

PARALELISMOS ENTRE LA POESÍA Y LA MÚSICA

Manuela Guerra Martín

(Profesora titular de Música Escuela Universitaria)

Francisco Jesús Quintana Guerra

(Profesor de Música y E.G.B.)

I. INTRODUCCIÓN

* Una propuesta globalizada en la didáctica musical y de la literatura.

Resultan evidentes para cualquier sujeto dotado con un mediano sentido estético las importantes concomitancias y los innegables paralelismos que se establecen entre dos de los tipos de expresión artística humana más nobles: poesía y música.

En el análisis pormenorizado de los elementos que integran y dan forma a ambas producciones artísticas, encontraremos evidentes puntos de unión, factores compartidos en sus respectivas técnicas e influencias mutuas que hacen pensar en una génesis común para ambas actividades.

Si las diferencias existentes en cuanto al material con que cada una elabora sus productos artísticos -el lenguaje en un lado, el sonido en otro- y en cuanto a la llamada distinta que hacen a los sentidos -oído y vista-, parecen alejar ambas actividades en sus mundos propios, el fin último de toda actividad artística -la expresión de la belleza y la intelectualidad, el goce estético de la forma, el contenido y de aquello que es sentido -parecen unir las indisolublemente en numerosas empresas que comparten un territorio común.

Los ejemplos de dichas empresas, donde se matrimonian poesía y música, son inagotables en la progresión de la historia humana y del arte.

Bastará citar aquí, con el convencimiento de que cualquier erudición histórica resultaría vana, algunas muestras de la importancia de la poesía contemporánea en campos musicales tan conocidos como el Folk o La Nueva Canción.

Así, es frecuente encontrar casos en los que cantautores nacionales han acudido a las voces de los poetas en lengua castellana, catalana o vasca. Bien cuando su nivel creativo en el campo de la versificación no es grande, bien cuando, y esto resulta muy frecuente, alguien ha sabido expresar ya con absoluta propiedad y buen nivel literario lo que ellos mismos quieren decir.

En opinión del crítico musical José Ramón Pardo, todas y cada una de las "nuevas canciones" que en los últimos 20 años han surgido en España han estado llenas de poetas famosos y que muchos de sus mejores logros los consiguieron tanto con nuevos poemas como con la producción de los clásicos, españoles y extranjeros.

Los nombres de poetas y músicos aparecen en listas prietas de autores cono-

cidos y famosos, desde el Arcipreste de Hita (musicado por Paco Ibañez entre otros) hasta autores archiconocidos como Albeti, García Lorca, Nicolás Guillén, Bertold Brecht y Neruda. Han sido legión los músicos que han cantando sus obras y han encontrado inspiración en textos que, de algún modo, esperaban impacientes ser musicados.

En el campo de la poesía popular y del folklore musical, las empresas comunes resultan tanto o más abundantes y significativas. En el acervo cultural de un pueblo, la poesía transmitida oralmente aparece en perfecta armonía con su traducción en la música, el canto y las danzas populares.

Sirva como muestra apreciadísima la recopilación efectuada por Maximiano Trapero y comentada musicalmente por el prestigioso musicólogo Lothar Siemens, sobre el Romancero Popular de Gran Canaria (“Romancero de Gran Canaria”. Excm. Mancomunidad de Cabildos de Las Palmas. Instituto Canario de Etnografía y Folklore. Las Palmas de Gran Canaria, 1982).

Todos estos ejemplos y otros que sin duda acudirán con persistencia a la mente de todos, apuntan hacia una línea de acción, reflexión e investigación que, dada la naturaleza dinámica propia de las actividades artísticas, resulta inabordable.

La presente comunicación pretende pues, desde las limitaciones propias de una propuesta de este tipo, estimular el tratamiento globalizado de algunos aspectos comunes a la poesía y la música en el marco de sus respectivas didácticas en la escuela.

II. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA LITERATURA Y LA MÚSICA

Las implicaciones educativas que una propuesta globalizada de actuación en los campos de la didáctica musical y de la literatura merecen siquiera una breve reflexión sobre los contextos generales en que se mueven ambas disciplinas.

