lune: essai d'analyse esthétique. La prise en compte des écoutes-types comme points de vue d'analyse. *Analyse musicale* 16. 75-84.
- Delécluse, J. (1970). *Trente Études*. Paris: Alphonse Leduc.
- Delécluse, J. (1979). *Cinquante Exercices Journaliers*. Paris: Alphonse Leduc.
- Denov, S (1963). *The Art of Playing Cymbals*. Miami, FL: Warner Bros.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000b). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, (2ª ed.) Londres: Sage, 1-29.
- Dewey, J. (1929). *Escuela y Educación*. Madrid: Beltrán.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1-13. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dire, J. M. (1977). A Beginning Percussion Curriculum Based on Comprehensive Musicianship. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 515-517. Illinois: The

- Instrumentalist Company.
- Dobrogaev, S. (1931). The study of reflex in problems of linguistics. En Marr: Nikolai (ed.) (1931) *Lazykovedenie i Materializm* (2). Moskau: State Social Economic Publishing House, 105-173.
- Dolmetsch, A. (1915). *The interpretation of the music of the XVIIIth and XVIIIth centuries*. London: Novello.
- Domènech, F. J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M<sup>a</sup> (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Revista Investigación en Escuela*, 56, 27-42.
- Douglas, C.G. y Haldane, J.S. (1917). The Capacity of the Air Passages and the Percentage of Carbon Dioxide in the Alveolar Air Rest and Exercise. *The American Journal of Physiology* XLIII, 73-86.
- Dorian, F. (1986). *Historia de la ejecución musical*. Madrid: Taurus
- Druce, D. (1992). Historical approaches to violin playing. En Paynter, Howell, Orton y Seymour (eds.). *Companion to Contemporary Musica Thought*, 2 vols. Londres y Nueva York: Routledge.
- Dunsby, J. (2006). Los intérpretes y la interpretación. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 263-274. Madrid: Alianza Música.
- Dupin, F. (1978). *Le parcours du timbalier*. Paris: Alphonse Leduc.
- Dweck, C. (2012). *Mindset: How You Can Fulfill Your Potential*. Londres: Constable & Robinson
- Dyer, G. (2014). *Pero hermoso. Un libro de jazz*. Barcelona: Penguin Random House.
- Echevarría, J. (2012). La escuela continua y el trabajo en el espacio-tiempo electrónico. En *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*, 37-49. Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.). Barcelona: Graó.
- Einstein, A. *Carta a Carl Seelig*. (11 de marzo de 1952, Escuela Politécnica Federal de Zúrich, Albert Einstein Archives 19-013).
- Elliott, J. (1978). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, A. y Abrahams, E. (1980). *Terapia Racional Emotiva. Mejor salud y superación personal afrontando nuestra realidad*. México: Pax México.
- Ellis, A. y Lega, Y. L. (1993). Cómo aplicar algunas reglas básicas del método científico al cambio de las ideas racionales sobre uno mismo, otras personas y la vida en general. *Psicología Conductual*, 1, 101-110.
- Epstein, F. (2007). *Cymbalisms*. Milwaukee: Hall Leonard.
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography “ethnographic?”. *Anthropology and Education Quarterly*, 9, 58-69.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. y Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, n° 3, 364-406.
- Ervin, K. (1978) Choreography in Multiple Percussion Playing. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 539-541. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Escudero, J.M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, 84-99. Madrid: Narcea.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad docente. En T. Escudero y A. Correa (Coords.). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*, 269-317. Madrid: La Muralla.
- Escudero, T. y Correa, A. (Coords.). (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.

- Escudero, T., Mateo, J., De Miguel, M., Mora, J. y Rodríguez, S. (1999). La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores. *Revista de Educación*, 318, 227-250. [fecha de consulta: 1 febrero 2015]. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200030116.pdf>.
- Esteban Muñoz, E. (2007). When gesture sounds: Bodily significance in musical performance. *International Symposium on Performance Science*. [fecha de consulta 26 de diciembre de 2014]. Disponible en: [http://www.performancescience.org/ISPS2007/Proceedings/ISPS2007\\_Proceedings.pdf](http://www.performancescience.org/ISPS2007/Proceedings/ISPS2007_Proceedings.pdf)
- Esteve Zarazaga, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 18,109-134. [fecha de consulta: 16 febrero 2015]. Disponible en: [http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol18\\_1\\_2006.html](http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/Vol18_1_2006.html)
- Evans, A. (1994). *The Secrets of Musical Confidence*. Londres: Thorson.
- Facione, P. A. (Dir.) (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*. The California Academic Press. [fecha de consulta: 7 febrero 2016]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Farkus, P. (1976). *The Art of Musicianship*. Atlanta: Wind Music.
- Faulkner, R. y Becker, H. (2011). *El jazz en acción: la dinámica de los músicos sobre el escenario*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Faust, D. (2009). The University's crisis of purpose. *New York Times Book Review*. 6 de septiembre de 2009, 19.
- Fazey, J. A. y Hardy, L. (1988). *The Inverted-U Hypothesis: A Catastrophe for Sport Psychology*. Leeds: The National Coaching Foundation.
- Feather, N. (Ed.) (1982). *Expectations and Actions*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Fernández E., M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.
- Fernández M. (2000). *Acústica para todos, ¡incluidos los músicos!* Vitoria-Gasteiz, España: Producciones Agruparte.
- Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, 31- 40. Madrid: Pirámide.
- Fernández M. y Alcaraz N. (2016). Proyedu2: la participación y la democracia son posibles en la formación de docentes. En *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, 192-193. Madrid: Pirámide.
- Ferrière, A. (1971). *La escuela activa*. Madrid: Studium.
- Fine, M. (1998). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. En N. Denzinger y Y. Lincoln (Eds.). *The Landscape of qualitative research*, 130-155. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Firth, V. (1963). *The Solo Timpanist*. New York: Fischer.
- Fischer-Dieskau, D. (1976). *The Fischer-Dieskau Book of Lieder. The Texts of Over 750 Songs in German Chosen and Introduced*. Londres: Gollancz.
- Fishbein, M., Middelstadt, S. E. Ottati, V., Strauss, S y Ellis, A. (1998). Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists* 3, 1-8
- Fitts, P. M. y Posner, M. I. (1967). *Human Performance*. Belmont, Calif: Brooks/ Cole.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fluegel, N. (1963). A Likehand Grip For Holding Snare Drum Sticks. En AA.vv. (1995).

