

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO Y ROSA DE LAS HERAS

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

diego.calderon@unir.net

Relato de experiencia pedagógica

Lectura y escritura musical en la educación infantil Más allá de las cinco líneas del pentagrama

Resumen

La lectura y escritura musical en la etapa infantil es un tema controvertido sobre el que existen argumentos a favor y en contra. Este relato de una experiencia reflexiona sobre la necesidad de enseñar al alumnado de dicha etapa a expresar de forma visual el sonido. Para ello se justifica la adaptación de la escritura tradicional, sin ser ésta exclusiva de la etapa infantil, y se plantean varias propuestas para el aula.

Palabras Clave:

educación musical, escritura musical, lectura musical, grafías no convencionales.



Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCOM (www.sacom.org.ar).

Vol. 5. N° 2 (2017) | 81-87

Recibido: 06/09/2017. **Aceptado:** 20/12/2017.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.5.3855.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO & ROSA DE LAS HERAS

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

diego.calderon@unir.net

Pedagogical experience report

Musical reading and writing during childhood Beyond the five lines of the staff

Abstract

The reading and musical writing in the childhood is a controversial subject on which there are arguments for and against. This experience reflects on the need to teach the students of this stage to visualize the sound in a visual way. For this, the adaptation of traditional writing, without being exclusive to the children's stage, is justified, and several proposals are proposed for the classroom.

Key Words:

musical education, musical writing, musical reading, unconventional writing.

La lectura y la escritura musical en la educación infantil ha sido un tema ampliamente debatido desde hace ya muchos años. Es fácil encontrar opiniones a favor y en contra con investigaciones que respaldan cada uno de los argumentos. Nuestro propósito al mostrar esta experiencia no es ampliar la literatura científica, sino ofrecer una actualización en este sentido que dé algunas respuestas a las necesidades de las aulas de infantil actuales. Aulas en las que, para poder aprovechar todos los beneficios que el uso de la música y la experiencia sonora aportan, debemos proporcionar a nuestro alumnado elementos para poder leer, escribir e interpretar el sonido. Para ello, previamente debemos de tener claro que si bien dependiendo de la legislación de cada país la educación infantil no se refiere siempre a las mismas edades, podemos llegar fácilmente a un consenso y pensar en esta etapa como la que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años.

No es solo cosa de niños

Es en este punto en el que nos planteamos si el lenguaje musical tradicional abarca todas las necesidades. Es decir, si vamos más allá del contexto de la música basada en la tradición occidental, para el cual el lenguaje musical que se usa mayoritariamente en las escuelas fue diseñado ¿tenemos suficientes recursos?, si lo que queremos es reflejar el sonido ¿nos vale con la escala musical propia de la “música culta”?.

El canadiense Murray Schafer (1969) ya planteó la idea de paisaje sonoro, de forma que cada uno de los sonidos que nos envuelven tienen importancia en sí mismos, conformando una banda sonora diferenciadora para cada individuo. Esto es fácil de entender si pensamos en nuestras propias vacaciones cuando éramos niños, o el sonido de nuestra casa en la misma época. Pero, ¿y como transcribimos esos sonidos?. Los parámetros descriptores, en principio, son los mismos que se usan en, por ejemplo, una sonata de Bach. A pesar de eso, en el caso de describir la playa parece que las cinco líneas del pentagrama son insuficientes, e incluso inservibles para hablar la intensidad, la altura y la duración con la que sonaban el viento que arrastraba los granos de arena.

Pero no hace falta irse a la naturaleza o al mundo que nos rodea para encontrar limitaciones en la escritura tradicional. Los compositores de música contemporáneos se han visto forzados a buscar nuevas formas de expresar a los intérpretes qué es lo que querían que sonase. En este sentido, los nuevos instrumentos de música electrificados, la música no convencional, etc., están encorsetados dentro de un pentagrama. De esta forma, es fácil encontrar libros de partituras en los cuales el prólogo consiste en un manual para interpretar el código que cada intérprete ha usado. No tenemos más que observar obras como “Artikulation” de Ligeti (1923-

2006), compositor de, entre otras maravillas, la banda sonora musical de “2001: Una odisea del espacio” o “El Resplandor”.

