

DISEÑO CURRICULAR VERSUS PERFECCIONAMIENTO MUSICAL: POLIFEMO Y GALATEA.

Por **Luis Rubén Gallardo Lorenzo**
Profesor de Violín del CSM de Córdoba

Nos es más sencillo observar al gran atleta, al campeón mundial de ajedrez o al gran virtuoso del violín desde el conformismo de pensar que se trata de *un superdotado*, *un fuera de serie*. Sin duda nos calma, nos tranquiliza y nos hace pensar que lo normal es la norma, nosotros, los que no podemos hacer eso. Entonces, la palabra talento toma un significado cercano a la excusa, a la admiración. Adoptamos una lejanía de la realidad observada, a la vez que tal distancia adquiere rango de justificación, pensamos, por ende, que por naturaleza no debíamos encontrarnos en esa tesitura o, en algunos casos, que tal capacidad es *un don* del que sencillamente carecemos. Pero la ciencia no puede permanecer ajena y en letargo conformista ante este acontecimiento, y aún menos si lo que estudiamos es precisamente eso, la educación

-en cualquiera de sus facetas- y la formación artístico-musical, en cualquiera de sus disciplinas. La docencia, como praxis de la Pedagogía, aborda necesariamente esta problemática, más con el espíritu de desarrollar herramientas didácticas útiles para la maximización de las capacidades de los estudiantes que, como fue en el pasado, una búsqueda denodada por el "*Gradum ad Parnasum*". Tal búsqueda queda definida, en las más de las ocasiones, en el contexto de un método de trabajo que, a su vez, está diseñado de forma expresa para lo que venimos a nombrar en la actualidad como *Diseño Curricular*.

Ya a finales del siglo XIX, Francis Galton¹ reflejó las esencias de la cuestión afirmando que los grandes logros son la combinación de unos dones natu-

¹ GALTON, F., *Hereditary Genius*, Julian Friedman, Londres, 1979, redición del original publicado en 1869.

rales heredados con la capacidad de esforzarse y la habilidad de concentrarse en una sola meta específica.

De esta ecuación formada por tres incógnitas, sólo estamos en posición de trabajar, desde las ciencias relacionadas con la educación, en dos, es decir, la capacidad de esforzarse y, por otro lado, saber y poder concentrarse.

R. Chaffin y A. Lemieux² lo plantean con una rotundidad y con tal cantidad de fundamentos teóricos que poco puede discreparse, y por añadidura, no es otra cosa que la consabida por lógica o sentido común: La base del perfeccionamiento musical está en el estudio.

Para introducir su argumentación, resumen la temática a tratar con un afamado chiste: “Un turista algo extraviado en la ciudad de Nueva York pregunta: ¿Cómo se llega al Carnegie Hall? A lo que un avisado ciudadano responde: Estudiando, estudiando, estudiando...”. No cabe la más mínima duda. Ahora bien, el trabajo que nos corresponde

al colectivo educativo, docentes y legisladores, es definir las particularidades de ese estudio para que cumpla una condición imprescindible: que sea eficaz.

En este caso, para lo cualitativo, partir de lo cuantitativo ha sido un vehículo empleado de forma genérica por gran parte de los estudiosos del ámbito en cuestión. Así surge la llamada *regla de los diez años*, un convencionalismo establecido modernamente, que se define como una teoría que establece la necesidad de un periodo mínimo de diez años de trabajo y estudio para poder convertirse en un experto de cualquier campo o área del conocimiento. Dentro de esta línea de pensamiento, algo vaga y generalista a mi juicio, Ericsson³ aporta un dato más concreto y circunscrito -a su vez- al ámbito de la educación musical, afirmando que son necesarias más de 10.000 horas de *estudio efectivo* para que un intérprete esté preparado para comenzar su carrera profesional.

No creamos que se está ante un dato elevado, ya que otras investigaciones posteriores, como

2 CHAFFIN, R. Y A. F. LEMIEUX, “Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical” en *Quodlibet* n° 32, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2004.