- Percussion Anthology. Volume 4*, 220-222. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt [With the Conversation as Point of Departure]*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, O., Pérez, S. y Martín, S. (2012). *Manual de Educación Patrimonial*. Gijón: Ediciones Trea.
- Frank, A. (2004). *Essentials for the Be Bop Drummer*. Arizona: Schaffner Press.
- Friedman, D. (1973). *Vibraphone Technique: Dampenig and Pedaling*. Boston: Berklee Press Publications.
- Friese, A. y Lepak, A. (1985). *The Complete Timpani Method: Basic Theory, Technique, Intonation, Timpani Repertoire from the Classics*. USA: Alfred Music.
- Fuente, P. y Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Ed. Piles S.A.
- Furedy, C. y Furedy, J. (1985): Critical thinking. Toward research and dialogue. En Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.). *Using research to improve teaching and learning*, 23, 51-69. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gabrielsson, A. y Juslin, P.N. (1996). Emotional expression in music performance: Between performer's intention and listener's experience. *Psychology of music*, 24, 68-91.
- Galamian, I. (1983). *Principles of Violin Playing and Teaching*. Englewood Cliffs/ Nueva York: Prentice Hall.
- Galán González, A. (2000). Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Galeano, E. (2013). *Vagamundo y otros relatos*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Gallwey, W. T. (1974). *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.
- Gallwey, W. T. (1981). *The Inner Game of Golf*. New York: Random House.
- García, A. (13 de noviembre de 2015). 11 cosas en las que nuestros hijos serán peores si no estudian Filosofía. *Buena vida. El País*. [fecha de consulta: 24 enero 2016]. Disponible en: [http://elpais.com/elpais/2015/11/13/buena vida/1447418019\\_080566.html?id\\_externo\\_rsoc=FB\\_CM](http://elpais.com/elpais/2015/11/13/buena vida/1447418019_080566.html?id_externo_rsoc=FB_CM)
- García Juárez, A. L. (2012). Modelo educativo constructivista. Madrid: Editorial Academia Española (EAE).
- García Madruga, J. A. (1988). Entrevista a Philip N. Johnson-Laird. *Cognitiva 1988*, 1 (3), 311-333. Madrid: Facultad de Psicología UNED. [fecha de consulta: 29 Abril 2015]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/259442532/Entrevista-a-Philip-N-Johnson-Laird#scribd>
- García Otero, J. M. (2001). Restaurando el pasado construiremos mejor el futuro. *Actas del I Congreso Iberoamericano del Patrimonio Cultural*. 29 noviembre-1 de diciembre de 2001. Madrid: América Ibérica, 2.
- García Quintanilla, M (2000). Cambio y resistencias en el proceso de innovación educativa. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gardner, H. (2011a). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books
- Gebauer, G. y Wulf, C. (1995). *Mimesis: Culture, Art, Society*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Gelfand, J. (2015). Inside a symphony audition [fecha de consulta: 28 noviembre 2015]. Disponible en <http://www.cincinnati.com/story/entertainment/music/2015/11/24/inside-symphony-audition/75478764/>
- Gellrich, M. (1991). Concentration and tensión. *British Journal of Music Education* 8. 167-179.
- Gerle, R. (1987). *The Art of Practising the Violin*. Londres: Stainer Books.
- Gibbs, G.R. (2012). *Análisis de datos cualitativos*. Madrid: Morata
- Giesecking, W. y Leimer, K. (1998). *Modernes Klavierspiel*. Mainz: Schott.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 334-352.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. En A. Giorgi, C. Fisher y E. Murray (eds.). *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology, II*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 82-103
- Gitler, I. (1985). *Swing to Bop: An Oral History of the Transition in Jazz in the 1940s*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gladwell, M (2008). *Outliers: The Story of Success*. New York: Little, Brown and Company.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Goldfried, M. R. (1971). Systematic desensitization as training in self-control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 37. 228-234.
- Goleman, D. (1992). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Rodríguez, J. A. (1994). La canción tradicional. *Enciclopedia de la Asturias popular*. IV. (pp. 117-192). Oviedo: La Voz de Asturias
- Gómez Rodríguez, J. A. (1998). La España de plata de Eduardo Martínez Torner (1888-1955). *Cuadernos de Música y Teatro*, 3, 53-72
- Gómez Rodríguez, J. A. (1998/99). De Etnomusicología española: notas de historia. Una aproximación al folklore musical del XVIII a través de la literatura. *Cuadernos de estudios del siglo XVIII*, 8-9, 127-167.
- Gómez Rodríguez, J. A. (2001). La Etnomusicología en España: 1936-1956. *Actas del Congreso Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)*, ed. Ignacio Henares Cuéllar, María Isabel Cabrera García, Gemma Pérez Zalduondo, José Castillo Ruíz, II, 207-257. Granada: Universidad de Granada.
- González Fontao, M. P. (1992). La relajación y su función educativa. *Innovación educativa*, 1, 87-94.
- González Portillo, T. (7 de julio de 2015). La pérdida auditiva en los músicos. *Gran Pausa*. [fecha de consulta: 15 enero 2016]. Disponible en: <http://granpausa.com/2015/08/07/la-perdida-auditiva-en-los-musicos/>
- Goodman, E. (2006). La interpretación en grupo. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 183-198. Madrid: Alianza Música.
- Gorrie, J. (2009). *Performing in the Zone*. Seattle, WA: CreateSpace/Amazon.
- Green, B. (2003). *The Mastery of Music: Ten Pathways to True Artistry*. New York: Broadway Books.
- Green, B. y Gallwey, T. C. (1986). *The Inner Game of Music*. Garden City, NY: Doubleday.
- Green, D. (1978). *Performance Success: Performing your Best Under Pressure*. New York: Broude.
- Green, D. (2001). *Audition Success: An Olympic Sports Psychologist Teaches Performing Artists How to Win*. New York: Routledge.

- Grishman, A. (1989). Musicians' performance anxiety: the effectiveness of modified progressive muscle relaxation in reducing physiological, cognitive, and behavioral symptoms of anxiety. Tesis doctoral. Universidad de Pittsburg.
- Gronemeir, D. W. (1991). *Advanced Marimba Techniques: An Analysis with Musical Approaches to Performance Problems in "West Side Suite,"* arr. By John Serry (DMA Lecture Recital Document). Tucson: University of Arizona.
- Grumet, M. R. (1990). Voice: the search for a feminist rethoric for educational studies. *Cambridge Journal Education*, 20 (3), 277-282.
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect? En J. A. Sloboda (ed). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, 91-112. Oxford: Clarendon Press.
- Gutiérrez Caba, J. (10 de julio de 2014). Entrevista con Julia Gutiérrez Caba. [fecha de consulta: 15 julio 2015]. Disponible en [http://epg.ondacero.es/audios-online/herrera-en-la-onda/teatro/julia-gutierrez-caba-teatro-fundamental-oficio-actor\\_2014071000053.html](http://epg.ondacero.es/audios-online/herrera-en-la-onda/teatro/julia-gutierrez-caba-teatro-fundamental-oficio-actor_2014071000053.html).
- Hainbuch, F. (2006). *Relajación muscular de Jacobson*. Madrid: Edimat libros.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' orientation to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education* 12, 3-19.
- Hallam, S. (1995). The development of memorisation strategies in musicians, discurso presentado en el Séptimo Congreso sobre Psicología del Desarrollo. Cracovia, Polonia)
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.
- Hammersley M. y Atkinson P. (2001). El diseño de la investigación: Problemas, casos y muestras. En Hammersley M. y Atkinson P. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hanslick, E. (1951). *Vienna's Golden Years of Music, 1850-1900*. Londres: Victor Gollancz.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música*. Barcelona: Acantilado.
- Hart, K. (1992). Disruptive Percussion Sections. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 768-769. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Harvey-Jones, J. (1994). *All Together Now*. Londres: Heinemann.
- Hazilla, J. (2000). *Mastering the Art of Brushes*. Boston, MA: Berklee Press. Distributed by Hal Leonard.
- Hemphill, S. (1991). Marimba and Xylophone Sight-Reading. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 775-776. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Hemsey de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi Americana S.A.E.C.
- Hernández, A. (2001): Cuestionario para la valoración de actividades de ocio y tiempo libre, *Anuario de Psicología*, 32, (3), 67-80. [fecha de consulta: 24 marzo 2015]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61587/88448>.
- Hernández, F. (2000): *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2002): Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales, *Aula de Innovación Educativa*, 116, 6-9.
- Herrigel, E. (2005). *Zen en el arte del tiro con arco*. Buenos Aires: Gaia.
- Hill, C. J. (2013). *The 10,000-Hour Threshold: Interviews with Successful Percussionists*. (Tesis doctoral, DMA) [fecha de consulta: 4 octubre 2015]. Disponible en: [http://uknowledge.uky.edu/music\\_etds/31](http://uknowledge.uky.edu/music_etds/31)

