

Creativity in music teaching: a paradigm shift in the educational system

Maria Incoronata Colantuono Santoro

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Abstract

The term “*creativity*”, which signifies the ability to perceive things differently, shares its root with the verb “*create*”, which in its biblical sense, involves inventing or building from nothing. However, human creation, whether in the realms of art or music, invariably relies on a reference context, that is an archive of fundamental elements that underpins the creation process. Primarily, the concept of creation, seen as construction, prompts us to consider music as an active endeavor rather than the passive acquisition of a predetermined body of work. Indeed, one of the potent tools for early musical education involves crafting rhythmic texts, employing rhymes, consonances, assonances, the strategic repetition of accents, and various other phonetic devices. The act of building, commencing with primal elements, embedded in rhythmically structures texts, precedes the exploration of musical structures. This initial step constitutes a creative act, as is listening, especially when approached from a musical, artistic, and bodily perspective.

Keywords: creativity, rhythmic text, nursery rhyme, active listening.

La creatividad en la educación musical: un cambio de paradigma en el sistema educativo

Resumen

El término “*creatividad*”, que implica el enfoque que nos permite percibir las cosas de manera diferente, comparte su raíz con el verbo “*crear*”, que en su sentido bíblico implica inventar o construir a partir de la nada. Sin embargo, la creación humana, ya sea en el ámbito del arte o de la música, inevitablemente se basa en un contexto de referencia, es decir, un conjunto de elementos fundamentales que sustentan el proceso de creación. Principalmente, el concepto de creación, visto como construcción, nos lleva a concebir la música como acción más que como adquisición pasiva de un cuerpo de obras predeterminadas. De hecho, una de las herramientas más poderosas para la educación musical infantil implica la elaboración de textos rítmicos y la experimentación con rimas, consonancias, asonancias, la repetición estratégica de acentos y varios otros recursos fonéticos. El acto de construir, a partir de elementos primarios, incrustados en textos con estructuras rítmicas, precede a la exploración de las estructuras musicales. Este paso inicial constituye un acto creativo, al igual que la escucha, especialmente cuando se aborda desde una perspectiva musical, artística y corporal.

Palabras clave: creatividad, texto rítmico, canción infantil, escucha activa

Introducción

Un enfoque que considera la creatividad musical como medio y fin de la pedagogía musical supone un cambio de paradigma en el sistema educativo, comenzando quizás por entender la enseñanza y el aprendizaje de la música como un proceso de transmisión de un lenguaje vivo. La educación musical, según los programas ministeriales en Europa desde la Revolución francesa, ha sido una educación centrada en el aprendizaje de obras preexistentes. Así, los alumnos que aprenden la técnica para interpretar correctamente objetos musicales fijos e inmutables pueden trabajar la afinación de la voz, lograr cierta habilidad rítmica, la coordinación de los movimientos y aprender a escuchar de manera crítica. Sin embargo, enseñar a mirar de manera creativa es entrenar la capacidad de percibir la realidad sin reproducir ideas ya marcadas ideológicamente.

Crear es deconstruir, reconocer el mestizaje, anunciar la impureza como valor añadido, atravesar culturas sincrónica y diacrónicamente. La clave es la transdisciplinariedad, sin temor a experimentar en áreas de conocimientos relacionadas con la experimentación con los sonidos, desde la poesía hasta la danza. El conocimiento musical, como indican los manuales, es una construcción ya forjada que en ningún caso es neutral.

