



Jakingarriak



Musika haurren garapenean

Argitaratzailea:	Mondragon Unibertsitatea. Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
Laguntzailea:	Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
Erredakzioa:	Mondragon Unibertsitatea. Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. Dorleta auzoa z/g 20540 Eskoriatza Tfnoa: 943-714157 Faxa: 943-714032 E-mail: liburutegia@huhezi.edu www.huhezi.edu
Zuzendaritza:	Nerea Alzola.
Erredakzio Kontseilua:	Pello Añorga, Xabier Arregi, Mariam Bilbatua, Iñigo Ramirez de Okariz, Nekane Arratibel, Alexander Barandiaran.
Itzultzailea:	Iñaki Mendiguren.
Euskara zuzentzailea:	Karmele Pérez.
Idazkaria:	Mari Karmen Apraiz.
Diseinua:	Maddi Trutxuelo.
Inprimategia:	Antza inprimategia.
L.G.:	SS-981/92

AURKIBIDEA

BERRI BIBLIOGRAFIKOAK

- 4 Liburu berrien albisteak
- 7 Artikulu aipagarriak
- 10 Esan dute

GAI MONOGRAFIKOA

MUSIKA HAURREN GARAPENEAN

- 12 Sarrera
- 14 **Carmen de las Cuevas**
Ahotsa: gure ezinbesteko baliabidea
- 20 **Maite Erdabie Gardoki, Itziar Garate Mazariegos,
Ion Koldo Arburua Lujanbio eta Naiara Blanco Iraola**
Ikusten den musika
- 26 **José L. Aróstegui**
Demokrazia eta curriculum: Musikaren etorkizuna hezkuntzan
- 38 **José Ramon Vitoria Gallastegi**
Zailtasunak musikaren didaktikan: Musika-notazio tradizionala
eta burminaren funtzionaltasuna
- 50 **Nerea Muruamendiaraz**
Gorputz perkusioa eta musika heziketa
- 64 **Margarita Alonso Gros**
Musika: hitzik gabeko komunikazioa
- 70 **BALIABIDEAK**
José Ramon Vitoria Gallastegi
Ostadarraren hotsaz

Liburu berrien albisteak



ARRATIBEL, Nekane, AZURMENDI, Mari-Jose, GARCIA, Iñaki, (2001): *Menpeko hizkuntzaren bizi-kemena*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea

Hizkuntza gutxiagotuen normalizazioa lortzeko bideronka nagusi daude, hizkuntzaren ezagutza eta erabilera hedatzea. Hizkuntzaren ezagutza bermatzeko bide eraginkorrena hezkuntza sistema dela gauza jakina da, halere ezin dugu ahaztu populazio handi bat hezkuntza sistematik at geratzen dela, beraz garrantzi handiko eremua dugu helduen irakaskuntza eta bigarren hizkuntzen jabe-kuntza prozesua. Bestalde hizkuntza normalizazioa hanka motz gera ez dadin erabilerari erreparatu behar zaio.

Horregatik liburu honetan euskararen erabileran eta jabe-kuntza (bigarren hizkuntza bezala) prozesuak aztertzen dira, batez ere ikuspegi teoriko batetik, halere, teoria beharrezko izanda ere ez da nahikoa, errealitatea aldatu nahi bada maila teorikoan egindako hausnarketak eta analisiak praktikan frogatu (edo errefusatu) behar dira. Liburu honetan autoreek proposatzen dituzten eredu teorikoak enpirikoki frogatzen dira, modu honetan, batetik, jabe-kuntzan motibazioak jokatzen duen errola eta bestetik erabileran identitateak duen garrantzia aztergai dugulan honetan.

Iñaki Garcia

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko Irakaslea

SAINZ OSINAGA, Matilde (2001): **Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika**. Donostia: Erein.

Lan honen egitekoa euskararen ezaugarriez hizkuntzaren didaktikarako zenbait argibide ematea da. Horretarako honako marko teorikoa hautatu dugu: igorleak hizkuntzarekin jardutean testuak ekoizten ditu eta horien antolaketa eta funtzionamendua parametro askoren eta anitzen baitan gertatzen da —komunikazio egoera, testu genero moten eredua, diskurtso moten eredua, hizkuntza sistemaren arauak, ekoizlearen erabaki partikularrak, etab.—. Igorleak, testuak ekoiztean, zenbait era-



