

Contenidos procedimentales en la pedagogía del violín, su análisis en los métodos Suzuki-Havas-Spiller¹

Carla Oriana Domínguez

Universidad CAECE, Escuela N° 3 de Buenos Aires

Resumen

En el presente estudio se aplicó el Modelo Interactivo o Roseta Zabala-Frega a una selección de cinco contenidos procedimentales, fundamentales en la enseñanza del violín. El análisis posibilitó determinar las instancias necesarias para la enseñanza de los mismos, facilitando la graduación de las secuencias de aprendizaje. En un paso posterior se aplicó el mismo modelo a los métodos: Suzuki, Havas y Spiller, a fin de indagar cuál ha sido el tratamiento de estos contenidos e instancias en cada uno de los enfoques.

The aim of this paper is the study of five proceeding contents, which are basic on the violin learning by the use of Zabala-Frega Interactive Model or Zabala-Frega "Rose". The analysis seeks to determine some steps need to the teach of them, making easier the learning sequences and their graduate.

The same model was applied to Suzuki-Havas and Spiller approaches, inquiring how those contents and steps have been organized at each approach.

La pedagogía del violín ha evolucionado notablemente en los últimos 40 años. Los centros de formación académica más importantes del mundo han hecho posible que la investigación pedagógico-musical avanzara en la instrumentación de metodologías, estrategias y procedimientos para desarrollar habilidades y destrezas en la ejecución instrumental. El trabajo realizado en Japón por Shinichi Suzuki asombró al mundo cuando en los Estados Uni-

¹ Este trabajo fue presentado en el 3er. Encuentro Latinoamericano de Educación Musical organizado por ISME y SADEM en la ciudad de Mar del Plata-Argentina el 13 de septiembre del año 2001.

dos se proyectó una película en la que cientos de niños japoneses ejecutaban el doble concierto de Bach. Su modo de encarar la enseñanza del violín aseguraba resultados prometedores y se expandió rápidamente a través de la creación de Asociaciones representantes del Método de la Lengua Materna primeramente en Estados Unidos, luego en Europa, Australia y Sudamérica.

Otro aporte significativo es el que desarrolla Kató Havas con su *Nuevo enfoque o New approach*, quien se encargara de describir cómo resolver las dificultades más frecuentes en el aprendizaje del violín enfrentando los problemas que la “ansiedad” provoca en los instrumentistas. Ambos aportes pedagógicos, el de Suzuki y el de Havas fueron revolucionarios ya que dieron respuestas concretas y específicas en cuanto a la forma de encarar la enseñanza de los instrumentos de arco.

Centros académicos como la Universidad de Vermont, Universidad de Cleveland, Ithaca College, Goshen College (USA), Real Academia de Budapest (Hungría), Universidad de Alcalá (España), entre otros, se vieron influenciados por estas propuestas pedagógicas en la creación de sus proyectos para el desarrollo del talento en niños, para el perfeccionamiento de los instrumentistas y también para la formación de los pedagogos en materia de enseñanza de instrumentos de cuerda. La realización de clases magistrales, organización de festivales musicales destinados a la capacitación profesional, la publicación de metodologías y artículos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del violín, son una muestra acabada del interés de estos centros por dar continuidad a sus proyectos.

Contrariamente a estos avances, en los centros académicos de la ciudad de Buenos Aires, Argentina no ha ocurrido lo mismo. El predominio de la concepciones dogmáticas ha traído consecuencias muy negativas en el profesorado ya que los estudiantes que acuden a los conservatorios más importantes egresan sin poseer estudios concretos en la pedagogía del violín y con una carencia notable en recursos y estrategias didácticas.

Existen muy pocas publicaciones nacionales relacionadas con la pedagogía de cuerdas. Como producción valiosa realizada en

esta ciudad se destaca la contribución del maestro Ljerko Spiller, un pedagogo de origen croata que realizó su carrera mayormente en la República Argentina. Allí desarrolló su *Método para la enseñanza del violín en grupos* contribuyendo con su aporte a la formación de niños músicos, actividad que lo convirtiera en un exponente como pedagogo, creador de agrupaciones musicales y orquestas juveniles.

La necesidad de contar con materiales pedagógicos sobre la enseñanza instrumental inspiró la realización del presente trabajo, cuyo objetivo es producir un primer material de referencia que reúna un modelo pedagógico destinado al estudio de los llamados “contenidos procedimentales” (su adaptación a la pedagogía del violín) y la aplicación del modelo a tres métodos: Suzuki-Havas y Spiller.

El modelo pedagógico tiene dos fases:

- a) Modelo propuesto por Antoni Zabala
- b) Complementación del Modelo Zabala realizado por la Dra. Ana Lucía Frega: Modelo Interactivo o Roseta Zabala-Frega.

Con el resultado de esta primera parte se sometieron a análisis los métodos Suzuki-Havas-Spiller, aplicando a ellos el Modelo Interactivo o Roseta Zabala-Frega.

PARTE I

Puntos de partida en la enseñanza-aprendizaje del violín

Enseñar a tocar el violín no es algo fácil. El modo en que se toca este instrumento es complejo: hay que disponer el violín sobre el hombro izquierdo, tomar un arco delgado y largo con el que se efectuará la ejecución. Para producir sonido el instrumentista deberá pensar muchas cosas a la vez:

- coordinar los movimientos del brazo derecho y mano que sujetan el arco.
- disponer la mano izquierda en una determinada posición de inicio en el violín.
- controlar el movimiento según la velocidad o retención del arco y su distribución.
- coordinar la articulación del arco con la digitación de la mano izquierda en forma simultánea.