3 ERICSSON, K. A., *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Ed. Erlbaum, Nueva Jersey, 1996.

la realizada por Krampe⁴ (junto al mismo Ericsson), elevan esta cantidad a 60.000 horas si lo que buscamos es un intérprete experimentado. Estos trabajos de investigación apuntan, de igual forma, a que tal cantidad de estudio –calificado como *entrenamiento*– conduce necesariamente a efectos físicos y mentales, es decir, producen cambios y modificaciones específicas tanto en las estructuras musculares como en el área del córtex cerebral destinada a las funciones sensoriales y motoras específicas. En otras palabras, llegamos dominar unas acciones especiales ya que conseguimos re-programar nuestro cuerpo para una faceta concreta. Estudiar toma entonces un significado algo más concreto que el simple hecho de la práctica, sino que asume que, por medio de ésta, y en un determinado modelo de incidencia e intensidad, podemos re-diseñar nuestras habilidades innatas. Para muchos, este hecho, constatado por la ciencia, es un argumento de superación y entusiasmo, un elemento para la lucha personal y la superación a aquello que te apasiona y, lo más importante, un alejamiento

de posiciones conformistas ante *lo excepcional*.

Volvamos a un plano práctico de nuestro contexto educativo: ¿Está el sistema de enseñanza público diseñado para que un futuro profesional de la música alcance tal nivel de horas de estudio individual? ¿El currículo de estudios de Grado Superior tiene previsto tales consideraciones? Es más, ¿es el tiempo de estudio privado –entrenamiento necesario para todo instrumentista– un factor considerado en la organización académica?

En ocasiones, el silencio puede ser la contestación más contundente. Trataremos de contestar a ello más adelante, ahora conviene echar un vistazo a lo que la normativa nos dice que un estudiante debe estar *en clase* dentro del Grado Superior a lo largo de su formación académica, en su aplicación específica al Conservatorio Superior de Música de Córdoba, tomando como referencia la especialidad de Violín y observando el currículo específico de la misma que se expresa en el siguiente cuadrante:

4 KRAMPE, R. T., y ERICSSON, K. A., "Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists" en *Journal of Experimental Psychology: General*, 125, 1996.

VIOLÍN								
MATERIAS	ASIGNATURAS	INDIVIDUAL COLECTIVA	TEÓRICA PRÁCTICA	CURSOS				CRÉDITOS
				1º	2º	3º	4º	
MATERIAS TRONCALES								133,5
Análisis	Análisis musical	C	P	4,5	4,5			9
	Teoría de las Formas	C	T	4,5				4,5
	Sociología y estética de la Música	C	T				4,5	4,5
Educación auditiva	Educación auditiva	C	P	4,5	4,5			9
Historia de la Música	Historia de la Música	C	T	4,5	4,5			9
Instrumento principal	Violín	I	P	4,5	4,5	4,5	,45	18
Música de Cámara	Música de Cámara	C	P	4,5		4,5		9
	Cuarteto de cuerda	C	P		4,5		4,5	9
Orquesta	Orquesta sinfónica	C	P	9	9	9	9	36
	Orquesta de cuerdas	C	P		4,5	4,5		9
Piano complementario	Piano complementario	I	P			4,5		4,5
Repertorio con pianista acompañante	Repertorio con pianista acompañante	I	P	3	3	3		12
MATERIAS OBLIGATORIAS DEL CONSERVATORIO								28,5
Análisis	Comentario de audición	C	P		4,5			4,5
Armonía	Armonía	C	P		6			6
Historia de la Música	Historia de la orquesta	C	T	4,5				4,5
	Historia y evolución repertorio de cuerda	C	T				3	3
Instrumento principal	Repertorio orquestal	C	P				3	3
Técnica postural	Ergonomía y técnica postural del músico	C	P			6		6
MATERIAS OPTATIVAS DEL CONSERVATORIO (2º,3º y 4º)								13,5
Acústica	Acústica	C	T				4,5	4,5
Conjunto de jazz	Fundamentos de jazz	C	P		4,5	4,5		9
Informática	Informática y electrónica musical	C	P			4,5		4,5
	Edición de partituras por ordenador	C	P				4,5	4,5
Luthería	Principios de Luthería	C	P				4,5	4,5
Música del siglo XX	Taller de música contemporánea	C	P		4,5	4,5		9
ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN								18
ACTIVIDAD ACADÉMICA DIRIGIDA: Examen de concierto								6,5
CRÉDITOS TOTALES								200

Figura 1: Materias y horas lectivas de la especialidad de Violín según el actual plan de estudios.