- Hill, P. (2006). De la partitura al sonido. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 156-171. Madrid: Alianza Música.
- Hill, R. (2011). *Teach Internal Locus of Control: A Positive Psychology App*. Heidi Conelly.
- Hinger, F. (1991). *Time in Motion, the Musical Snare Drum*. New Haven, CT: Cornucopia.
- Hinger, F. D. (1960-1961). The Physical Approach to Drumming I, II y III. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 171-172, 173-174 y 181-182. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Hinger, F. D. (1981). *Solos for the Virtuoso Tympanist*. USA: Jerona Music Corporation.
- Hochrainer, R. (1958). *Etüden für Timpani. Heft 1*. Wien-München: Werlag Doblinger
- Hochrainer, R. (1967). *Etüden für Timpani. Heft 2*. Wien-München: Werlag Doblinger
- Hochrainer, R. (1972). The Beat. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 397-399. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Hochrainer, R. (1983). *Etüden für Timpani. Heft 3*. Wien-München: Werlag Doblinger
- Hofmann, J. (1976). *Piano Playing*. Nueva York: Dover.
- Holland, J (1978). *Percussion*. New York: Schirmer Books.
- Holland, J. (2003). *Practical Percussion*. Pennsylvania: Scarecrow.
- Holloway, R. y Bartlett, H. R. (1984). *Guide to Teaching Percussion*. USA: Brown.
- Holt, J. (1964). *How Children Fail*. New York: Dell Pub.
- Hong, S. (1968). Enhancing Performance Through Imagery. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 336-338. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Hoppenot, D. (1991). *El violín interior*. Val de Velde, Madrid: Ed. Real
- Hornbostel, E. y Sachs, C. (1914). Systematik der Musikinstrumente. *Zeitschrift für Ethnologie*, 46 (1914), 553-590. Versión inglesa de A. Baines y K. P. Wachsmann. (1961). Classification of Musical Instruments. *Galpin Society Journal*, 14, 3-29.
- Houghton, S. (1998). *Anthology for the Working Drummer*. USA: Alfred.
- Howe, M. J. A. (1999). *Genius Explained*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1998): Data Management and Analysis Methods, en U. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 179-211. Londres: Sage.
- Hueber, M. (1962). *La Pédagogie Comparée*. Institut Pédagogique National, SEVPEN: Paris. Original: *Vergleichende Pädagogik*. München.
- Hughes, E. (1915). Musical memory in piano playing and piano study. *Musical Quarterly* 1, 595.
- Hugo, V. (2010) *Du péril de l'ignorance*. Prefacio de Marie-Noël Rio. Paris: Les editions du Sonneur.
- Huh, J., Delorme, D. E. y Reid, L. N. (2006). Perceived ThirdPerson Effects and Consumer Attitudes on Prevetting and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 1, 90-116.
- Hummel, J. N. (1828). *A Complete Theoretical and Practical Course of Instructions on the Art of Playing the Piano Forte*, 3 vols. Londres: T. Boosey and Co.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquin Mortiz.
- Inchem, J. et al. (2003). Paradigma Cuantitativo: Un Enfoque Empírico y Analítico. Vol. (6): 23-37. [fecha de consulta: 10 enero 2015]. Disponible en: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/indata/Vol6\\_n1/pdf/paradigma.Industrial Data](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/indata/Vol6_n1/pdf/paradigma.Industrial Data).
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.



- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Iñesta Mena, C. J. (2006) Demanda fisiológica en músicos profesionales. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Ionesco, E. (1965). Comunicación para una reunión de escritores franceses y alemanes. *Notas y contranotas. Estudios sobre el teatro*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Ishiguro, K. (2010). Violonchelistas. En *Nocturnos*. Barcelona: Anagrama.
- Jaeger, W. (1958). *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen*. Berlín: Walter de Gruyter [Trad. cast.: *Paideia: los ideales de la cultura griega* (1990). Madrid: F.C.E.].
- James, I. y Savage, I. (1984). Beneficial effect of nadolol on anxiety-induced disturbances of musical performance in musicians: a comparison with diazepam and placebo. *American Heart Journal* 108, 1150-1155.
- Johnson, P. (1999). Performance and the listening experience: Bach's "Erbarne dich". En Nicholas Cook, Peter Johnson y Hans Zender (eds.) *Theory into Practice: Composition, Performance and the Listening Experience* (85). Leuven: Leuven University Press.
- Johnson, P. (2006). El legado de las grabaciones. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 232-247. Madrid: Alianza Música.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). *The computer and the mind: an introduction to cognitive science*. Cambridge: Harvard University Press. (*El ordenador y la mente*, 1990, Barcelona. Paidós).
- Jones, B. F. y Idol, L. (1990). Introduction. En B. F. Jones y L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Juslin, P. (1997). Emotional communication in music performance: a functionalist perspective and some data. *Music Perception* 14, 383-418.
- Juslin, P. y Persson, R. (2002). Emotional communication. En R. Parncutt, y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (219-236). New York: Oxford University Press.
- Kageyama, N. (2013). Nine Sources of Frustration in the Practice Room. *The Bullet Proof Musician*, 26.
- Kalkbrenner, F. (1866). *Learning the Pianoforte*. Londres: J. Alfred Novello.
- Kaptain, L. (1991). *The Wood that Sings*. Everett, PA: HoneyRock.
- Karkoschka, E. (1972) *Notation in New Music*, translated by Ruth Koenig. New York: Praeger Pub.
- Kaufman, F y Guckin, J. P. (1979). *The African Roots of Jazz*. Van Nuys, CA: Alfred Pub.
- Kavafis, K. (2000). *Antología poética*. Madrid: Alianza.
- Keeton, K. (2006). Perspectives - An Interview with Mark Ford. *Dynastyband*. [Fecha de consulta: 5 octubre 2015] Disponible en: <http://dynastyband.com/graphics/education/7.pdf>
- Kelle, U. y Ezberger, C. (2004): Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. En U. Flich, E. V. Kardorff e I. Steinke (eds.). *A Companion of Qualitative Research*. 172-177. Londres: Sage.
- Keller, H. (1990). The gramophone record. En Robert Matthew-Walker (ed.). *The Keller Column: Essays by Hans Keller*, 22-25. Londres: Alfred Lengnick.
- Keune, E. (1976). *Schlaginstrumente. Pauken*. Germany: Breitkopf and Haertel
- Kirby, P. R. (1930). *The Kettledrums*. London: Oxford University Press.
- Kirk, J. L. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kite, R. (2007). *Keiko Abe. A virtuosic Life*. Virginia: GP Percussion.
- Kivy P. (1995). *Authenticities: Philosophical Reflections on Musical Performance*. Ithaca, New York, USA: Cornell University Press.