- saber afinar.
- digitar en un lugar exacto.
- comprender la escritura musical.

Por lo tanto, quien enseña tendrá que pensar en que el alumno desarrolle habilidades tanto mentales como motrices. El dominio de la coordinación fina es uno de los principios fundamentales en la ejecución del violín, dependiendo su enseñanza de la graduación que se efectúe sobre las secuencias para el aprendizaje. Si todos los sujetos poseen diferencias en el nivel de dominio de lo que se conoce como coordinación fina, entonces el modo de enseñar no será igual para todos los sujetos. Unos dominarán con mayor habilidad algunas cosas, otros tendrán que aprender cómo desarrollar la destreza en la ejecución y frente a ello el pedagogo se cuestiona: ¿Qué pasos se deben seguir a la hora de graduar las secuencias para el aprendizaje del violín en la particularidad de cada alumno?; ¿cuáles son las principales habilidades que se deben enseñar a un principiante y qué conocimientos musicales estarán implicados en ello?

Interrogantes como estos ya han sido planteados en el marco de la Pedagogía General, por ejemplo, Antoni Zabala (1993) ha propuesto un modelo para analizar los aspectos relacionados con la graduación de las secuencias para el aprendizaje de aquellos “*saberes*” que se quieren enseñar. El modelo que Zabala obtuvo es lo suficientemente amplio como para ser aplicado en cualquier campo de la enseñanza.

Para Zabala todo aquello que es objeto de aprendizaje, es decir, lo que da respuesta a la pregunta *¿qué debe enseñarse?* se denomina **contenido del aprendizaje**. Teniendo en cuenta este razonamiento existen contenidos de naturaleza muy diversa, algunos contenidos están relacionados con lo que “hay que saber” (hechos, conceptos, principios conceptuales), a estos se los llama **contenidos conceptuales**. Otros contenidos corresponden a lo que “hay que ser”, y todo lo que un alumno debe aprender con relación a lo actitudinal (valores, normas y actitudes para la convivencia), se trata de **contenidos actitudinales**.

Hay una clasificación de contenidos que por tener otro tipo de naturaleza son llamados **contenidos procedimentales**. Los contenidos procedimentales son aquellos *saberes* que implican la realización de acciones y que el sujeto deberá “saber hacer”. Esta concepción es importante teniendo en cuenta que al aprender a tocar el violín se deberán realizar y coordinar muchas acciones y éstas han de ser enseñadas a la luz del “saber hacer”. Zabala define como contenidos procedimentales al conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de un objetivo, que incluyen el conocimiento de: reglas, técnicas, destrezas, procedimientos, habilidades y métodos² y propone un modelo de EJES para efectuar el análisis de todos los contenidos procedimentales que se quieren enseñar; con ese análisis el profesor puede inferir cómo se aprenden estos contenidos y puede orientarse sobre cómo enseñarlos. Estos ejes funcionan como parámetros y sobre ellos se deben disponer los contenidos seleccionados para ser analizados, graduando dicha disposición según las indicaciones que figuran en los extremos de cada eje. El orden en que quedan dispuestos unos contenidos de otros permite establecer comparaciones entre los mismos. Cada EJE se presenta como un *continnum* que va de lo simple a lo complejo. Zabala propone los siguientes ejemplos:

1. EJE MOTRIZ-COGNITIVO

Este parámetro permite mostrar cómo un contenido procedimental puede tener una vertiente más inclinada hacia lo motriz o hacia lo cognitivo, o si ambos componentes se dan a la vez. Determinar cuál será la demanda motriz o cognitiva de cada contenido facilitará establecer los pasos a seguir sobre cómo enseñarlos:

	PINCHAR	RECORTAR	LEER	
MOTRIZ	_____ +	_____ +	_____ +	_____ COGNITIVO

² Zabala (1993) págs. 7-19.

2. EJE POCAS ACCIONES-MUCHAS ACCIONES

El eje permite establecer el grado de dificultad del contenido y la graduación, disponiendo contenidos que vayan de pocas acciones, extremo más simple, a muchas acciones, extremo más complejo.

PINCHAR OBSERVAR DIBUJAR

POCAS ACCIONES _____ + _____ + _____ + _____ MUCHAS ACCIONES

3. EJE ALGORÍTMICO-HEURÍSTICO

Determina el orden de las secuencias, de las acciones ya automatizadas que al realizarse no necesitan pensarse (algorítmico), hasta las que requieran la búsqueda de estrategias personales (extremo heurístico).

PINCHAR CLASIFICAR LEER

ALGORÍTMICO _____ + _____ + _____ + _____ HEURÍSTICO

Luego de obtener respuestas sobre la naturaleza y secuencia de los saberes que se van a enseñar resulta indispensable que el maestro se proponga:

- Disponer actividades cuya realización se corresponda con un orden o secuencia clara y gradualmente determinada.
- Presentar modelos en donde se observe el proceso en su totalidad, en sus fases y acciones.
- Establecer un tipo de práctica guiada que permita al alumno ir asumiendo el control, dirección y ejecución de los aprendizajes en forma progresiva.
- Ofrecer a los alumnos oportunidad de demostrar su competencia en el dominio de lo aprendido.
- Ejercitar suficientemente las acciones para que el alumno las domine, reflexionando siempre sobre la propia actividad.