Un *estudiante-tipo* que finaliza sus estudios, por lo que podemos observar en la *figura 1*, ha cursado un mínimo de 2.000 horas lectivas, lo que conviene recordar que no suponen un cómputo posible de agregar a lo que con anterioridad denominábamos *tiempo de estudio efectivo*. Paralelamente, hay que tener en cuenta que desde los ocho años hasta los dieciocho -según la norma- el estudiante ha compartido el Régimen de Enseñanza General con los conservatorios elemental y medio (mañanas y tardes colmadas de clases), así como la necesidad de dividir su tiempo de estudio o trabajo con las tareas propias de todas las disciplinas y asignaturas que ello conlleva. Así pues, en un panorama precedente poco favorecedor para una dedicación amplia al *estudio efectivo*, el Grado Superior, en su sentido natural, debiera ser el granero final de donde avituallarse de la ingente cantidad de esas horas mínimas que los investigadores nos expresan que son el punto de inflexión para dominar una materia determinada a nivel profesional, realidad que la empírica nos desdice con severidad. Se evidencia ante nosotros lo que podría ser una incompatibilidad clara entre *diseño y teoría de la enseñanza específica*, es decir, diseño curricular versus perfeccionamiento musical.

No será el único punto donde se observe este choque conceptual. Chaffi y Lemieux prosiguen su artículo -ya referido- con una relación de las cualidades mínimas que debe tener el estudio que, recordemos, se trata de la segunda de las cualidades que, como investigadores de la educación, podemos afrontar, aproximándonos a una premisa de gran relevancia en el ámbito de la investigación en Pedagogía Musical actualmente: El estudio ha de fundamentarse en un concepto tan amplio como bello; la *excelencia musical*.

Ésta, a su vez, se pudiera comprender por medio de sus cinco características principales: Concentración, establecimiento de objetivos, auto-evaluación, estrategias de estudio y la capacidad de una visión general.

La primera de ellas, la concentración, es, probablemente, el elemento más común entre los diferentes tratados y métodos históricos, la frase más repetida en todas las clases de conservatorio del mundo y el convencimiento más obvio que afecta a todo trabajo. No creo necesario explicar nada al respecto, pero no obstante, me resulta de interés introducir cinco citas de personalidades de peso específico en el ámbito músico-académico:

“La habilidad para concentrarse plenamente en una tarea concreta es quizás el aspecto más importante para los músicos” (L. Auer⁵)

“Al estudiar, no debemos estar absortos (...) Cada momento en el que no eres consciente de lo que haces técnica o musicalmente –o ambos- estás desperdiciando tu tiempo” (Mischa Dichter referenciado por Noyle⁶)

“Una hora de estudio concentrado, con la mente clara y el cuerpo, es mejor que cuatro horas de estudio disperso con la mente bloqueada y el cuerpo cansado. Cuando el intelecto está fatigado, los dedos simplemente se mueven sobre las teclas y conseguimos nada.” (E. Sauer referenciado por Cooke⁷)

“La necesidad de mantener la atención enfocada justifica que el estudio sea más efectivo si se realiza en sesiones de una hora o menos, con pausas de descanso.” (L. Auer, 1921)

“He descubierto que mi concentración funciona al máximo con períodos de una hora. Trabajo intensamente durante una hora y a continuación me tomo un descanso de diez, quince o incluso veinte minutos (...). Este método funciona bien y soy capaz de continuar así durante ocho horas.” (Bella Davidovich referenciado en Noyle, 1987)

En resumen: Estudiar sí, pero concentrado y consciente, dominador de todos los elementos que se emplean, organizado, con periodos de descanso para oxigenar, sin desgaste físico previo, sin presión ni otras cosas en la mente. Estudiar sí y con estas cualidades y, además, ocho horas al día... ¿es posible que un estudiante de Grado Superior pueda alcanzar tales expectativas?