La voz, como primordial vehículo de transmisión y experimentación sonora, además de cantar, puede *cantillar*, recitar, declamar, tararear, canturrear y salmodiar. Además, la natura musical de la lengua es el primer recurso del que disponemos y nuestro primer material para trabajar los parámetros musicales. De hecho, ya los teóricos medievales hacían diferencia entre la música poética (poesía) y la música de los intervalos, o sea, el canto (Guido d'Arezzo, *Micrologus*, XVII). Si analizamos los textos en música que han sobrevivido desde la Edad Media hasta nuestros días, vemos que se caracterizan por la versatilidad fonética, desde la secuencia del día de los difuntos, *Dies irae*, hasta el canto goliardo *In taberna quando sumus*, así, como muchos textos en música de la tradición oral. Se trata de textos contruidos con versos octosílabos que siguen normas que garantizan regularidad de acentuación y de disposición de rimas, consonancias, asonancias y otros expedientes aseguradores de eficacia mnemotécnica.

Estos recursos rítmicos textuales, que funcionaron como expedientes mnemotécnicos durante siglos en la transmisión del repertorio medieval, siguen funcionando. Así pues, en el repertorio del primer acercamiento al lenguaje musical, se pueden enseñar ejemplos de textos rítmicamente contruidos para memorizar e ir interiorizando el funcionamiento de los parámetros tímbricos, intensivos, dinámicos y agógicos. Los ejemplos se pueden hallar en muchos cantos de nana, rondallas y trabalenguas, también en latín: *hanc para ab hac, quidquid quodquod*.

La musicalidad de la lengua

La *filastrocca* (rima infantil, rondalla) es música hablada que requiere entonación y ritmo y que, con sus acentos (germen de la musicalidad de la palabra), rimas, asonancias y consonancias, pausas, dinámicas y entonación reproduce palabras, tal vez *nonsense*, cargadas de memorias y, tal vez, vehículos de voces ancestrales. Los octosílabos, junto con decasílabos y endecasílabos, son los versos con mayor persistencia en la memoria y, de hecho, son los más utilizados en poesía y cantos tradicionales, arias de ópera y música rap. La *filastrocca* es un instrumento útil, necesario en una educación musical, que privilegia la imaginación, la emoción, la sensorialidad, la fantasía y, en fin, la creatividad. En este sentido se puede crear una canción hablada a partir de un esquema rímico, de unos versos octosílabos, con la elección de dos o más palabras que riman.

La *filastrocca* es una partitura que permite la exploración de las potencialidades sonoras del texto, con todas sus posibilidades rítmicas determinadas por la sucesión de los acentos dentro del verso y las cesuras de los versos para la determinación de las pausas. Con una *filastrocca* se puede trabajar: el timbre de la voz (cavernoso, dulce, seco, enfadado), que incluso puede ser escogido por contraste entre contenido y expresión; la intensidad (forte/piano y todos los matices intermedios); el ritmo y andamiento (lento, *allegro*, marcia...), que puede seguir una métrica binaria, ternaria, cuaternaria o mixta; la densidad y la disposición de la ejecución (*solo*, *tutti*, en alternancia o en superposición).

El texto de una *filastrocca* es una matriz, el punto de partida de muchas actividades donde convergen vocalidades, instrumentación, movimiento y expresión corporal. Un texto puede ser un pretexto, en ámbito didáctico, para construir eventos musicales, es decir, eventos sonoros relacionados con contextos significativos para quien canta, quien toca y quien escucha. En esta línea, se puede introducir la improvisación a través de la construcción de nuevas geometrías sonoras según un espíritu creativo que no tiene miedo a la transformación, no se trata de conservar las obras de la tradición con espíritu de devoción o según lógicas de museo. Estas rimas reviven a través de una renovada interpretación, porque la tradición tiene la fuerza de activar siempre nuevos sentidos a la expresión de uno mismo y a la comunicación con los demás. Aquí es evidente que la *phoné* está por encima de la *semantiké*; en la tradición oral, la palabra tenía poder encantador, de fascinación. Las *filastrocche* generan sonido y movimiento, más que narración lógica, acercándose al lenguaje mágico.