Los contenidos procedimentales en la enseñanza del violín

Extendiendo el concepto de Zabala sobre lo que es un contenido procedimental es posible pensar en reunir una serie de estos "saberes" que resulten fundamentales en la enseñanza del violín.

Considerando *los puntos de partida en la enseñanza-aprendizaje del violín* anteriormente expuestos (final de página 1) y teniendo en cuenta la situación de un principiante, en su fase inicial de aprendizaje se disponen algunos contenidos a lo largo de los tres ejes de Zabala.

Postura corporal cambio de cuerda digitar afinar
1. MOTRIZ _____ + _____ + _____ + _____ + _____ COGNITIVO

Observar Escuchar Imitar Leer música
2. POCAS _____ MUCHAS
ACCIONES _____ + _____ + _____ + _____ + _____ ACCIONES

Tirar/Empujar imitar combinar improvisar
3. ALGORÍTMICO _____ + _____ + _____ + _____ + _____ HEURÍSTICO

1. MOTRIZ-COGNITIVO

Postura corporal va en el extremo motriz. Para ejercitar el cambio de cuerda se debe desarrollar la habilidad de controlar el arco según el movimiento del brazo derecho. La digitación tiene los dos componentes del eje: **motriz**, en la articulación de los dedos al digitar; **cognitivo**, en la frecuencia-nota que se digita.

En la afinación también se dan ambos extremos, porque para que sea precisa la altura de la nota tiene que memorizarse y ser reconocida previamente (cognitivo). Al digitar se articula el dedo sobre la cuerda en una posición equis, atendiendo al patrón de digitación.

2. POCAS A MUCHAS ACCIONES

Escuchar y observar demandan pocas acciones: poner atención con la intencionalidad de aprender.

El alumno observa, escucha, piensa y luego traduce todo ello en acciones motoras. Imitar frases demandará coordinar diversidad de acciones.

Para leer música primero se tiene que saber decodificar el código musical escrito, descomponer esa decodificación en una cantidad de acciones físicas usando cierta técnica específica del instrumento y producir la música que se está leyendo. Ir de la partitura al instrumento con la vista, y viceversa, constantemente demanda la realización de muchas acciones.

3. ALGORÍTMICO-HEURÍSTICO

Tirar / Empujar, es el movimiento básico del arco llevando el talón hacia abajo o la punta hacia arriba. Es un movimiento fácil de adquirir y con la práctica se vuelve algorítmico. Cuando el alumno imita pone en juego las acciones y las deja suceder. Pero si se está combinando un momento de imitación con la memorización de un fragmento, con el soporte de la lectura, pondrá en funcionamiento sus estrategias, combinándolo todo de una forma personal e imprevisible. La improvisación es heurística pura.

Hasta aquí se analizaron una serie de saberes enmarcados como contenidos procedimentales. Pero al enseñar cada contenido de los expuestos, el profesor se ve en la necesidad de establecer ciertos pasos para que el alumno se apropie de estos contenidos.

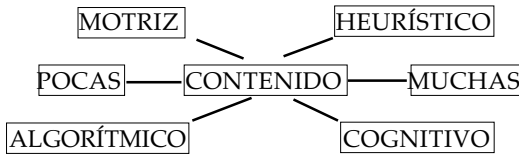
Frente a la necesidad de ahondar aún más en la naturaleza de cada contenido, la Dra. Frega (1999)³ toma el modelo de A. Zabala y propone un segundo modelo para profundizar en el análisis.

Modelo Zabala en la versión de Ana Lucía Frega.

La Dra. Ana Lucía Frega sugiere la posibilidad de una segunda instancia de análisis proponiendo el cruce de los tres ejes y dejando en el centro de la intersección cada contenido procedimental.

³ Roseta Zabala-Frega, presentada por A.L.Frega en la cátedra de Metodología Comparada, Universidad CAECE, Buenos Aires 1999

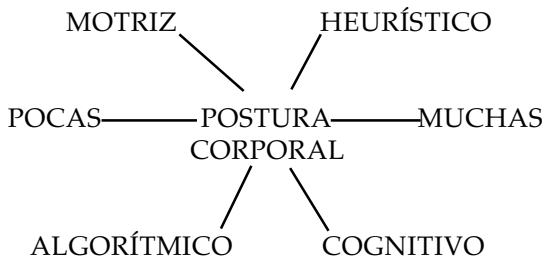
El modelo fue llamado *Roseta Zabala-Frega*, o *Modelo interactivo*. De este modo el análisis se hace más específico y surgen del mismo una serie de instancias o pasos que resultan necesarios cuando se quiere enseñar cada contenido.



Atendiendo a las dificultades más frecuentes que presenta el estudio del violín y considerando los puntos de partida fundamentales para su enseñanza-aprendizaje, se han analizado cinco contenidos procedimentales: postura corporal, trabajo de arco, postura mano izquierda, trabajo auditivo y lectura musical. Se aplicó a los mismos el modelo Zabala-Frega; de tal análisis resultaron cinco Rosetas con sus correspondientes instancias. A continuación se describe una de ellas a modo de ejemplo y posteriormente se expone el análisis obtenido sobre las cuatro Rosetas restantes:

1. Postura corporal e instancias

- Toma del violín: posición de cabeza, mentón, cuello, hombros, homóplatos, brazo izquierdo, tronco, cadera, pies.
- Toma del arco: posición del brazo derecho, mano, dedos.