Por lo que respecta a la apreciación estética de la lengua, y en particular a la didáctica de la poesía, se conviene en afirmar que ésta debe estar presente en la vida del niño desde los primeros años. De hecho, muchas veces lo está aunque no de una manera consciente por parte del adulto: todas esas pequeñas canciones de falda que se cantan a los niños, pequeños juegos rimados con que los padres y los abuelos siguen distrayendo a los más pequeños, son sin duda una excelente iniciación al mundo de lo poético, en el que impera la cadencia, el ritmo, la imaginación e incluso el absurdo. Así, en la literatura inglesa son muy frecuentes las colecciones de “Nursery Rhymes”, pequeños poemas que tradicionalmente se han ido transmitiendo de padres a hijos.

Por estas razones, es necesario formular un replanteamiento de la importancia de la poesía en una edad temprana y para ello un nuevo enfoque en la forma de poner en contacto al niño con la poesía.

Se trata de hacer de la poesía, “comunicación establecida en menos pala-

bras, de un contenido psíquico sensorial-afectivo- conceptual, conocido por el espíritu como formando un todo una síntesis” -según definición de Carlos Bousoño- un instrumento que permita :

- Una comunicación directa con el mundo y con los demás;
- El desarrollo del gusto por la belleza;
- Provocar el deseo por la expresión oral;
- Servir de antídoto a la progresiva tecnificación de la vida moderna;
- Contribuir al mejor conocimiento y uso del lenguaje;
- Incrementar la sensibilidad y la libertad imaginativa y
- Mejorar, en general, el conocimiento de la realidad.

La Educación Musical, incluida en el marco general de la Educación Artística como área curricular de la Didáctica de la Música, parte de una concepción de la misma como forma de representación y comunicación basada en la ordenación temporal de la emisión de un cierto tipo de sonido.

La Música se entiende, pues, como expresión y también como comunicación. Su percepción consciente y su utilización como tal equivale a lo que en el lenguaje ordinario significan hablar y comprender. Por ello el lenguaje musical ha de desarrollarse teniendo como ejes la expresión y la percepción. Sobre estos dos ejes se articulan los medios didácticos a emplear en la educación musical del niño. Éstos, de modo sintético, resultan ser los siguientes:

-En lo que se refiere a la expresión:

- La expresión vocal y el canto
- La expresión instrumental
- El movimiento y la danza

-La percepción musical, o actividad de escucha activa, implica la sensibilización del mundo sonoro en general y, en particular, patrones organizados de sonidos llamados música. Los procedimientos pueden ser:

- Percepción del mundo sonoro que rodea al niño;
- Reconocimiento y comprensión del lenguaje musical;
- Audición activa de obras seleccionadas.

En el contexto general de los objetivos educativos en el área de Educación Artística, señalamos aquellos que, por su grado de complementariedad, aparecen como comunes en las áreas de Lengua y de Educación Musical.

Así, se plantean entre otros:

“Aplicar los conocimientos artísticos a la observación de las características relevantes de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar los que se consideren más útiles y adecuadas para la actividad expresiva, sea cual fuere el medio utilizado en su realización”, y también:

“Tener confianza en las elaboraciones personales y mostrar sensibilidad estética en la apreciación de diversas manifestaciones artísticas y en otros aspectos de la vida cotidiana respecto a los que pueda resultar pertinente la aplicación de criterios artísticos”.

Como se ve, queda plenamente justificado, desde el punto de vista educativo planteado por la LOGSE y concretado en el D.C.B., un tratamiento globalizado de, al menos, algunos de los aspectos más notables en que confluyen poesía y música.

Además, la propuesta de globalización puede extenderse a otras áreas curriculares (p. ej. el Conocimiento de Medio) en función de la determinación de unos contenidos concretos según el documento mencionado antes. Para ello se hace necesario un tratamiento flexible y no excluyente de los contenidos curriculares de cada área y su delimitación según ciclos.

No creemos preciso extender el análisis a la concurrencia de objetos educativos comunes de cada área, pero sí parece importante insistir en la confluencia necesaria en cuanto a los contenidos procedimentales y actitudinales. Éstos trascienden el ámbito propio de cada área curricular, al margen de sus propias especificidades y tienen como base común el desarrollo psicológico y cognoscitivo propio de cada niño, según la etapa y ciclo en que se encuentre.