- Kleiman, S. y Copp, M. A. (1993). *Emotions and fieldwork*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Klein-Vogelbach, S., Lahme, A y Spirgi-Gantert, I. (2010). *Interpretación musical y postura corporal*. Madrid: Akal Música.
- Klöppel, R. (2005). *Ejercitación mental para músicos*. Cornellá de Llobregat: Idea Book.
- Knapp, M. L. y Hall, J. A. (2002). *Nonverbal communication in human interaction* (5th edn.). USA: Wadsworth Thomson Learning.
- Knauer, H. (1955 / 1998). *Paukenschule*. Leipzig: Friedrich Hofmeister.
- Kochevitsky, G. (1967). *The Art of Piano Playing: A Scientific Approach*. Princeton, NJ: Summy-Birchard Music.
- Koral, B. (1990). *The Drummin' Men*. New York: Schirmer Books.
- Kotter, J. (1995). *The New Rules*. Nueva York: Dutton.
- Krampe, R. Th. y Ericsson, K. A. (1995). Deliberate practice and elite musical performance. En John Rink (ed.) *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramvi, M. (2016). Teach for Mallets. [fecha de consulta: 25 junio 2016]. Disponible en: <http://www.teach4mallets.com/>
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Ed. Morata SL.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Laborda Máñez, J. L. (2015). Educación musical, publicaciones científicas e innovación educativa en la enseñanza de la música: una revisión desde la metodología comunicativa crítica. Tesis doctoral. Universidad Jaume I de Castellón.
- Lang, M. y Spivack, L. (1977). *Dictionary of Percussion Terms*. Ft. Lauderdale, FL: Lang Percussion/ Meredith Music.
- Larrick, G. (1989). *Analytical and Biographical Writings in Percussion Music*. New York: Peter Lang.
- Lawson, C. (2006). La interpretación a través de la historia. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 19-34. Madrid: Alianza Música.
- Lawson, C. y Stowell, R. (2009). *La interpretación histórica de la música*. Madrid: Ed. Alianza Música. Edición en castellano, traducción: Luis Carlos Gago Bádenas
- Leach, J. (1966). *Percussion Manual for Music Educators*. California, CA: Belwin.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. RELIEVE, vol. 1, n. 1. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>.
- Lecomte Du Noüy, P. (1967). L'intelligence, les gestes inútiles, le mariage. *La dignité humaine*. Paris: Fayard.
- Lee, J. (1954). The Percussionist's Problem-Phrasing. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 88-89. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of Control: Current Trends in Theory & Research: Current Trends in Theory and Research*. New York and London: Psychology Press. Taylor and Francis.
- Lefever, M. (1968). Sightreading In Percussion Contests? Yes! En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 348-349. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Legewie, H. (1994). Globalauswertung, en A. Böhm, T. Muhr y A. Mengel (eds.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, 100-114. Konstanz: Universitätsverlag.
- Lehrer, P. M., Rosen, R. C. Kostis, J. B. y Greefield, D. (1987). Treating stage fright in musicians: the use of beta-blokers. *New Jersey Medicine* 84, 27-34.

- Leinsdorf, E. (1981). *The Composer's Advocate: A Radical Orthodoxy for Musicians*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lepak, A. (1978). *Control of the drum set-Phrasing for the soloist*. Windsor, Conn: Windsor Music.
- Lessing, G. E. (2008). *Natán el sabio*. Barcelona: Anthropos.
- Lester, J. (1995). Performance and analysis: interaction and interpretation. En John Rink (ed.) *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*, 214. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: the science of a human Obsession*. New York: Dutton.
- Lewontin, R. C., Rose, S. y Kamin, L. J. (1987). *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- Lincoln Y. S. y Guba E. G. (1995). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lidermann, H. (1992). *Entrenamiento autógeno. El mejor sistema de relajación*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipner, A. (1996). *The Vibes Real Book*. Stamford, CT: Mallet Works Music.
- Loft, A. (1992). *Ensemble! A Rehearsal Guide to Thirty Great Works of Chamber Music*. Portland, Ore.: Amadeus Press.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación* 22, 41-60
- Ludeña López, S. (1997). Actitudes del profesorado hacia la innovación educativa. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ludwig, W. F. [n. d.] *The Development of Drum Rudiments*. Chicago: Ludwig Drums Co.
- Lunt, P y Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research, *Journal of Communication*, 46, 79-98.
- MacCallum, F. (1969). *The Book of the Marimba*. New York: Carlton Press.
- Maccario, B. (1989). *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Buenos Aires: Ed. Lidium.
- Mackenzie, T. (2006). *The Ultimate Drummer's Workout*. New York: Amsco.
- Mackenzie, Ted. (2006). *The Ultimate Drummer's Workout*. New York: Amsco.
- Maisel, E. (2006). *La técnica Alexeander*. (ed.). Barcelona: Paidós, Vida y salud.
- Mantel, G. (2010). *Interpretación. Del texto al sonido*. Madrid: Alianza Música.
- Marchesi, A. (2008): *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel (Planeta).
- Martin López, T. (2009). Estudio sobre las lesiones producidas por movimientos repetitivos en músicos de Castilla y León. Factores de riesgo y tratamiento mediante osteopatía, masoterapia y crioterapia. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Martin López, T. (2015). *Cómo tocar sin dolor. Tu cuerpo tu primer instrumento*. Valencia: Piles
- Martin, S. M. (1994). *A Comprehensive Curriculum for Drum Set in the College Percussion Studio* (DMA Lecture Recital Document). Tucson: University of Arizona.
- Martínez Bonafé, J. (2012). En la escuela, el futuro ya no es pasado, o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales. En *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*, 101-112. Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.). Barcelona: Graó.
- Martínez Santiago, R. (2000). ¿Equidad en la educación? *Revista Ibero-americana de Educación*, 23.
- Mason, B. S. (1974). *Drums, Tom Toms y Rattles*. New York: Dover Pub.

- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Masoner, B. (1956). Dear Band Director:. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 113-114. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Masoner, B. (1971). Playing Percussion Musically. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 387-388. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Massaro, D. (1987). *Speech perception by ear and eye: A paradigm for psychological inquiry*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matarazzo, D. (1976). Wechsler: *Medida y valoración de la inteligencia en el adulto*. Barcelona: Salvat.
- Mayol Arnao, R. (2008). *Metodología de la investigación: Introducción a la investigación empírica*. [fecha de consulta: 3 mayo 2015]. Disponible en: <http://es.slideshare.net/rnma/introduccion-a-la-investigacion-empirica>
- Mayring, P. (1983): *Qualitative inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniqken* (7.<sup>a</sup> ed. 1997). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McClaren, C. A. (1988). The visual aspect of solo marimba performance. *Percussive notes, Fall*, 54-58.
- McCormick, R. (1985). *Percussion for Musicians: A Complete, Fundamental Literature and Technique Method for Percussion*. USA: Alfred Music.
- McKenzie, J. (1961). Same Grip with Both Hands. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 184-185. Illinois: The Instrumentalist Company.
- McLuhan, H. M. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Megill, D. D. y Demory, R. S. (1996). *Introduction to Jazz History*. 4 th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress Inoculation Training*. Nueva York: Pergamon.
- Meirieu, P. (2013). La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común, entrevista en lanacion.com. <http://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-comun>.
- Mellers, W. (1992). Present and past: intermediaries and interpreters, en Paynter et al. (eds.). *Companion to Contemporary Musical Thought, cit II*, 920-930.
- Menéndez Alonso, V. (2016). La importancia del movimiento en la interpretación de la marimba. TFE. Consmpa (dirigido por Julio Sánchez-Andrade Fernández).
- Metzger, J. (1996-2008). *The Art and Language of Jazz Vibes*. USA: EPM Publications.
- Meuser, M y Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews-vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. En D. Grarz y K Kraimer (comps.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, 441-468. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- M. F. A. (4 de enero de 2007). El esfuerzo cardiaco de un músico en un concierto es igual al de un deportista de élite. *El Comercio Digital*. [fecha de consulta: 24 enero 2016]. Disponible en: [http://www.elcomercio.es/prensa/20070104/sociedad/esfuerzo-cardiaco-musico-concierto\\_20070104.html](http://www.elcomercio.es/prensa/20070104/sociedad/esfuerzo-cardiaco-musico-concierto_20070104.html)
- Michaelson, J. M. (1978). The Creative Show Percussionist. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 541-542. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Miguel Díaz, M. de (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Revista Cuadernos de Sección*. Educación 8, 29-51. [fecha de consulta: 4 marzo 2015]. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/08/08029051.pdf>.
- Miguel Díaz, M. de (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 289-317. [fecha de consulta: 20 enero 2015]. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121011/113701>.