2. Trabajo de arco e instancias.

- Tirar / Empujar / Cambios de cuerda
- Control de porciones de arco

- Golpes de arco

3. Postura mano izquierda e instancias

- Posición de inicio
- Digitación

4. Trabajo auditivo e instancias

- Memoria musical
- Afinación
- Digitación

5. Lectura musical e instancias

- Lenguaje musical: notación escrita y relaciones sonoras

Conclusiones de la primera parte.

En la pedagogía dogmática, el alumno se limita a recibir las indicaciones del profesor. Sistematizar y ordenar cuáles serán los puntos de partida y determinar cómo se van a enseñar todos los saberes es lo que un profesor tendrá que resolver. Por ejemplo, detallar qué tipo de implicaciones cognitivas tiene un contenido permite al profesor revisar qué le falta enseñar para que el alumno se apropie de la noción, pero no pensar en qué acciones físicas o motrices se deben efectuar para ejecutar un pasaje musical en donde se dé aquél aspecto cognitivo, puede llevar al fracaso cualquier intento en la enseñanza (fracaso del profesor) y en el aprendizaje (fracaso del alumno). Fijar instancias ha hecho posible un primer orden que orienta al profesor. Lo único que faltaría es instrumentar el material metodológico que resulte más adecuado para cada individuo.

PARTE II

Los métodos Suzuki-Havas-Spiller a la luz del modelo interactivo

A continuación se presentan de manera escueta los métodos Suzuki-Havas y Spiller, considerados internacionalmente como significativos en el marco de la Pedagogía del violín; posteriormente se realiza el análisis de los mismos aplicando la Roseta Zabala-Frega.

Shinichi Suzuki: Método de la Lengua Materna.

Nace en Nagoya – Japón en 1898. Dedicó su vida al estudio de cómo desarrollar el talento de las personas. Pensando en cómo podría enseñar a tocar el violín a los niños pequeños de su patria descubre un hecho obvio: la forma en que los niños aprenden su idioma materno constituye un método natural de aprendizaje, capaz de llegar a resultados de gran éxito, ya que todos los niños alcanzan fluidez y dominio de la lengua materna con que han sido criados. Además, si en el hogar se hablan más de una lengua, el niño las aprenderá y dominará también.

Suzuki señala como componentes de ese método natural:

- La repetición constante de palabras y frases, prácticas a las que el niño está expuesto auditivamente desde el vientre materno.
- La repetición de palabras que el niño comienza a pronunciar siendo muy pequeño.
- El estímulo gratificante que los padres manifiestan al niño cada vez que logra decir una nueva palabra.
- El hecho de que ninguna de las palabras que el niño va acumulando en su vocabulario es olvidada ni abandonada.
- A medida en que el vocabulario se amplía el dominio y la comprensión del idioma se acentúan.
- Todos los aprendizajes posteriores son mejor dominados si la lengua materna es dominada.

Shinichi Suzuki comenzó a enseñar a tocar el violín con el método de aprendizaje de la lengua materna. Los padres son entrenados primero hasta que el niño pide ser partícipe de este aprendizaje, compartiéndolo posteriormente con el adulto. Los padres asisten a las clases del niño, reciben indicaciones del profesor sobre cómo ayudar en la práctica diaria y también tienen una lección de violín para ellos. Suzuki preparó un repertorio graduado según niveles de dificultad (10 libros en total para violín), y presentó el material grabado para que sea escuchado a diario en el hogar; de tal forma el primer repertorio es absorbido auditivamente.

La experiencia del trabajo grupal también se incluyó como uno de los ejes de su pedagogía con el fin de que los más avanzados ayuden a los principiantes y repitan su primer repertorio perfeccionándolo aún más. Los pequeños son estimulados por estos pares a seguir experimentando la sensación de éxito en cada logro permitiendo con ello que el fracaso no sea experimentado porque los niños dominan un repertorio. Formar personalidades nobles, cooperativas y felices de mostrar los logros alcanzados, es el objetivo central del método.

El método se expandió gracias a la formación de *Asociaciones Suzuki* de carácter internacional a lo largo de todo el mundo, que posibilitan la capacitación de los profesores, padres y la comunidad a través de la organización de festivales y conciertos.

Ljerko Spiller: “Iniciación al violín en grupos”

Nacido en Crikvenica, Croacia, 1908, se forma en el Conservatorio de París con maestros históricamente famosos: Thibaud y Enescu, entre otros y en 1935 se traslada a Buenos Aires, Argentina, desempeñándose como director de orquestas juveniles, violinista y pedagogo de gran reconocimiento.

En 1970 comienza con la puesta en práctica de su método: “Iniciación al violín en grupos” en el Collegium Musicum de Buenos Aires. El propósito del Método es iniciar al niño entre los 7 y 10 años de edad en el estudio sistemático del violín, preparándolo para enfrentar las metodologías convencionales y académicas. El método está repartido en tres tomos y se comienza con un periodo de gimnasia preparatoria utilizando dos palos de escoba que reemplazan al arco y violín, concientizando al niño del propio cuerpo, miembros y músculos que estarán en juego al tocar. Se orienta al alumno a reflexionar en las prácticas, según el lema: “escuchar-pensar-tocar”.

Las clases de violín se articulan con clases de iniciación musical (a cargo de otro maestro).