El uso de iconografías y símbolos para reflejar la música no es exclusivo de los más pequeños. De esta forma, los musicogramas (Ballesteros, 2012) no son únicamente propios de la clase de infantil y primaria.

La música en el aula de hoy

En el caso del aula, tal como describían Riaño y Cabedo (2013), los profesores consideramos muy importante el uso de canciones tradicionales y repertorios basados en el propio patrimonio. Sin duda es una excelente forma de transmitir las costumbres y conocer a nuestros antepasados. Así es, sin duda. No obstante, también es cierto que en algunas músicas populares de nuestro territorio la notación musical occidental resulta incompleta ya que no consigue reflejar todos los sonidos e inflexiones habituales en otros estilos musicales. Tal es el caso, por ejemplo del flamenco.

A pesar de la complejidad de éste, existen propuestas de escritura sencillas aptas para infantil basadas en la parte de percusión de pies, el zapateado (de las Heras, 2015). De esa forma, el alumno participa activamente aprendiendo a zapatear sobre música de los distintos estilos flamencos. En este mismo sentido, también encontramos otros recursos para introducir la música flamenca en el aula de infantil a través de la audición e interpretación de canciones para contar historias, como es el caso del disco “Flamenco Kids en el Jalintro” (Montón y del Pozo, 2016).

En cualquier caso, si algo caracteriza el aula actual, es la pluralidad. Pluralidad de regiones de procedencia, pluralidad de países y pluralidad de tradiciones musicales. Nuestras aulas se han convertido en un crisol de culturas, un ventanal hacia otras costumbres que nos esperan en cada clase para enriquecer a nuestro alumnado. Pero esa diversidad significa también una prueba continua en la que la manida afirmación de que la “música es un lenguaje universal” es puesta a examen ante la cantidad de peculiaridades existentes.

De esta forma, para escribir o leer música popular de, por ejemplo, china, nuestro sistema de 12 notas musicales es insuficiente; las figuras como las corcheas no cumplen su misión para describir la música de Zimbabue; los conceptos de binario y ternario resultan confusos al escuchar una zamba argentina; o describir el volumen sonoro de una gralla en comparación con una guitarra es muy difícil con las tradicionales expresiones de *piano* o *forte*.

Propuestas para el lenguaje musical en la etapa infantil

Por todo lo descrito hasta ahora, consideramos que las grafías no convencionales y el uso de metáforas en forma de representaciones visuales son lo más adecuado. En muchas ocasiones, esas metáforas son propias de la naturaleza y del imaginario que tenga cada alumno, de forma que el paisaje sonoro del que hemos hablado antes nos sirve para describir las cualidades del sonido.

Así pues, las relacionadas con la altura y los contornos melódicos pueden ser reflejados a través de, por ejemplo, una línea continua dibujada en una pizarra o en un trozo de papel. Reflejar las subidas y bajadas con un lapiza en sobre una hoja en blanco ayuda a los más pequeños a discernir y crear una actitud de escucha atenta. Posteriormente, las metáforas de unas escaleras y una persona que las sube o las baja, una nave espacial que sube, un avión despegando o aterrizando, una pequeños trazos continuos o discontinuos que toma diferentes direcciones, un pez que nada hacia arriba o hacia abajo, o incluso la tan extendida analogía entre un elefante y un pájaro para hablar de sonidos graves y agudos. A estos ejemplos visuales podemos añadir los propios gestuales de los alumnos tal como proponía Kodály (Barniol, 1998) cuando planteaba la fononimia para describir la altura de cada sonido. La gran ventaja que nos ofrece este dibujo del contorno melódico es huir de la afinación exacta de cada sonido, de forma que se crean notas e intervalos que no pertenecen a la afinación temperada propia de nuestra cultura occidental.

Superada esta fase de relacionar el agudo y el grave con la altura física, es recomendable usar elementos que no guarden dicha vinculación. Por ejemplo, en el caso de que sean notas concretas cada una la podemos representar de un color, ya sea a través de pegatinas, botones, o con el elemento que queramos. Así conseguimos también no crear estereotipos y que el niño disocie.