- Miguel Díaz, M. de (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo: Oviedo.  
[fecha de consulta: 15 abril 2015]. Disponible en:  
<http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf>.
- Miguel Díaz M. de (2016). *Investigación cuantitativa*. Presentado en Seminarios metodológicos con Investigadores Seniors de la II Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes investigadores. 14, mayo, 2016. Mieres, Asturias.
- Miklaszewski, K. (1989). A case study a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music* 17, 95-109.
- Mill, J.S. (2014). *Sobre la libertad*. Madrid: Akal.
- Moliner, M. (2012). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Monelle, R. (2006). La crítica de la interpretación musical. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 249-261. Madrid: Alianza Música.
- Montagu, J. (2002). *Timpani y Percussion*. New Haven and London: Yale University Press.
- Montoya Delgadillo, J. L. (2015). Modelos educativos por competencia y por comprensión en la educación superior. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Moore, B. (1997). *An introduction to the Psychology of Hearing*. Londres: Academic Press.
- Moore, J. L. (1970). *Acoustics of Bar Instruments*. Columbus, OH: Permus.
- Mor, S., Day, H., Flett, G. L. y Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in profesional artist. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 207-225.
- Mora, F. (2015). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moraza Pérez, J. L. (2011). Ensayo para una definición del espacio culinario. Propuesta para la catalogación de patrimonio inmaterial. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Moreno Sáenz, A. (2016). Las percusiones del flamenco: modelos de interpretación y análisis musicológico. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Morgan, D. L. y Krueger, R. A. (Comps.). (1998). *The Focus Group Kit*, (six vols.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Morgenstein, R. (2000). *Drum Set Warm-Ups*. Boston, MA: Berklee Press. Distributed by Hal Leonard.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moses, B. (1984). *Drum Wisdom*. Fairfield, NJ: Modern Drummer Publications
- Mozart, L. (2013). *Escuela de violín*. Sant Cugat y Madrid: Arpeggio y Asociación Luigi Boccherini.
- Mueller, E. C. (1976). *A Timpani Method Based on the Performance Practices of Edward M. Metzenger with an Application of These Practices to the Symphonies of Beethoven and Brahms*. Dissertation. Muncie, IN: Ball State University.
- Mueller, K. A. (1972). *Teaching Total Percussion*. Parker Pub.
- Murillo, F. J. (8 de octubre de 2014). En Fernández, C. (2014), Innovación y creatividad en aulas más autónomas, claves de futuro. *Málaga hoy* [fecha de consulta: 17 julio 2016].  
Disponible en:  
<http://www.malahoy.es/article/malaga/1871498/innovacion/y/creatividad/aulas/mas/autonomas/claves/futuro.html>.
- Myers, E. D. (1960). *Education in the Perspective of History*. Nueva York: Harper.
- Nachouane, N. E. (2015) La puesta en valor turística del patrimonio cultural inmaterial: retos, contextos y estrategias de intervención. el caso del artesanado tradicional en la medina de marrakech a la luz de las experiencias españolas, Murcia y Granada. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

- Narmour, E. (1988). On the relationship of analytical theory to performance and interpretation, en Eugene Narmour y Ruth A. Solie (eds.), *Explorations in Music, the Arts, and Ideas*. Stuyvesant: Pendragon.
- Nattiez, J. J. (1993). Gould Hors-Temps. En *Le Combat de Chronos et d'Orphée: essais*. Paris: Bourgois.
- Neill, A. S. (1974). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los hijos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Newman, J. H. (1996). Discurso VII. El saber considerado en relación con la preparación técnica. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa.
- Newton, R. (2015). *The Dancer Musician*. [fecha de consulta: 7 diciembre 2015]. Disponible en: <http://rossnewton.co.uk/dancer-musician>.
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. En E. Z. Rothkopf (Ed.). *Review of Research in Education* 15. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nielsen, M. (1988) A study of stress amongst professional musicians. En Christopher Stevens (ed.). *Medical and Physiological Aspects of the Alexander Technique*. Aalborg, Dinamarca, International School for the Alexander Technique.
- Noonan, J. P. (1946-1947). Snare Drum Stick Grip, The Long Roll, Teaching the Rudiments y The High School and College Timpanist. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 4-5, 5-7, 7-8 y 9-10. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Noonan, J. P. (1952). Confusion Confounds As Authorities Argue. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 65-66. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Norris, G. (1993) *Rachmaninoff*. Londres: Dent
- Norton, S. y Spacey, K., editors (1964). *Drums and Drumming Today*. Edgware, England: Boosey y Hawkes.
- Nuki, M. (1984). Memorization of piano music. *Psychologia* 27, 157-163.
- Nunnally, J. y Berstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- OCDE. (2013). Síntesis: diez pasos hacia la equidad en la educación. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* [fecha de consulta: 21 mayo 2016]. Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/40043349.pdf>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Orloff-Tschekorsky, T. (1996). *Mentales Training in der musikalischen Ausbildung*. Germany: Nepomuk Bei Breitkopf & Haertel.
- Ortega y Gasset, J. (1983). El Quijote en la escuela (1920). *Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente)
- Öst, L. G. (1987). Applied relaxation: description of a coping technique and review of controlled studies. *Behaviour Research and Therapy* 25, 397-407.
- Otaola González, P. (1995). Amonía musical y equilibrio humano. *Música y educación*, 23-80.
- Padilla Rosa, E. (2001). Equidad intergeneracional y sostenibilidad. Las generaciones futuras en la evaluación de políticas y proyectos. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. [fecha de consulta: 12 agosto 2016]. Disponible en: [http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/libros/Investigaciones/Inves2002\\_01.pdf](http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/libros/Investigaciones/Inves2002_01.pdf)
- Palmer, C. (1996). On the assignment of structure in music performance. *Music Perception* 14, 54.