Kató Havas: El nuevo enfoque para tocar el violín

Nacida en Hungría, es admitida a muy corta edad en la “Royal Academy” de Budapest. Reparó en el hecho de que la gran mayo-

ría de su alumnado sufría de grandes impedimentos para expresar la música a través del violín. En la búsqueda de soluciones encontró personas que a pesar de no haber recibido una educación musical formal se destacaban como músicos callejeros capaces de producir bellísimos sonidos: los gitanos de Hungría. Observando cómo tocaban estos músicos y analizando su propia experiencia como solista, comienza a desentrañar algunos secretos. Para fundamentar sus teorías se ocupó de pedir el testimonio a especialistas de la medicina: pediatras, psicólogos, kinesiólogos. Havas sostiene que el estancamiento en el aprendizaje del violín se produce por una serie de obstrucciones físicas y mentales que se acumulan a medida que el violinista va elevando el nivel de dificultad y que impiden que controle y coordine los movimientos involucrados en la ejecución, disociándose así del sentido de la música.

La técnica de Havas se basa en la adquisición de puntos de “equilibrios fundamentales” a lo largo de la anatomía corporal y puntos de contacto con el instrumento.

Aplicación del modelo Zabala-Frega a los métodos

Roseta N°1: Postura corporal

Kato Havas

Propone la búsqueda de equilibrios corporales para adquirir la postura adecuada. Para crear esa noción sugiere figurarse un *subibaja*: ejercer presión en un ala del mismo, provoca la elevación de la otra por liviandad. Si se contrarresta el peso en ambas llegando a igualarlo, el subibaja queda equilibrado, sostenido desde su punto central como pivote. Para que el violín no se sienta como algo pesado se ha de buscar el equilibrio entre el violín y la disposición corporal sobre el hombro izquierdo. La fuerza contrarrestante estará en la espalda del ejecutante. El control sobre la sensación de peso en la espalda debe igualar el peso del violín sobre el hombro izquierdo hasta lograr el punto de equilibrio. Para la toma del arco, el pulgar hace de pivote, mientras que índice y meñique de la mano derecha ejercen la contrarrestación de fuerzas (punto de equilibrio).

- Nivel de dificultad: muchas acciones hasta lograr la postura.
- Organización de la secuencia: algunos aspectos de la postura se van automatizando. Otros quedan librados a la heurística al adecuar al estilo que se esté interpretando.
- Demanda motriz / cognitiva: vertiente motriz.

SHINICHI SUZUKI

El maestro presta ayuda física hasta que el niño adquiere la postura: la nariz debe “mirar” hacia las cuerdas, el codo del brazo izquierdo se orienta hacia el pie izquierdo, ligeramente adelantado, todo en línea recta. Luego el niño aprende cuatro pasos para tomar el violín: elevar, inclinar, colocar, bajar el mentón. Para la toma del arco, el principiante articula el pulgar derecho colocándolo sobre la chapa de metal que sujeta las crines (toma externa).

- Nivel de dificultad: pocas acciones
- Orden de la secuencia: extremo algorítmico.
- Demanda Motriz / Cognitiva: vertiente motriz.

LJERKO SPILLER

Se llega a la postura después del período de gimnasia preparatoria, primero con el uso del cuerpo y luego con el de dos palos de escoba del largo del brazo del niño. Se ejercita el movimiento de ambos brazos en posición de sentado, arrodillado, de pie, acostado hasta que el niño está preparado para tomar arco y violín.

- Nivel de dificultad: graduación de pocas a muchas.
- Orden de la secuencia: las acciones se vuelven algorítmicas por la ejercitación.
- Demanda motriz / cognitiva: vertiente motriz.

Roseta N°2: Trabajo de arco

Kató Havas

El maestro guía al alumno ayudándolo a encontrar los equilibrios posturales en cada arcada. Se inicia al alumno repartiendo el arco en porciones según una determinada figuración: redonda, blanca, negra. El movimiento básico de tirar-empujar es enseñado en principio sin arco, para coordinar y controlar el movimiento del bra-

zo. La ejercitación de la distribución del arco está escrita en el libro.

Para el cambio de cuerda se pauta “detener el arco”, “pensar y luego cambiar”. Los golpes de arco se enseñan por imitación, se lleva al alumno a que la articulación “suceda” sin demasiadas indicaciones técnicas.

- Nivel de dificultad: numerosas acciones graduadas.
- Orden de la secuencia: ejercitación pautada para adquirir los movimientos básicos y cambio de cuerda en forma algorítmica. Golpes de arco: nivel heurístico.
- Demanda motriz / cognitiva: ejercitación pautada con y sin arco para estudiar el movimiento a efectuar antes de la ejecución. La vertiente es motriz para los golpes de arco. El alumno tiene que saber leer música (cognitivo).

Shinichi Suzuki

Los movimientos básicos son enseñados por imitación con el maestro, aunque el niño tiene la experiencia previa de haber observado a uno de sus padres pasar por esto por la práctica en el hogar. Parte de motivos rítmicos con el uso de pequeñas porciones de arco en su parte central. Para el cambio de cuerda se enseña a detener el arco, cambiar y luego tocar en la otra cuerda. Comienza con cuerdas al aire (primera y segunda) sin partitura.

- Nivel de dificultad: la ejercitación demanda muchas acciones.
- Orden de la secuencia: la repetición de motivos que el niño aprendió no se abandona. Se automatizan los movimientos básicos y la técnica del cambio de cuerda (algorítmico), en la medida en que se domina la técnica se perfecciona el aspecto expresivo de la música sin la presión de la lectura. Una vez automatizados dichos movimientos el niño estará apto para trabajar en forma heurística, tendrá que recordar lo aprendido y profundizar cada vez en su expresividad musical.
- Demanda motriz / cognitiva: el dominio de la habilidad tiene extremos motrices por la repetición y la imitación. La memorización del repertorio se vincula a lo cognitivo: fraseo, expresión, porción de arco, memorización de las arcadas.