La plasmación artística de estos textos se manifiesta a través del *grammelot*, una forma de recitación compuesta por sonidos, onomatopeyas y palabras carentes de un sentido determinado. En este contexto, la combinación de elementos fónicos, gestuales y mímicos sirve como un medio de transmisión privilegiado en las *performances* de juglares y comediantes. Su fuerza radica en una expresividad que posibilita la comprensión entre personas que hablan diferentes idiomas. Hoy en día, la tradición culta ha establecido una separación entre palabra y música, una distinción que no existía en las tradiciones orales y que sería beneficioso subsanar en el ámbito de la enseñanza. La atención a los aspectos fonéticos de la lengua también ha sido un tema destacado para algunos poetas recientemente, quienes consideran las palabras no solo como signos permanentes, sino como eventos sonoros en sí mismos (Enzo Minarelli). Finalmente, la recuperación de la sonoridad de la palabra en la enseñanza se revela como un recurso extremadamente útil para experimentar la expresión musical como una acción creativa.

Escucha activa

La escucha como acto creativo se relaciona, también, con el concepto de música como lenguaje y no como conjunto de objetos cerrados, de obras musicales cristalizadas en el tiempo. Desde esta perspectiva, de hecho, deriva la convención que acercarse a la música es una acción analítica relacionada con la esfera cognitiva, siempre centrada en el objeto, sin tener en cuenta la capacidad del receptor de dotarla de significado. Ahora bien, Delalande plantea el acercamiento a la música mediante distintos tipos de conductas de recepción: taxonómica, empática y figurativa. Todas las conductas de escucha indican formas de recepción, asimilación y cognición de lo sonoro que son diferentes. La taxonómica se relaciona con la estructura, la figurativa con el espacio y la empática con las emociones. La escucha figurativa corresponde a una tendencia del oyente a construir un ámbito imaginario, a modo de “escenario”, dotado de características espaciotemporales propias. La forma es interpretada como un relato, una narración en la que se pueden articular distintos planos en el espacio (primer plano, medio, fondo) y situar allí algún elemento móvil que, en ocasiones, puede adquirir características de ser vivo. El *musicograma*, por ejemplo, es una herramienta ya consolidada en la enseñanza de la música que facilita

la escucha figurativa, permitiendo comprender la estructura a través de la visualización del desarrollo del discurso musical con símbolos, colores, formas e iconos. En la escucha empática, la atención se concentra en el instante presente, sin buscar establecer relaciones con momentos anteriores. El oyente considera el material sonoro como un juego de fuerzas, de tensiones, pero estas fuerzas las experimenta él mismo en lugar de describirlas externamente como características del objeto. Esta escucha se diferencia de la taxonómica, ya que no manifiesta ningún deseo de trazar una partitura mental ni de segmentar partes o secciones. Por otra parte, las vivencias generadas pueden ser diametralmente opuestas entre los oyentes.

Escuchar puede ser un acto creativo total. Cada uno de nosotros lleva una caja interior de sonidos, ruidos, silencios. Así pues, el modelo de escucha medieval, que daba importancia a la expresión corporal, ya sea en contextos de danza o narrativos, permitía la interiorización de los parámetros principales sin necesidad de pasar primero por el aprendizaje cognitivo. En definitiva, es necesario entender el acto de escuchar no solo como una acción del oído, sino en la totalidad de las funciones del cuerpo, a través de la mirada, de los gestos y, en fin, del cuerpo.

La pedagogía de la creación musical basada en el desarrollo de la invención plantea la creación de una historia a partir de una escucha, con el auxilio del movimiento gestual y corporal. Por ejemplo, a través del uso de una gavota podemos, a partir de la contextualización de la melodía, inventar un diálogo a partir de los tópicos. Por ejemplo, imaginar un diálogo entre dos personajes tópicos en un baile de corte y desarrollar un relato que desmonte el modelo ideológicamente plasmado. La interpretación siempre es un trabajo creativo, así como tocar un instrumento o añadir texto a una melodía preexistente (*contrafactum*) o crear a partir de una melodía nota (práctica de la tropatura) extendiéndola con diferentes modalidades (división en secciones y doblamiento). El hecho de crear a partir de un modelo es un recurso didáctico en el campo también de la escucha.