Para todos los que tratamos de mejorar los conocimientos epistemológicos y técnicos de los estudiantes de especialidades instrumentales semana a semana, ha llegado un determinado momento en que nos hemos parado a pre-

5 AUER, L., *The Violin as I Teach It*, Stokes, Nueva York, 1921.

6 NOYLE, L. J., *Pianists on Playing: Interviews with Twelve Concert Pianist*, Scarecrow Press, Londres, 1987.

7 COOKE, J. E., *Great Pianist on Piano Playing: Godowsky, Hofmann, Lhévinne, Paderewski and 24 others legendary performers*, Dover, Nueva York, 1917.

guntar acerca de la realidad horaria que afecta a nuestros alumnos ya que, alcanzando a definirlo con claridad y sin rodeos, planea con asiduidad el hecho de la falta grave de dedicación y estudio efectivo por parte del alumnado, más allá de considerar su posible explicación y argumentario. Así, desde el contexto de una investigación para el Departamento de Educación Artística y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO, durante el curso 2004/2005, se realizó un seguimiento al respecto, poniendo de manifiesto, en un porcentaje muy elevado, una organización de las mismas que poco o nada optimizan el esfuerzo de los estudiantes, realidad ésta que no debe de ser achacada en ningún caso al propio centro de estudios, sino más bien al modelo educativo en su conjunción con las notables carencias logísticas y de recursos, tanto en su flexibilidad como en su diseño. El lector podrá acercarse a esta realidad de forma fácil si consulta de forma aleatoria el horario de un buen número de nuestros estudiantes.

Ya que sería un circunloquio demasiado extenso para el objeto del presente artículo, sólo concretar que, tras lo expresado, podemos llegar a afirmar que, en un sentido estricto y matemático, no podemos inhabilitar la premi-

sa de que *sí pueden estudiar*, pero ¿en qué condiciones y cuánto tiempo medio al día durante la semana lectiva? La respuesta es clara: Nunca en los parámetros descritos por los estudiosos de la excelencia, nunca en los márgenes que posibilitan esa modelación de la realidad que exponíamos con anterioridad.

Al cuadrante semanal de asignaturas -en una media anual de más de once-, en muchos casos desperdigadas en franjas horarias no correlativas, habría que sumar el resto de acciones vitales cotidianas, tiempos de desplazamiento urbano y viajes desde su ciudad de origen, tiempos de calentamiento, demoras y tiempo de necesario descanso. Una vez en el sustrato neto de espacio temporal disponible, cada asignatura requiere, a su vez, de una porción de ese tiempo de estudio, de ese esfuerzo de concentración.

El trabajo instrumental es, además, esclavo de su condición sonora, es decir, no puede realizarse a deshoras por cuestiones de convivencia cívica -a no ser que se cuente con un local especialmente insonorizado, algo altamente inaudito entre el colectivo estudiantil-, con lo que la franja de trabajo se reduce de ocho o nueve de la mañana

hasta las diez de la noche como muy tarde, y, por supuesto, no entiende de aceleraciones de última hora cara a un examen o una prueba.

Sencillamente, no creo que el estudiante medio disponga de las condiciones necesarias para que su trabajo técnico y artístico se ajuste en la magnitud requerida en los citados trabajos de investigación y que, no lo olvidemos, es exigencia generalizada de nuestro tiempo en un contexto artístico y laboral donde la perfección técnica y la alta especialización son un signo distintivo frente a épocas pasadas. En primer lugar, porque los espacios de tiempo están comprimidos entre otras actividades y en franjas muy pequeñas para desarrollar la cantidad de horas de estudio imprescindible. Por otro lado, la necesaria concentración, está seriamente comprometida en el contexto de un día cargado de estímulos diferentes. Pero, sobre todo, no podemos hablar de descanso físico o intelectual cuando el estudiante ha trabajado durante cinco o seis horas en clase, llevado sobre sí la carga natural de las actividades vitales y, por añadidura, *entrenar sus capacidades*.

No se puede estudiar cualquier cosa a cualquier hora, no es una cuestión indistinta. Las necesidades del músico instrumentista son de carácter muy específico, como lo demuestran diversos trabajos e investigaciones, como la realizada por el profesor Sloboda⁸, quien muestra cómo de entre un grupo de estudiantes, los más aventajados estudian técnica (escalas principalmente) por la mañana, mientras que los menos aventajados lo hacen por la tarde. De esto se desprende que los alumnos más aventajados dedican las horas más eficaces del día a aquella parte del estudio que, para la mayoría de la gente, resulta más aburrida y por tanto requiere de mayor esfuerzo de motivación.