LJERKO SPILLER

Dado el periodo de gimnasia preparatoria, los movimientos básicos se estudian sin instrumento ni arco. Para los golpes de arco y cambios de cuerda se parte de lo escrito, por lo que las nociones desde lo cognitivo son abordadas en la clase de iniciación musical en coordinación con el profesor de instrumento. Hay un tomo dedicado a las cuerdas al aire, por lo que el cambio de cuerda y el control sobre las porciones de arco son minuciosamente trabajados.

- Nivel de dificultad: ejercitación graduada de pocas a muchas acciones
- Orden de la secuencia: movimientos básicos y cambio de cuerda se ejercitan volviéndose algorítmicos. Estimulación de estrategias heurística, por ejemplo, el maestro improvisa y el alumno cierra la frase.
- Demanda motriz / cognitiva: vertiente motriz en la coordinación del movimiento, cognitiva en el dominio de la lectura.

3° Roseta: Postura mano izquierda

Kató Havas

Ejercitación de la postura de la mano izquierda sin el arco. Se inicia al alumno en la primera posición. El trabajo de las “raíces” de cada dedo y la posición del pulgar guiarán la búsqueda del equilibrio fundamental implicado en la acción de digitar.

La afinación se trabaja cantando con la guía de un instrumento como el piano, memorizando en la “imaginación musical” la altura del sonido a ejecutar. Se ejercita la imaginación musical hasta el punto en que el alumno pueda cantar lo que lee sin ayuda de ningún instrumento.

- Nivel de dificultad: ejercitación de pocas a muchas acciones. Afinación y digitación van juntos.
- Orden de la secuencia: ejercitación diseñada para hacer algorítmicos aprendizajes como bajar el dedo desde la raíz. El alumno es guiado hacia el desarrollo de estrategias heurísticas ejercitando diferentes digitaciones sobre una misma frase.
- Demanda motriz / cognitiva: ambas vertientes se dan juntas.

Sinichi Suzuki

La tastiera se marca con guías de referencia para los dedos: 1-2 y 3 según la tonalidad de la mayor, para la primera y segunda cuerda en la primera posición. Se parte de sonidos perfectamente afinados, si no, se corre el riesgo de enseñarle a desafinar.

- Nivel de dificultad: de pocas a muchas acciones.
- Orden de las secuencias: la digitación se ejercita hasta volverse algorítmica en los dos primeros libros. Hacia el tercer libro y de allí en más, ejercita más de una digitación posible para una misma frase. Esto le permitirá poner en marcha todos los recursos posibles estimulándolo para que por sí mismo busque nuevas relaciones de digitación.
- Demanda motriz / cognitiva: ejercitación de digitación abordada desde la coordinación previa de los movimientos, visualización de la tastiera con marcas de referencias que aseguran un lugar exacto dónde digitar (motriz). “Sacar” una canción de oído y luego otra, sin olvidar ninguna de las anteriores posibilita el desarrollo de la memoria musical (cognitivo).

Ljerko Spiller

Comienza a digitar en la tercera posición, fundamentalmente porque permite la comparación con cuerdas al aire de referencia según el intervalo de octava.

El concepto de *medires* (distancias de tono o semitono que separan los dedos unos de otros) se aprende a medida que se va digitando progresando del dedo 1° al 4°. La ejercitación de movimientos y articulaciones entre falanges en el periodo de gimnasia preparatoria se retoma cada vez que se inicia un dedo a digitar. La noción de intervalos se relaciona con la de medires.

- Nivel de dificultad: ejercitación de pocas a muchas acciones.
- Orden de la secuencia: la ejercitación permite que se vuelvan algorítmicos ciertos saberes como la relación entre digitación-nota-octava de la cuerda al aire superior. Se guía al alumno a desarrollar su heurística, el maestro comienza una frase, el niño la cierra. El maestro lee hasta un punto, el alumno continúa desde allí.

- Demanda motriz / cognitiva: vertiente motriz para la articulación de dedos; cognitiva en las nociones de intervalos y medires.

4° Roseta: Trabajo auditivo

Kató Havas

La memoria musical se ejercita en cada clase con la orientación del pensamiento reflexivo. La asociación que resulte del ejercicio de escuchar y reconocer la altura de los sonidos agiliza el mecanismo interno del oído, como se han ejercitado otros aspectos de la coordinación motriz de movimientos corporales. Se espera que el oído memorice las frecuencias para identificar las notas que se deben tocar.

- Nivel de dificultad: ejercitación de pocas a muchas acciones según el desarrollo auditivo.
- Orden de la secuencia: extremo heurístico. Afinación y calidad en la producción sonora instrumental siempre involucran el uso de estrategias personales.
- Demanda motriz / cognitiva: hay ejercitación motriz del mecanismo del oído interno. Con la enseñanza de saberes como armónicos e intervalos se crece en cognición.

Shinichi Suzuki

El niño entrenado grabará en su oído cada vez mayor cantidad de repertorio desarrollando la habilidad para relacionar, identificar y reproducir los sonidos que se corresponden con el repertorio.

- Nivel de dificultad: muchas acciones. El niño escucha el repertorio a diario con base armónica y línea melódica absorbiéndolo como un todo. En la clase se trabaja imitando y descomponiendo esa totalidad.
- Orden de la secuencia: se estimula el desarrollo de estrategias heurísticas.
- Demanda motriz / cognitiva: mayor demanda motriz que cognitiva. Se estimula la habilidad de relacionar lo que se tiene en el oído con lo que se puede digitar y ejecutar. Prioriza el desarrollo intuitivo.