De este modo, la propuesta didáctica globalizada que se presenta atiende fundamentalmente a los principios básicos de socialización, actividad e individualización que deben animar a cualquier propuesta pedagógica.

Aunque en el desarrollo efectivo de la propuesta no se encuentra una concreción explícita de las actividades según los distintos ciclos de la Educación Primaria, se observará un criterio de diferenciación en la secuenciación de las mismas, con las oportunas indicaciones metodológicas.

III. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Al plantear una propuesta basada en la globalización de principios comunes de los que participan tanto el lenguaje musical como el lenguaje poético, nos parece lógico seleccionar, en virtud a un criterio de simplificación metodológica, uno de los elementos más distintivos en ambos tipos de expresión: el ritmo.

La elección del ritmo como elemento aglutinante de un planteamiento globalizador como el que se presenta no es causal.

Animales y seres humanos por igual experimentan con frecuencia un fenómeno conocido como “magnetismo rítmico”: todos conocemos la relación entre ritmos veloces/lentos con los estados de actividad/calma o agresividad/relajación. Nuestra velocidad corporal y psíquica tienden a igualarse al ritmo que oímos.

Este fenómeno parece expresar la tendencia general de los organismos a la adaptación con su entorno y supone una base fisiológica para propiciar mimesis rítmicas de movimientos y conductas.

Al margen de estas consideraciones, cualquier observación casual de la realidad revela que el ritmo se halla presente en todo aquello que nos rodea: en el tiempo, en las estaciones del año, en el cosmos, en el día, en la noche, en la historia y las civilizaciones, en el lenguaje hablado (en las palabras, letras y síla-

bas).

Así pues, no es de extrañar que desde los primeros momentos en que el niño se inicia en la música, uno de los objetivos esenciales en su aprendizaje sea una adecuada formación rítmica y dinámica.

Este aprendizaje consiste básicamente en vivir y relacionar la sucesión de las cosas, de los hechos, de los fenómenos sonoros, de los sonidos musicales.

En el caso del lenguaje, el ritmo aparece unido a la dinámica de la expresión oral. La acentuación de las palabras promueve la agrupación de los elementos rítmicos verbales en órdenes binario, ternario y cuaternario.

De este modo, resultan los órdenes rítmicos cuyo origen está en la intensidad y elevación tonal o altura de las sílabas fuertes y suavidad y gravedad de las sílabas débiles.

En el dominio musical, son los sonidos fuertes los que generan el ritmo, ya sea éste natural o artificial. Será fijo o libre, según esté encuadrado en compases sucesivos del mismo orden o se comporte de forma mixta, como en el lenguaje hablado, con la alternancia de los diferentes órdenes rítmicos.

Veamos a continuación de un modo sintético cuáles son los factores que configuran el ritmo, tanto en el lenguaje poético como en el musical y qué correspondencias se establecen entre ambos.

En la estructura del verso castellano intervienen cuatro factores fonéticos que configuran el ritmo sonoro de los versos: la medida de los versos, las pausas, los acentos de intensidad y la rima. De estos elementos, nos fijaremos con especial atención en los acentos de intensidad, pues es el ritmo que imponen el factor más importante dentro de la estructura rítmica del verso. Así, las sílabas acentuadas e inacentuadas, junto con las pausas, se suceden en el verso de una manera acompasada.

En el verso simple destacan dos acentos importantes o predominantes: el primer acento y el último. Los demás acentos son secundarios o débiles. Son estos acentos predominantes los que determinan los períodos rítmicos del verso: el período rítmico interno (desde la primera sílaba acentuada hasta la última, sin contar ésta) y el período rítmico de enlace (que comprende: la última sílaba acentuada del verso, las sílabas inacentuadas que le siguen, la pausa versal y las primeras sílabas inacentuadas del verso siguiente, si las hay).

Las sílabas de los períodos rítmicos se organizan en grupos denominados cláusulas o pies (por ejemplo, la cláusula trocaica, de dos sílabas —fuerte; débil; o la cláusula dactílica, de tres sílabas—). Estos agrupamientos tienen, como se verá más adelante, una correspondencia plena con los grupos rítmicos binarios, ternarios, etc. que aparecen en el lenguaje musical.