¿Tienen nuestros alumnos la capacidad de elegir cuándo prefieren estudiar las distintas partes de sus obligaciones? Segunda gran contradicción entre diseño curricular y perfeccionamiento musical.

Chaffi y Lemieux completan su relación de características que definen el concepto de perfeccionamiento musical con cuatro:

8 SLODOBA, J.A y Otros, "The role of practice in the development of performing musicians" en *British Journal of Psychology*, número 87, 1996.

- El establecimiento de objetivos.
- La auto-evaluación.
- La capacidad para desarrollar estrategias específicas y,
- La capacidad de mantener una visión general.

Esta relación está acompañada de numerosas bases en otras investigaciones y parámetros que, con asiduidad, acompañan al profesorado como estrategias de mejora de su metodología diaria. Por ende, podemos decir que cada docente tiene en su clase la capacidad de desarrollar en sus estudiantes las capacidades y las actividades que considere, pero tanto la disponibilidad de tiempo como la calidad de éste, es decir, que se desarrolle en circunstancia de aprovechamiento físico y mental, dependen directamente del modelo de enseñanza, de su diseño. Realidad que nos supera en competencias y, a la vez, nos condiciona determinantemente,

aún más si –como es el caso que nos ocupa– el modelo curricular no haya considerado las necesidades específicas de la materia de estudio.

Son muchas las líneas de trabajo abiertas para tratar la problemática aquí descrita, destacando –por su nivel de concreción a la realidad que nos afecta en los conservatorios– los realizados por la profesora Susan Hallam⁹, quien ha dedicado grandes esfuerzos por trabajar sobre la problemática específica de la práctica y del desarrollo de las habilidades de los músicos.

Visto esto: ¿Es nuestro sistema de enseñanza un modelo que renuncia a la excelencia o al perfeccionamiento musical en la línea de las investigaciones punteras en el mundo? Pues, en un ejercicio de benevolencia, podremos afirmar que no en sus principios y no en la concreción

9 Su producción es muy extensa, destaca en el ámbito referido sus artículos siguientes:

HALLAM, S., "Novice musicians' approaches to practice and performance: Learning new music" en *Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 6, 1994.

HALLAM, S., "Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music" en *Psychology of Music*, 23, 1995.

HALLAM, S., "Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching" en *British Journal of Educational Psychology*, 12, 1995.

HALLAM, S., "Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education" en *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, ed. H. Jorgensen & A.C. Lehmann, Norwegian Academy of Music, Oslo, 1997.

HALLAM, S., "What do we know about music practising? Towards a model synthesising the research literature" en *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, ed. H. Jorgensen & A.C. Lehmann, Norwegian Academy of Music, Oslo, 1997.

HALLAM, S., "The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition" en *Psychology of Music*, 26, 1998.

de los objetivos mostrados en la ley -que sí plantean con claridad criterios de excelencia- pero, de facto, vemos que sitúa proporciones de carga y organización lectiva que pueden entrar en grave contradicción con perseguir tales objetivos, que además, no parece encajar con los procedimientos clásicos establecidos en los centros de estudio más relevantes a nivel mundial y que, por añadidura, no considera las necesidades específicas de la práctica musical.

No debemos olvidar que un diseño específico genera un *estudiante-tipo* reflejo, sobre el cuál no es posible aplicar cualquier tipo metodología: Currículo y método son diseños paralelos, y van de la mano de forma necesaria.

ria. Pero, ¿es la administración galante de esta unión teórica?

En este caso, cuando hablamos de Teoría Curricular, no estamos ante una vanguardia educativa, sino que redunda en conceptos bien asentados desde hace ya mucho tiempo, siendo un área que aplica conclusiones concretas sobre la Didáctica, en general, y sus diferentes especificaciones. Sirva como ejemplo ilustrativo de esta vinculación necesaria lo descrito por los profesores Petrona Matus y Neftalí Secundino de la Universidad Pedagógica Nacional de México para la asignatura de Diseño Curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, donde proponen el siguiente esquema conceptual, demostrativo singular de tal sincronía:

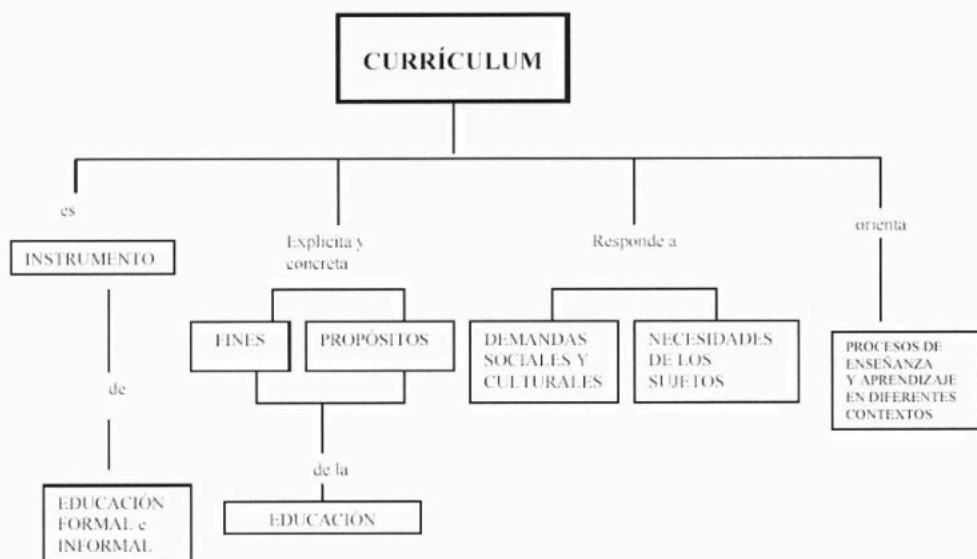


Figura 2: Origen y contexto del diseño curricular.

En el caso andaluz, he de afirmar mi creencia más profunda que, al menos en lo que ha estudios musicales se refiere y, en particular, a la especialidad de violín, esta necesidad de coherencia no se ha tenido en cuenta en una medida óptima, pero, con la intención de ejercer crítica constructiva y de signo positivo, también creo que no se hubiera llegado, en cualquier caso, a una conclusión verdaderamente productiva, ya que estamos en un desierto de propuestas metodológicas diseñadas específicamente para nuestra realidad socio-educativa, más allá de puntuales y tímidos intentos al respecto. Estamos pues en una espiral que suele conducir a la improvisación por parte del legislador, del estudiante a la hora de organizarse y por parte del profesor a la hora tratar de guiarle en este complejo y decisivo trabajo.

No ha sido el espacio habitual y natural del tutor cuestionar lo establecido desde la Administración, es más, en la incertidumbre de las sucesivas implantaciones de las leyes de educación y ante su desarrollo, sólo cabía adaptarse, encontrar una fórmula que, mientras no hubiera unas condiciones óptimas de tiempo y disponibilidad de factores de concentración, fuera capaz de potenciar las demás

características del perfeccionamiento, a la vez que minimizara las carencias. Pero ahora nos encontramos en un proceso de remodelación del sistema, en la perspectiva de nuevas estructuras y de un nuevo marco de educación superior a nivel europeo, siendo el momento de sacar a relucir estas realidades con el deseo de que sean consideradas. Hora, en definitiva, de tomar una actitud más activa en la problemática, de aportar soluciones desde la empírica y desde el desarrollo de una verdadera línea útil de herramientas de investigación pedagógica.

¿De qué nos sirve saber más cosas cada día sobre cómo desarrollar las habilidades y capacidades del alumnado, cómo alcanzar altos grados de especialización y cómo enseñar mejor los aspectos epistemológicos de las materias artísticas, si el mismo diseño normativo no se ajusta a las líneas descritas por tales conocimientos?

Casar la unión entre perfeccionamiento musical y nuestro espacio académico puede llegar a ser, en algunos momentos, como hablar de las similitudes físicas y de motivación entre *Polifemo* y *Galatea*. De la conciliación de opuestos en un todo difícilmente viable, sin embargo, siempre hay

espacio para la fantasía, para la creación literaria. Pero no estamos en la disyuntiva creativa de componer una fábula, sino en el difícil trance de dotar al estudiante de un vínculo con el futuro laboral y profesional, sin arrosos líricos, por lo que en

nuestro caso, en lo que nos atañe a nuestra particular historia entre cíclope y bella, sólo cabe investigar, proponer, poner en práctica los nuevos elementos de procedimiento y sacar conclusiones, para lo que ojalá el presente texto haya servido de sucinto estímulo.