Ljerko Spiller

Preparación auditiva centrada en el aprendizaje y reconocimiento de intervalos. Es imprescindible acostumbrar el oído a retener en la memoria el sonido desde el cual parte el ejercicio. Medires e intervalos se asocian para la búsqueda de la afinación correcta.

- Nivel de dificultad: graduado de pocas a muchas acciones.
- Orden de la secuencia: los medires se vuelven algorítmicos. Se estimula la heurística, en tanto se enseña al alumno a que busque posibilidades en distintas cuerdas.
- Demanda motriz / cognitiva: el aspecto motriz radica básicamente en la distinción de alturas. La asociación de alturas con el nombre del sonido sobre la cuerda, se vincula más a lo cognitivo.

5° Roseta lectura musical

Kató Havas

Se abordan todos los componentes que porta el código musical escrito. Se identifica el nombre de las notas escritas antes de ejecutar la obra, posteriormente el pulso rítmico de la misma, batiendo palmas y flexionando rodillas mientras se cantan las notas por su nombre. Fraseo y dinámica se estudian sin el violín.

Se ejercitan los movimientos de arco y digitaciones involucrados para la ejecución de la partitura que se piensa tocar.

La lectura musical siempre se estudia partiendo del repertorio y de la ejercitación para el instrumento.

- Nivel de dificultad: de pocas a muchas acciones
- Orden de la secuencia: va de nociones que se vuelven saberes algorítmicos, como la decodificación del nombre de las notas que están en el pentagrama, a la estimulación heurística ya que se logra un excelente dominio en la lectura a primera vista.
- Demanda motriz / cognitiva: vertiente cognitiva.

Shinichi Suzuki

La lectura musical se aborda cuando el niño ya tiene la habilidad de tocar un repertorio. Las partituras se exponen al niño y desde su primer clase son explicadas a los padres. Los niños no leen pero saben en qué lección del libro van. Se establecen asociaciones vi-

suales y auditivas, presentándose las frases que componen cada melodía que el niño sabe tocar.

- Nivel de dificultad: graduación de pocas a muchas acciones.
- Orden de la secuencia: dado que se parte del repertorio incorporado al saber del niño, se estimula el desarrollo de estrategias heurísticas, ya que se espera alcanzar un alto nivel de fluidez en la lectura, tan alto como el que se adquiere en la habilidad de ejecución.
- Demanda motriz/ cognitiva: la habilidad visual al leer tiene fuertes componentes motrices: se crece en cognición paulatinamente, presentando en cada clase de lectoescritura musical los componentes del código musical escrito.

Ljerko Spiller

En la clase de iniciación musical, que se alterna con la de violín, el niño trabaja con material de percusión incluyendo placas, sistros y xilófonos. Estos últimos dan una imagen concreta de conceptos como “distancia-orden” entre los sonidos. Se comienza trabajando con el pentacordio de do mayor.

- Se abordan las escalas cantando y nombrando las notas sin mencionar las alteraciones respetando el patrón de distancias de la escala mayor. Para la escritura los niños preparan grandes pentagramas y practican el dibujo de las cabezas de las notas sobre líneas y sobre espacios. Cuando dominan esto se inician en la ubicación de notas partiendo de la clave de sol y desde el sol hacia el *do* (pentacordio de do mayor descendente). La ejercitación dispuesta para el violín va pautando el trabajo de la rítmica. El niño es guiado en la diferenciación entre pulso, acento y figuración, recurriendo a la ejecución de palmas, movimiento corporal y uso del material de percusión. Todo se hace desde la ejercitación y repertorio del método. El maestro va añadiendo piezas y escribe lo que se improvisa en la clase. Se estimula la lectura a primera vista una vez que el niño puede combinar los aprendizajes logrados.
- Nivel de dificultad: de pocas a muchas acciones.
- Orden de las secuencias: se vuelven algorítmicos saberes como

dibujar cabezas de notas sobre líneas o sobre espacios o reconocer las notas del pentacordio mayor visualmente.

- Demanda motriz/ cognitiva: vertiente motriz (iniciación al pentagrama), vertiente cognitiva (noción de pentacordio).

Consideraciones personales y resultados del análisis.

1. Postura

La adquisición de la postura corporal adecuada para la toma del violín y del arco es de vital importancia en todos los casos.

Para Havas una mala postura es cien por ciento la muestra de que el instrumento y el arco están mal dispuestos en la estructura corporal del ejecutante. Esto se traduce en serias rigideces musculares y un sonido “chirrido”, disminuyendo el éxito en futuros aprendizajes. La postura se aprende con el uso del violín separado del arco a través de la adquisición de “equilibrios” pero el logro de los mismos y el control corporal que propone el método son acciones difíciles de transmitir a niños pequeños, en cambio son óptimos para jóvenes y adultos.

Spiller se anticipa incluyendo el periodo de gimnasia preparatoria y el uso de palos que reemplazan violín y arco.

Suzuki guía al alumno prestándole ayuda física para la toma del violín y ejercitando la toma externa del arco. Estas ayudas se van retirando paulatinamente hasta que el niño adquiere una postura que fácilmente se vuelve algorítmica.

2. Iiciación al trabajo de arco

Suzuki y Spiller gradúan las instancias con utilizaciones de pequeñas porciones de arco, lo que garantiza que el control sobre los movimientos de tirar-empujar sean más fáciles de dominar que en el caso de Havas, quien comienza con el uso de todo el arco.