Para describir la duración del sonido siempre resulta muy útil recurrir a la dualidad largo/corto y sus referencias en el espacio. Así pues, podemos usar líneas cortas y largas o líneas verticales y horizontales. Tiene un gran efecto entre los más pequeños la vinculación a objetos reales, como puede ser un tren largo y uno corto, un autobús y un coche, una persona muy alta y otra más menuda. Aconsejamos también apelar al sonido que emiten diferentes elementos contrastantes entre sí, como es el caso de un barco con su sirena y una gota de lluvia que cae a un charco, o un ladrido de un perro y un mugido de una vaca.

De la misma forma podemos recurrir al tamaño físico, representando los sonidos largos con un algo grande y los cortos con algo pequeño. Superada esta etapa, y al igual que indicábamos con el contorno melódico, sugerimos cambiar la relación, siendo un elemento pequeño el que representa un sonido largo y uno grande el que indique un sonido corto.

En el caso de querer describir la velocidad y el *tempo*, siempre es efectivo el

uso de una persona corriendo o una caminando, un león o un hormiga, e incluso un camión y una bicicleta para que el alumno lo asocie con las notas rápidas y lentas. En este caso del *tempo* no recomendamos usar otras metáforas que puedan confundir a los niños.

Por último, y en el caso de la intensidad, lo más efectivo es recurrir a la dimensión. De esta forma un círculo grande será interpretado como algo que suena más fuerte que uno pequeño, un coche grande sonará más fuerte que uno pequeño, un pez pequeño como algo más suave que uno grande, etc. Al igual que los anteriores parámetros, el mundo que nos rodea se nos presenta como un espacio inspirador en el que podemos usar un aspirador para indicar que es mayor volumen que el que produce un plumero o un transatlántico en comparación con un pequeño barco de vela.

En cualquier caso, tenemos ante nosotros un sinfín de posibilidades para educar musicalmente a nuestro alumnado de una forma creativa, solamente tenemos que abrir los ojos y, sobre todo, las orejas. Invitar a nuestros alumnos a descubrir, a relacionar, a vincular, a crear. Solo de esta forma podremos estar a la altura de los retos educativos que este nuevo siglo nos está planteando. ¡Animémonos a afrontarlos!

Bibliografía

- Ballesteros, M. (2012). Recursos didácticos para la audición musical en la educación infantil. *Eufonía*, 54, 103-110.
- Barniol, E. (1998). Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály. *Música y Educación*, 35 (3), 85-102.
- De las Heras, R. (2015). *Zapateado flamenco. El ritmo en tus pies Vol.1. Ejercicios de negras*. Barcelona. Boileau.
- Montón, J. y Del Pozo, T. (2016). *Flamenco Kids en el Jalinro*. Madrid. Karonte.
- Riaño, Mª E. y Cabedo, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, 58, 67-78.
- Schafer, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.

Biografía de los autores

Diego Calderón-Garrido

diego.calderon@unir.net

Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Barcelona. Máster en Música como Arte Interdisciplinar y Máster en Docencia Universitaria por la Misma Universidad. Titulado Superior en Jazz y Música Moderna por el Conservatorio Superior de Navarra. En la actualidad trabaja en el Departamento de Música y su Didáctica de la Universidad Internacional de La Rioja. Anteriormente ha trabajado en la Universidad de Barcelona, la Universidad Rovira i Virgili y el Conservatorio Superior de Música del Liceu. Ha realizado estancias docentes y de investigación en la Universidad de Coimbra (Portugal) y en el Kecskemét College (Hungria). Es autor de más de 50 artículos y libros de investigación sobre diversas áreas de conocimiento relacionadas con la música.

Rosa de las Heras-Fernández

rosa.heras@unir.net

Doctora en Música y Danza por la Universidad Rey Juan Carlos. Máster en Artes Escénicas. Titulada en música y danza en los Conservatorios de Madrid. Amplia experiencia profesional como bailarina y coreografía de flamenco. En la actualidad es profesora de Música y Danza y jefa del Departamento de Música y su Didáctica de la Universidad Internacional de La Rioja. Entre sus publicaciones destacan 3 Libros - DVD y un Libro-CD para el aprendizaje del ritmo del zapateado flamenco junto con varias publicaciones en revistas científicas.