En lo que se refiere a las correspondencias entre lenguaje y música, un factor destacable en cualquier planteamiento didáctico es el hecho de que el lenguaje constituye en medio ideal para promover y desarrollar el sentido rítmico y la musicalidad.

Así, uno de los grandes pedagogos musicales, Carl Orff, tomó como base para establecer su método de aprendizaje los ritmos presentes en el lenguaje. Según Orff, la palabra constituye la célula generadora del ritmo e incluso de la música.

Desde un primer momento, los niños expresan ritmos con gran facilidad a través del recitado de adivinanzas, sorteos, rimas, etc. De este modo, en su expresión de palabras de distintas combinaciones se ponen de manifiesto la riqueza rítmica, dinámica y expresiva que sugieren las inflexiones naturales y los acentos del idioma.

En los primeros años, se precisan rimas y poesías con formas rítmicas ricas y variadas, que pueden incluir cambios de compás, valores irregulares, etc.

En una etapa de aprendizaje más avanzada, de apoyo del texto, el ritmo facilitará la improvisación melódica. Es, en efecto, sobre este aspecto donde centraremos el de las actividades que concretan la propuesta didáctica. Se destacarán dos elementos esenciales que fundamentarán todas las actividades propuestas: la creatividad del lenguaje infantil mediante la composición de rimas, ritmos, poesías y melodías y la expresión libre de las inquietudes culturales, estéticas y artísticas.

Algunas consideraciones previas resultan pertinentes para desarrollar las actividades, concretando en lo posible su planteamiento metodológico y didáctico.

La relación poesía-música debe tener en cuenta dos factores importantes para armonizar: por un lado, las relaciones que se establecen entre el carácter de la poesía y la música acompañante y, por otro, lo que se refiere a los acentos.

En principio, la música y poesía de una canción deben responder a un mismo carácter (una poesía alegre, vivaz, debe ir acompañada por una música con las mismas características, tanto en lo que se refiere a la melodía como, sobre todo, el ritmo y ello es un factor decisivo en las canciones infantiles).

Respecto a los acentos, es preciso recordar que tanto en las palabras como en la música existen éstos y que, en el caso de una composición musical, sirven para reforzar las principales notas de un tema o una frase, y no deben confundirse con la idea de tiempos de un compás.

Así, pues, los acentos musicales no pueden entrar en conflicto con los acentos lógicos de las palabras, pues si no, al ser más fuerte el acento musical queda desvirtuado el del vocablo, o a la inversa.

Ejemplo:

The image shows two lines of musical notation in 2/4 time. The first line contains the lyrics: "El pá-je - ro vo - ló des - pa - cio". The second line contains the lyrics: "y tris - te - men - te mu - cho tr - is". Above each syllable in the lyrics, there is a small triangle symbol (^) indicating an accent. The melody consists of quarter and eighth notes, with rests, and is written on a treble clef staff with a key signature of one flat (Bb).

La relación entre los acentos musicales y del lenguaje vendrá dada por el ritmo (“si las palabras que conforman la poesía tienen ritmo y cantan por sí solas, la música que las acompaña tendrá ritmo naturalmente, y cantará.” Se trata, pues, de un viejo adagio conocido y empleado por poetas y músicos).

Sin embargo, en algunas canciones del folklore popular, la falta de correspondencia entre los acentos es muy común, a veces casi deliberada (por ejemplo, es el caso de la “jota”). Ello no supone olvidar esta sencilla regla a la hora de componer melodías y poemas infantiles.

Por estas razones, no todas las canciones usadas en las escuelas habrán de ser de autores conocidos, al igual que las poesías y rimas empleadas. La actividad creativa ha de ser un factor esencial en cualquier clase de música, ya sea de modo individual o colectivo en los momentos de adaptar o componer poesías y melodías.

Otro de los aspectos que tener en cuenta al desarrollar estas actividades, son algunas de las dificultades más frecuentes que se pueden plantear al niño y al profesor al crear una melodía o una poesía determinada.

Así, es preciso tener en cuenta que la melodía debe crearse para ser cantada por la voz humana: los límites de su altura, su tesitura, han de corresponder a las posibilidades del niño. El fraseo ha de ser lógico y natural y el ritmo ha de estar de acuerdo con las dificultades que el niño pueda superar.