La posibilidad de ejercitar el trabajo de arco sin la “presión” de la lectura es óptima para que el dominio sobre su control sea eficazmente adquirido.

3. Postura de la mano izquierda

Havas relaciona la postura de la mano al contacto con las cuerdas

en el dominio del espacio arriba-abajo y el espacio inmediato entre dedos. Indaga en la necesidad de estudiar los puntos de contacto raíz-dedo-cuerda sumando el control visual y de la altura del sonido correspondiente.

Spiller comienza en la tercera posición. Esto evitaría forzar la mano izquierda. Pronto el niño se encuentra con la demanda de saberes de tipo más cognitivos, respecto a la afinación y el lenguaje musical. El docente lo orientará según el lema: “observe-piense-toque”. Los “*Medires*” (distancias entre dedos, tonos o semitonos que quedan entre ellos), facilitan la visualización de la digitación en función de las relaciones sonoras implicadas y la afinación.

Suzuki guía al alumno colocando marcas, a modo de guías que facilitan el contacto visual con la tastiera. Este hecho, criticado por muchos, ayuda a que el niño no se preocupe por buscar auditivamente el punto justo de afinación y pueda progresar rápidamente en la adquisición del repertorio. Al alcanzar mayores niveles de fluidez, las marcas no son necesarias porque el oído trabaja simultáneamente con la digitación. Integrar las instancias de Havas y Suzuki, puede ser lo óptimo para el logro de la buena digitación, y los “medires” de Spiller lo enriquecerían.

4. Trabajo auditivo.

Cada método tiene su particularidad. Suzuki busca desarrollar en el niño la intuición mediante la búsqueda de relaciones sonoras: el niño memoriza el repertorio auditivamente, conectando la digitación con la guía que su oído y memoria le ofrecen.

Havas se propone conectar los componentes: altura, imaginación, digitación. Integrarlos en el ejercicio diario hará posible un óptimo desarrollo auditivo.

Spiller aborda la noción de intervalos aumentando la demanda cognitiva. El profesor improvisa motivos con los intervalos a trabajar guiando al alumno para que desarrolle su heurística y planteando juegos de reconocimiento auditivo en clase de violín y en la de iniciación musical.

5. Lectura musical

Spiller y Suzuki esperan a que el niño esté listo para iniciarse en la lectoescritura. Suzuki introduce la lectura musical del repertorio aprendido, relacionando las frases y elementos que componen cada pieza, estableciendo relaciones visuales, auditivas, rítmicas y armónicas. Completa el trabajo con ejercicios diarios de lectura a primera vista.

Havas entiende la lectoescritura como parte del proceso, no da indicaciones sobre cuándo comenzar, ni cómo. Sostiene que la integración de toda la información que porta el código musical escrito (aspecto rítmico, altura y digitación) debe enseñarse en la clase de violín, la estrategia es óptima para la memorización de las obras y para ejercitar la lectura a primera vista. Una síntesis del análisis anterior puede verse en el cuadro 1.

Consideraciones finales

Se buscó proporcionar un análisis completo sobre los puntos de partida básicos para la enseñanza del violín y complementarlo indagando en los enfoques de grandes pedagogos como Suzuki, Havas y Spiller. El trabajo con la aplicación de un instrumento de análisis como el Modelo Interactivo Zabala-Frega contribuye a repensar las prácticas pedagógicas. Este modelo es extensible al análisis de cualquier contenido que tenga implicaciones en el “saber hacer” en cualquier metodología con que se quiera trabajar. Su uso pedagógico en la enseñanza del violín contribuye a enriquecer la paleta de recursos y estrategias del pedagogo. El análisis permitió:

- Visualizar orgánicamente, la graduación de las secuencias según las instancias implicadas en los contenidos a enseñar.
- Analizar recursos metodológicos diversos y sus integraciones posibles, en este caso, respecto a los aportes de Havas, Suzuki y Spiller.
- Desentrañar el concepto que cada autor tiene sobre los contenidos analizados.

Este trabajo pretendió contribuir a la formación del profesorado y está especialmente dirigido a aquellos que no hayan conocido otros modos de enseñar ni de aprender este instrumento.

Bibliografía

- Domínguez, C. 2001. *Aplicaciones de metodología comparada y modelo de análisis a métodos para la enseñanza-aprendizaje del violín. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Enseñanza de la Música: Universidad CAECE, Buenos Aires. Trabajo no publicado.*
- Fraser, C. (2000) *Filosofía Suzuki, El método de la lengua materna.* Tucumán, Argentina.
- Frega, Ana Lucía (1999) *Aplicaciones del modelo Zabala-Frega. Presentación oral en la cátedra de Metodología Educativo-Musical. Universidad CAECE, Buenos Aires*
- _____ (1997) *Metodología comparada de la educación musical.* Buenos Aires: CIEM
- Havas, Kató (1991) *Nuevo enfoque para tocar el violín.* Buenos Aires: Cuerdas al aire.
- _____ (1992) *El miedo al escenario.* Buenos Aires: Cuerdas al aire.
- Kemp, A. (1993) *Aproximaciones a la investigación en educación Musical.* Buenos Aires: ISME N°5, Collegium Musicum.
- Spiller, L. (1998). *Nuevo método, iniciación al violín en grupos.* Buenos Aires 2° edición.

- Suzuki, Shinoshi (1993) Video: *Hacia la música con amor*. Miami. Warner Bros.
- Zabala, Antonio (1993) *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*, Barcelona: Grao (7-19).