- Papastefan, J. (1989). The Mallets Make a Difference. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 752-753. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Parcerisa Aran, A. (2007). Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, 41, 6-16.
- Parellada, C. (2011). Los paradigmas que sustentan la pedagogía sistémica. En Olvera; Traveset; Parellada. *Sintonizando las miradas* (pp. 139-171. Mexico: CUDEC.
- PAS (Percussion Arts Society). (1965). Changes in Percussion Adjudication. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 262-265. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Payne, R. A. (2002). *Relajación. Guía práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Payson, A. y McKenzie, J. (1966). *Music Educators' Guide to Percussion*. Van Nuys, CA: Belwin Mills.
- Peacock, C. (2008). *The Psychology of Drumming*. Edimburgh: Peacock. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 550-551. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Peck, R. (1978). *Percussion Concerts: Impact and How to Achieve It*.
- Peinkofer, K y Tannigel, F. (1969). *Handbook of percussion Instruments*, translated by Kurt and Elese stone. London: Schott.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.
- Peñalba Acitores, A. (2006). Compensation movement hypothesis: A conceptual demonstration of virtual action based on O'Regan and Noë's sensorimotor contingencies theory. *Proceedings of the Second International Conference on Music and Gesture*. RNCM, Manchester UK. 121-133.
- Peñalba Acitores, A. (2008). El cuerpo en la interpretación musical. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. [fecha de consulta: 22 junio 2016]. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/55/1/TESIS09-090320.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 261-287. [fecha de consulta: 11 marzo 2015]. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>.
- Pérez Juste, R. (2005). *La evaluación pedagógica una concepción integradora*. Murcia. [fecha consulta: 29 abril 2015]. Disponible en: [http://www.cerm.es/upload/la\\_evaluacion\\_pedagogica.pdf](http://www.cerm.es/upload/la_evaluacion_pedagogica.pdf).
- Pérez López, H. J. (2006). Investigación y práctica musical: el horizonte del doctorado de música en Europa. *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez Martínez, A. M. (2012). Postura sana en el Conser de Gijón. [fecha consulta: 23 enero 2016]. Disponible en: <http://posturasanaconser.blogspot.com.es/p/el-proyecto.html>
- Pérez, A. (1996). Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*,. 115-136. Madrid: Ediciones Morata.
- Peters, G. (1966). Ear Training and the Timpanist. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 284-286. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Peters, Mitchell. (1968). *Developing Dexterity for Snare Drum*. Los Angeles, CA: Mitchell Peters.
- Peters. G. B. (1975). *The Drummer: Man; A Treatise on Percussion*. USA: Kemper-Peters Pub.
- Philip, R. (1992). *Early Recordings and Musical Style: Changing Tastes in Instrumental Performance, 1900-1950*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (comp.), *Manual of child psychology*. Vol. I, 703-730. Nueva York: Wiley.

- Piaget, J. (1978). *El equilibrio de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI
- Pico della mirandola, G. (1984). *De la dignidad del hombre*. Madrid: Editora Nacional.
- Pila Teleña, A. (1995). *Preparación física*. Tomos I-II-III. Madrid: Editorial. Augusto Pila Teleña.
- Polit D. F. y Hungler B. P. (2000). Diseño y métodos en la investigación cualitativa. En Polit D. F. y Hungler B. P. *Investigación científica en ciencias de la salud*. 231-247. 6a ed. México: McGraw- Hill Interamericana.
- Pollini, M. (14 de noviembre de 2014). Hacer música exige una conjunción espiritual esencialmente juvenil. *La Voz de Galicia*. La Coruña.
- Pollini, M. (15 de noviembre de 2014). En la música tienen que convivir racionalidad e irracionalidad. *La Voz de Galicia*. La Coruña.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Popham, W.J. (1990). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya
- Postic, M. y De Ketele, J. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Poy Castro, R. (2007). La evaluación de la formación: el caso del centro de formación avanzada e innovación educativa. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Quantz, J. J. [1752]. (1985). *On Playing the Flute*. Londres: Faber and Faber.
- Quartier, B. (2016). *Imagine, una aproximación mental a la práctica de la marimba*. Oslo: Norsk Musikvorlag.
- Ramada, M. (1994). La caja orquestal. Zaragoza: ZaragozaMac.
- Raventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación. Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB*. 61-75. Vol 3. [fecha de consulta: 20 febrero 2015]. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/553/536>
- Read, G. (1978). *Modern Rhythmic Notation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). [fecha de consulta: 7 julio 2015]. Disponible en <http://www.rae.es/>
- Reed, H. O and Leach, J. T. (1969). *Scoring for Percussion*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reed, T. (1958). *Syncopation for the Modern Drummer*. Clearwater, FLA: Ted Reed.
- Reid, S. (2006). Preparándose para interpretar. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 124-136. Madrid: Alianza Música.
- Repp, B. H. (1992). Probing the cognitive representation of musical time: structural constraints on the perception of timing perturbations. *Cognition* 44, 241-281.
- Reubart, D. (1985). *Anxiety and Musical Performance: On playing the Piano from Memory*. Nueva York: Da Capo Press.
- Richards, E. (1972). *World of Percussion*. Miami, FL: Warner Bros.
- Riley, J. (1994). *The Art of Bop Drumming*. New York: Manhattan Music. Distributed by CPP Media.
- Riley, J. (1997). *Beyond Bop Drumming*. New York: Manhattan Music. Distributed by Warner Bros.
- Rink, J. (2003). In Respect of Performance: The View from Musicology, en *Psychology of Music* 31:3. 303-323.
- Rink, J. (2006). Análisis y (¿o?) interpretación. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 55-80. Madrid: Alianza Música.
- Ritterman, J. (2006). Sobre la enseñanza de la interpretación. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 98-110. Madrid: Alianza Música.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2010). *El elemento*. Barcelona: Debolsillo.
- Rodham Clinton, H. (2014). *Decisiones difíciles*. EEUU: Simon y Schuster Paperbacks.



- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1965). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*. 16-20. [fecha de consulta: 5 enero 2016]. Disponible en: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schlusselstudien\\_dersozialpsychologie/rosenthal\\_jacobson\\_pygmalionclassroom\\_urbrev1968.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schlusselstudien_dersozialpsychologie/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf)
- Rosset Llobet, J. y Fábregas Molas, S. (2005). *A tono. Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Barcelona: Ed. Editorial Paidotribo.
- Rosset Llobet, J. y Odam, G. (2010). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Badalona: Ed. Editorial Paidotribo.
- Rossing, T. D. (2001). *Science of Percussion Instruments*. Singapore: World Scientific Pub.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rotter, J. B. y Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 598-604.
- Rottmann, K. (1960). La interpretación de la música barroca. *Revista musical chilena*. Vol. 14, n° 72, 44-52 [fecha de consulta: 18 octubre 2015]. Disponible en: <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/14614/14932>
- Rousseau, J. (1973). *Emilio o De la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Runeson, S. y Frykholm, G. (1983). Kinematic specification of dynamics as an informational basis for person-and-action perception: expectations, gender, recognition and deceptive intention. *Journal of Experimental Psychology: General* 112, 585-615.
- Sachs, C. (1940). *The History of Musical Instruments*. New York: Norton.
- Sacristán, E. (comp.) (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Saindon, E. (2004). *Berklee Practice Method Vibraphon. Get Your Band Together*. Boston, MA: Berklee Press. Distributed by Hal Leonard.
- Salas, M. E. (2006/2007). La falacia del todo: claves para la crítica del holismo metodológico en las ciencias sociales y jurídicas. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 10, 33-52. [fecha de consulta: 10 marzo 2015]. Disponible en: <http://www.rtfed.es/numero10/2-10.pdf>
- Saleh, P. J. (2011). *A Percussionist's Handbook*. New York, NY: Bachovich Music.
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on music performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists* 5, 3.
- Samuels, D. (1992). *Contemporary Vibraphone Technique. A Musical Approach. Book 1 & 2*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.
- San Fabián, J.L. (1992). Evaluación etnográfica de la Educación. En AA.vv. *Perspectivas en la Evaluación del Sistema Educativo*. Oviedo: KRK Ediciones.
- San Fabian, J.L. (2014). *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis*. Oviedo: Trabe.
- San Fabian, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de Centros Educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Editorial Síntesis
- Sánchez-Andrade Fernández, J. (2007). *La percusión en la música tradicional asturiana*. Asturias: Red de Museos Etnográficos de Asturias.
- Sánchez-Andrade Fernández, J. (2009). La educación superior desde la perspectiva didáctica del profesor de percusión. Un caso práctico: la batería moderna y el empleo de las escobillas. *Resonancias*, 5, 16-18.
- Sánchez-Andrade Fernández, J. (2014). La percusión tradicional como patrimonio inmaterial y su aplicación a la enseñanza de los conservatorios. *CLIO. History and History teaching*, 40. [fecha de consulta: 6 junio 2016]. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MOnAndrade2014.pdf>.