Conclusiones

Crear, entonces, no es solo componer, sino improvisar sobre un repertorio preexistente, es un acto innovador que presupone la intervención del receptor, responsable de darle “significado”. Además, escuchar es un acto creativo porque equivale a tomar conciencia, percibir y reconocer lo que nos rodea, es uno de los medios más eficaces para medir el espacio. El sonido está relacionado con la vida; la música no es aquello que escuchamos, sino lo que percibimos, interiorizamos, lo que queda en la memoria, tal vez incluso cuando lo olvidamos todo, como se observa en personas afectadas por el alzhéimer.

Un sistema de enseñanza y aprendizaje creativo no puede basarse en la reproducción y asimilación mecánica de un repertorio preexistente, sino que debe ser utilizado como un vehículo que nos permite enseñar un lenguaje. El repertorio (cantado, acompañado por instrumentos, escuchado, danzado, escenificado...) pasa por una cuidadosa elección que debe poseer determinadas características estructurales, además de ser contextualizado en un entorno significativo.

Aprender un repertorio equivale a interiorizar esquemas rítmicos, fórmulas e intervalos melódicos para improvisar, añadiendo o quitando elementos y continuando con la creación. Finalmente, no se trata de memorizar pasivamente canciones o bailes, sino de aprender un lenguaje con su funcionamiento. Si las competencias en el plano de la educación innovadora se articulan en las tres fases (saber, saber hacer y saber estar), debemos tener en cuenta la construcción de un archivo de la memoria, la capacidad de manipulación del material adquirido en procesos de creación y la habilidad de hacer que sea una competencia transversal que nos permita incidir en otros ámbitos de la vida, incluso en las relaciones humanas.

Cada país cuenta con una larga tradición de recogida de testimonios orales, y creo que la primera propuesta de material didáctico puede derivar del fondo tradicional. Así pues, el conocimiento de la literatura puede asociarse a su voz a través de la recitación, declamación y puesta en música de los repertorios poéticos. Solo hay una posibilidad para que la música perdure y pueda ser habilidad activa, y esa posibilidad está relacionada con su permanencia en la memoria y con el significado que conlleva. La educación musical entendida como adorno, entretenimiento, está destinada a la desaparición, dejando huellas tenues en la escritura. El problema principal de la enseñanza del lenguaje musical está vinculado a su limitación como un mero ejercicio técnico de ejecución de signos que representan obras cerradas, las cuales carecen de conexión con el entorno y suelen ser relegadas a ámbitos de recreación culta. Aprender la música como un objeto preconfeccionado en lugar de percibirla como lenguaje vivo no propicia el desarrollo de métodos de enseñanza creativos, ni asegura una educación musical significativa.

Referencias

- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Ed. Universidad Cantabria.
- Guido d'Arezzo (2005). *Le opere*. A cargo de Rusconi A., ed. Edizioni del Galluzzo.
- Michalko M. (2011). *Thinkertoys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques*. Editorial: Ten speed press.
- Minarelli, E. (en prensa). *Vociferazioni, the orgasm of the voice Enzo Minarelli, executive patterns (1978-2019)*. A cargo de Fernandes F.
- Piatti M. y Strombino E. (2003). *Anghingò. Viaggi tra giochi di parole e musiche*. Ed. ETS.
- Tafari J., (2007). *Creatividad en educación musical*. A cargo de Díaz Gómez B. M., Riaño Galán M. E., 37-46.
- Wuytack J. y Schollaert P. (1974). *L'audition musicale active*. Editorial: Éditions de Monte.
- Wuytack J. y Boal Palheiros G. B. (1996). *Audición musical activa*. Asociación Wuytack de pedagogía Musical.