Es frecuente que los niños realicen espontáneamente modificaciones cuando la música no obedece a un sentido lógico y sí a un recurso del autor.

Las características que deben reunir las melodías seleccionadas deben ser, pues: tesitura adecuada, fácil memorización, ritmo fluido, interesante y vital, extensión lógica y, en el caso de la poesía, un texto interesante y motivador, centrado en los intereses e inquietudes de los niños.

Por último, debemos recordar el principal objetivo de la pedagogía musical: tender a proporcionar al niño un conjunto de conocimientos de aplicación inmediata, mediante métodos y procedimientos adecuados que posibiliten la expresión individual y creativa y el desarrollo de la sensibilidad artística.

Así, el desarrollo de la expresión oral y escrita aparece unida también al desarrollo de la expresión musical.

Cada niño es un compositor y poeta nato; algunos se manifiestan como tales espontáneamente, otros precisan del estímulo preciso para descubrir su capacidad al crear una pequeña melodía o un poema.

Éste es el sentido que anima las actividades que a continuación desarrollamos, visualizando su aplicación en el aula en un clima de libertad y de motivación, bajo la atenta guía del maestro.

Dos son las direcciones en que las actividades propuestas van a desarrollarse en concreto:

- a) La creación de una melodía para una poesía propuesta.
- b) La creación de una poesía para una melodía propuesta.

PUESTA EN PRÁCTICA

Ejemplo 1: Creación de una melodía para una poesía propuesta.

Cuan-dos-tá la lu - na
so - bre el ho - ri - zon - te
mu - chos e - na - ni - tos
jue - gan en el mon - te.

Sobre el ritmo de esta poesía trataremos de crear una melodía teniendo en cuenta el esquema acentual y que la música y la letra deben responder a un mismo carácter. Es de vital importancia el hecho de que dicha melodía ha de ser cantada por la voz humana. Para eso debe adaptarse a los límites de altura. El fraseo y el ritmo han de estar de acuerdo con las dificultades del niño.

Ejemplo 2: Creación de una poesía para una melodía propuesta.

Esta obra pertenece a una serie de canciones populares recogidas por Béla Bartok.

te sa leel sol no da cu - lar
lle - na ora te que - re e mi co - ra - zón
En mi lar - dín yo soy fe - liz
Cuan - do muy con - ten - to estás jun - to a mí
Jun - to a mí En mi jar - dín
yo soy fe - liz Cuan - do muy con - ten - to es - tás
Jun - to a mí

Una vez oída la melodía trataremos que los niños descubran dónde están las pausas, cómo es el ritmo y que traten de escribirlo. Cuando el ritmo ya ha sido reconocido y teniendo en cuenta el carácter de la melodía, procederemos a inventarnos la poesía.

Para decidir si una melodía se presta o no para el trabajo en clase se analizará si reúne los requisitos indispensables, tanto rítmicos como de extensión.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE, M. y GILLIE, M.: *L'Enfant dans l'univers sonore*. Ed. Golin Bourrelier. Paris 1973.
- BARTOK, BELA: *escritos sobre música popular*. Ed. Siglo XXI. México 1979.
- FRANCIS, ANDRE: *Panorama del Jazz*. Ed. Tiempo Nuevo. Caracas 1958.
- MARTENOT, M: *Pincipes fondamentaux d'Education Musicale*. Ed. Magnard. Paris 1970.
- MITCHELL, DONALD: *El lenguaje de la Música moderna*. Ed. Istmo. Madrid 1971.
- ROBERTSON Y ESTEVENS: *Historia General de la Música*. Ed. Istmo. Madrid 1972.
- STRAWINSKY, IGOR: *Poética Musical*. Ed. Taurus, Madrid 1977.
- VALLS, MANUEL: *Diccionario de la Música*. Alianza Editorial. Madrid 1971.
- WILLEMS, EDGAR: *Les bases psychologiques de l'Education Musical*. Ed. Pro Música. Friburg 1977.
- WILMER, VALERIE: *Gente del Jazz*. Ed. Victor Lerú. Buenos Aires 1973.
- TRAPERO, M. Y SIEMENS, L.: *Romancero de Gran Canaria*. Excm. Mancomunidad de Cabildos de Las Palmas. Instituto Canario de Etnografía y Folklore. Las Palmas de Gran Canaria 1982.