- Sánchez Santamaría, J. (2014). Equidad educativa: diseño y validación de una guía para evaluar la contribución de los departamentos de orientación a la promoción de la equidad. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Santacana, J. (1998). Museos, ¿al servicio de quién? *Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 15, 30-49.
- Santacana Mestre, J., Llonch Molina, N., Martínez Gil, T., Gil Durán, N., Rion, R. y Salazar-Jiménez, R. A. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Joan Santacana Mestre y Nayra Llonch Molina (eds.). Gijón: Ediciones Trea.
- Santos Guerra, M. A. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias pedagógicas*, 9, 45-69.
- Santos, M. A. (2005). *Valor de cambio* [mensaje en un blog]. [fecha de consulta: 15 julio 2016]. Disponible en: <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/06/18/valor-de-cambio/>.
- Santos Guerra, M. A. (2012). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado. En Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*, 83-98. Barcelona: Graó.
- Sanz-Magallón, A. (2007). *Cuéntalo bien*. Madrid: Plot.
- Sardá Rico, E. (2003). *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Savater, F. (2013). *Figuraciones mías. Sobre el gozo de leer y el riesgo de pensar*. Barcelona: Ariel.
- Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ed. Ricordi americana S.A.E.C.
- Schaft, G. E. (1993). *Jazz drumming 1960-65, Transcriptions and Analyses of Ensemble Techniques* (DMA Research Paper, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Schenker, H. (2000). *The Art of Performance*. Heribert Esser (ed.), Irene Schreier Scott (trad.). Nueva York y Oxford: Oxford University Press
- Scherchen, H. (1933). *Handbook of Conducting*. Londres: Oxford University Press.
- Scherer, R. P. (1951). Percussion Problems In High School Bands. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 55-57. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Schiele, B. y Samson, D. (1990). Itineraire de l'évaluation muséale. *Musées*, 12, 53-59.
- Schmalfeldt, J. (1985). On the relation of analysis to performance: Beethoven's Bagatelles Op. 126, núms 2 and 5. *Journal of Music Theory* 29, 28.
- Schnabel, A. (1991). *Aus dir wird nie en Pianist*. Frankfurt: Wolke.
- Schnorrenberger, C. C. (1991) Körpergerfühl beim Musizieren. En *Das Orchester* 9, 996-978. Maguncia: Schott Verlag.
- Schuller, G. (1968). *Early Jazz, Its Roots and Musical Development*. New York: Oxford University Press.
- Schultz, J. H. (1952). *Übungsheft für das autogene Training*. Stuttgart: Thieme.
- Schweizer, S L. (2010). *Timpani Tone, and the Interpretation of Baroque and Classical Music*. New York: Oxford University Press.
- Screven, Ch. (1986). Exhibitions and Information Centers: some principles and approaches. *Curator*, 29, 109-137.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology onf Music*. Nueva Cork: Dover
- Sejourné, E. (1986). *Les claviers de percussion, volume 1: travail mélodique (Mains separees)*. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc.
- Sejourné, E. (1986). *Les claviers de percussion, volume 2: travail mélodique (Mains ensemble)*. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc.
- Sejourné, E. (1986). *Les claviers de percussion, volume 3: travail harmonique*. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc.

- Serrallach, L. (1947). *Nueva pedagogía musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi americana S.A.E.C.
- Sharma, E. (1993). *Percussion (Live Music)*. Toronto: Thomson Learning.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Grupo Nodos Ele. [fecha de consulta: 10 julio 2016]. Disponible en: <http://craig.com.ar/biblioteca/Conociendo%20el%20Conocimiento%20%20George%20Siemens.pdf>
- Skinner B.F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation.
- Sloboda, J. A. (1982). Experimental studies on music Reading: a review. *Music Perception* 2.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A.; Davidson, J. W. y Howe, M. (1994). The rol of practice in the developement of expert musical performance. *The Psychologist* 7. 344-354
- Smith Brindle, R. (1991). *Contemporary Percussion*. Oxford: Oxford University.
- Smith, J. B. (1983). Mallet Keyboard Sight-Reading. En AA.vv. (1995). *Percussion Anthology. Volume 4*, 669-670. Illinois: The Instrumentalist Company.
- Smith, L. M. et alii (1986). *Educational Innovators: them and now*. London: Falmer Press.
- Smith, P. (2014). *Éramos unos niños*. Barcelona: Penguin Random House (Debolsillo).
- Smith, T. (2013). Limitaciones a la investigación cualitativa. [fecha de consulta: 3 agosto 2016]. Disponible en: [http://www.ehowenespanol.com/limitaciones-investigacion-cualitativa-info\\_180715/](http://www.ehowenespanol.com/limitaciones-investigacion-cualitativa-info_180715/)
- Sola, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, 42-50. Madrid: Pirámide.
- Spohr, L. (1890). *Grand Violin School*. Londres: Edwin Ashdown.
- Stake, R. E. (1998) . *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stauffer, D. W. (1964). A Motion and Muscle Study of Percussion Technique. *Percussionist, Vol 5, Nº 3*, 290-298.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stepoe, A., Malik, F., Pay, CH., Pearson, Ph, Price, C. y Win, Z. (1995). The impact of stage fright on student actors. *British Journal of Psychology*, 86, 27-39.
- Steptoe, A. (1983). The relationship between tensión and the quality of musical performance. *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance* 1, 12-22.
- Steptoe, A. y Fidler, H. (1987). Stage fright in musicians: a study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology* 78, 241-249.
- Stern, M. W. (1970). *The Story of Jazz*. London: Oxford University Press.
- Sternbach, D. (1993) Adressing stress-related illness in professional exploratory musicians. *Maryland Medical Journal* 42, 283-288.
- Stevens, L. H. (1979). *Method of Movement for Marimba*. New York: Keyboard Percussion.
- Stone, George Lawrence. (1935-1998). *Stick Control for the Snare Drummer*. Randolph, MA: George B. Stone y Son.
- Stone, George Lawrence. *Mallet Control for the Snare Drummer*. Randolph, MA: George B. Stone y Son.
- Stone, K. (1980). *Music Notation in the Twentieth Century: A Practical Guidebook*. New York: Norton.
- Stout, G. (1990). *Ideo-Kinetics. A Workbook for Marimba Technique*. New York: Keyboard Percussion.
- Stravinski, I. (2006). *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.
- Tanner, P. O. W. and Gerow, M. (1973). *The Study of Jazz*, 2nd ed. Dubuque. IA: Wm. C. Brown.
- Taruskin, R. (1995). *Tex and Act: Essays on Music and Performance*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, H. W. (1964). *The Art and Science of the Timpani*. London: John Baker Pub.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339. [fecha de consulta: 20 mayo 2015]. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121021/113711>.
- Tesch, R. (1992). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falm Press. USA.
- Tierno, B. (2007). *Cómo estudiar con éxito*. Barcelona: Ed. Grijalbo.
- Titcomb, C. (1952). *The Kettledrums of Western Europe*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tobischek, H. (1977). *Die Pauke: Ihre spiel-und bautechnische Entwicklung in der Neuzeit*. Tutzing, West Germany: Hans Schneider.
- Tonucci, F. (1978). *Por una escuela alternativa*. Barcelona: Gux.
- Tonucci, F. (2012). El alumnado en la escuela del mañana. En Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*, 63-82. Barcelona: Graó.
- Torres Medina, V. L. (2015). Festa versus Saa en el paradigma metacultural. Aproximación antropológica al patrimonio inmaterial mediante dos estudios de caso. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ed Morata
- Triplett, R. (1983). *Stage Fright: Letting it Work for You*. Chicago: Nelson-Hall.
- Truco, D. y Rodríguez, Z. (2014). Salud del músico - Evita lesiones musculares y articulares. *Zebendrums*. [fecha de consulta: 23 enero 2016]. Disponible en: <http://www.bateriaypercu.info/2014/04/salud-del-musico-evita-lesiones.html>.
- Udow, M. & Watts, C. (1986). *The Contemporary Percussionist*. Ft, Lauderdale, FL: Meredith Music.
- Udow, M. (1978). *Rhythmic Source Book for Actors, Dancers and Musicians*. Kansas City, MO: Michael Udow.
- Unesco (1997). Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. [fecha de consulta: 7 marzo 2016]. Disponible en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Unesco (2001). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: *Report on the Preliminary Study on the Advisability of Regulating Internationally, through a New Standard-Setting Instrument, the Protection of Traditional Culture and Folklore. Executive Board. Hundred an Sixty-First Session*, (Traducción del texto original). Annex, Paris, 16/05/2001, p. 3
- Unesco (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003. [fecha de consulta: 19 mayo 2016]. Disponible en : [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=17716&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Unesco (2011) ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? [fecha de consulta: 11 julio 2016]. Disponible en <http://www.unesco.org/culture/ich/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

- Unesco (2016). Artes del espectáculo (como la música tradicional, la danza y el teatro). [fecha de consulta: 11 julio 2016]. Disponible en : <http://www.unesco.org/culture/ich/es/artes-del-espectaculo-00054>
- Ursom, J. O. (1993). The ethics of musical performance. En M. Krausz (ed.), *The Interpretation of Music: Philosophical Essays*, 157-164. Oxford: Oxford University Press.
- Uzcátegui, C. (2001). El patrimonio bajo la luz de la globalización y multiculturalismo. *Actas del I Congreso Iberoamericano del Patrimonio Cultural*, 703-705. 29 noviembre-1 de diciembre de 2001. Madrid: América Ibérica,
- Valentine, E. (2006). El miedo escénico. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 199-214. Madrid: Alianza Música.
- Vela, D. (1958). *Information on the Marimba*. Ed. and translated by Vida Chenoweth (1957-58). Auckland, New Zealand: Institute Press. [Originally printed-Guatemala, 1953].
- Velasco Gutiérrez. M. J. (2012). Las imágenes del patrimonio cultural inmaterial en España, 1940-2010. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Villanueva Lomeli, R. (2014). Innovación educativa universitaria. El impacto de la introducción de recursos digitales en el área de servicios de la universidad de Guadalajara. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Walls, P. (2006). La interpretación histórica y el intérprete moderno. En John Rink (ed.). *La interpretación musical*, 35-54. Madrid: Alianza Música.
- Waterman, F. (1983). *On Piano Teaching and performance*. Londres: Faber and Faber.
- Waterman, M. (1996). Emotional responses to music: implicit and explicit effects in listeners and performers. *Psychology of Music* 24, 56.
- Watzlawick, P. (1974). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Wesner, R., Noyes, R. y Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders* 18, 177-185.
- Whaley, G (1972). *Musical Studies for the Intermediate Timpanist*. New York: Rothman.
- Whitrow, G. J. (1990). *El tiempo en la historia*. Barcelona: Crítica.
- Wicinski, A. A. (1950). Psychologiceskii analiz processa raboty pianista-ispolnitiela nad muzykalnym proizviedieniem [Psychological analysis of piano performer's process of work on musical composition]. *Izviestia Akademii Piedagogiceskich Nauk Vyp. 25* [Moscow], 171-215.
- Wickens, C. D., Lee, J., Liu, y Becker, S. G. (2004). *An introduction to human factors engineering* (2nd edn.). New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Williamon, A. (1999). The value of performing from memory. *Psychology of Music* 27, 84-95.
- Williamon, A. (2006). La memorización de la música. En John Rink (ed.). *La interpretación musical* (137-151). Madrid: Alianza Música.
- Wills, G. I. D. y Cooper, G. (1988). *Pressure Sensitive: Popular Musicians Under Stress*. Londres: Sage.
- Wilson, F. R. (1981). *Mind, Muscles, and Music, Physiological Clues to Better Teaching*. Elkhart, IN: Selmer Company.
- Wilson, F. R. (1986). *Tone Deaf and All Thumbs? An Invitation to Music-Making for Late Bloomers and Non-Prodigies*. New York: Viking-Penguin.
- Wittet, T. B. (1997). In Search of The Perfect Ride Cymbal. *Modern Drummer*, June '97, 102-116.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Ed. Ministerio de educación y Paidós SA.

- Wolfe, M. L. (1989). Correlates of adaptive and maladaptive musical performance anxiety. *Medical problems of Performing Artists* 4, 49-56.
- Woodward, H. y Nanlohy, P. (2004). Digital portfolios. fact or fashion? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (2), 625-648.
- Workman, D. D. (2006). *The Percussionists' Guide to Injury Treatment and Prevention* (The Answer Guide for Drummers in Pain). New York, London: Routledge
- Woud, N (1983) *Musical Studies for Pedal Timpani*. Amsterdam: Pustjens Percussion.
- Woud, N. (1963). *Symphonic Studies for Timpani*. Heerenveen: De Haske. Distributed by Hal Leonard Music.
- Wright, I. (1990). *Graded Music for Timpani*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Yagosesky, R (2001). *El poder de la oratoria*. Caracas: Jupiter Editores.
- Yela, M. (1978). Herencia y ambiente en la psicología contemporánea. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 76, 3-25.
- Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology* 18, 267-280.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Yin, R.K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.
- Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En Villar Angulo, L. M. (Dir). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. 175-195.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zafra, R. (2013) Entrevista de Eduardo Fernández Rodríguez. *Cuadernos de Pedagogía*, 440. 36-39.
- Zegalsky, J. (1971). *30 etiud na cztery koly*. Kraków: PWM
- Zeltsman, N. (2003). *Four-Mallet Marimba Playing*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.
- Zemos98 (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98.
- Zirtae, A y Nonreb, O. (2012). El profesorado de aquí a cien años. Jugando con el tiempo. En *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*, 51-62. Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.). Barcelona: Graó.

## VIDEOGRAFÍA

- Chazelle, D. (2015) *Whiplash*. USA: Sony Pictures