baki hartzen ditu eta horien aztarnak testuan bertan ikus daitezke. Ekoizten ditugun testuak anitzak dira baina generotan sailka daitezke. Generoak ditugu, bada, zenbait testuren elkargune, hiztun taldeak identifikatu egiten baititu testu genero baten ezaugarriak. Generoa dugu, orduan, didaktikarako eredu "sinplifikatua". Esparru honetan kokatu dugu gure ikerketa eta, beraz, gure lanerako testu genero bat aukeratu dugu: azalpenezko testu entziklopedikoa. Lehenengo eta behin, testu genero honek euskaraz nola funtzionatzen duen jakin nahi izan dugu, eta, ondoren, berau eskolan irakatsi dugu. Euskarazko azalpenezko testu generoak nola funtzionatzen duen jakiteko, 60 testu corpusa aukeratu, eta aztertu egin dugu. Testu horietan testualizazio mekanismoaren kohesioa aztertu dugu nagusiki (anforak). Horrekin batera, paraleloki, ikaskuntzarako sekuentzia didaktiko bat prestatu eta 11-12 urteko ikasleekin aplikatu dugu eskola eremuan. Modu horretara jakin dugu, sistematikoki irakatsita, ikasleek zer ikasi duten azalpenezko testuaz. Sekuentzia didaktikoan honako edukiak landu dira: testuaren antolaketa eta testu-antolatzaileak, testuaren kohesioa, irakurleari irakurketa errazteko mekanismoak (birformulazioak...). Metodo esperimental klasikoa erabili dugu horretarako (talde esperimentala/kontrol taldea eta aurretestua/ondotestua).

Ikusitako emaitzen argitan, euskarazko azalpenezko

testuaren kohesioa anafora nominalekin (errepikapena, anafora kontzeptuala...) egiten dela esan daiteke. Datu hori berori aurkitu dugu bai testu sozial kanonikoetan eta bai ikasleen ekoizpenetan ere. Ikerketaren alderdi empirikoan aurkitu ditugun emaitzetan oinarrituta, esango dugu irakaskuntza intenzionatuak eta sistematizatuak oso modu mesedegarrian eragiten diola ikaskuntzari. Oro har, talde esperimentaleko ikasleek kontrol taldekoek baino hobekuntza handiagoak eta sakonagoak egin dituzte. Kontrol taldekoek egin dituzten hobekuntzak, ordea, azalekoak izan dira eta horiek hobekuntza kolateralen barnean ikusi dira. Alegia, jarduera bera bi aldiz errepikatzearen ondorioz gerta daitezkeena soilik.

Talde esperimentaleko ikasleek izan dituzten hobekuntzak, gainera, hainbat eremuri dagozkie: testualitate mailari (hobeto antolatzen dute, hobeto lotzen dituzte ideiak...) eta perpausa mailako ezaugarriari (perpausa barruan subjektua edo objektu zuzena eta aditzaren arteko komuztadura hobeto gordetzen dute, esaterako). Deigarria da azken alderdi hori, sekuentzia didaktikoak alderdi testualak landu baititu soilik.

Hautatu den teoriari hainbat abantaila ikusten zaizkio, hizkuntzaren problematika bere osotasunean aztertzen baitu: objektuaren analisisa (testu-generoen analisisa), subjektuaren gaitasunak (ikasleak hizkuntzarekin egiten dakiena) eta didaktikarako lanabesak. Abantaila horiez gain, didaktikari begira, ikasleen aniztasunari erantzuteko marro egokia eskaintzen duela uste da.

Aurrera begira, ikerketarako zenbait ildo interesgarri aipatuko ditugu. Ildo horiek bi multzotan banatu ditugu: euskararen funtzionamendua hobeto ezagutzera eramango gaituen ildoak eta euskararen ikaskuntza/irakaskuntzaren mekanismoak hobeto ezagutzera eramango gaituena.

Matilde Sainz Osinaga
Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta
Hezkuntza Zientzien Fakultateko Irakaslea



RODRÍGUEZ, Fito (1999): *Construir o destruir naciones. El sistema educativo en el País Vasco*. Bilbo: Besatari

Urtetan hausnartutako ideietan oinarrituta idatzi omen du ezaguna dugun Fito Rodríguezek liburu hau. Hasieratik aditzera ematen digun bezala, eztabaidarako idatzi duen liburua omen da, horren bitartez, eta bere uste apalean, gaur egun premiazkoa den euskal hezkuntzaren erakundeen aldaketa lortu ahal izateko.

Datu eta diskurtso ugari eskaintzen dizkigu lan honean egileak. Horien bitartez adierazi nahi zaigu zein den gaur egun Euskal Autonomi Erkidegoan dugun hezkuntza sistemaren jatorria, eta, aldi berean, zeintzuk izan litezkeen pausoak hezkuntza sistema egoki batez euskal hiritarrak hezteko eta historiari berak ukatu duen euskal kultura bermatzeko.

Hezkuntza da, ezin ukatu, dogma bat transmititzeko baliabide paregabea, oro har, sozialki onartutakoa. Hezkuntza formazioa da, eta horren bitartez estatu-nazioek hiritarrak prestatzen dituzte. Eskola da, hain zuen, mezuen transmisorea eta, aldi berean, kulturaren erai-kitzailea. Beraz, ezin gaitu harritu ikusteak zergatik arduratzen diren hainbeste gobernu-buru berriak hezkuntza-sistemak euren pentsamendu eta dogmetara egokitzen. Horra hor, Espainiako kasuan, sozialistek duela urte batzuk egindako erreforma edota azken garai hauetan Partidu Popularra egiten ari dena.

Liburuaren ataletara joz gero, interesgarria da hizkuntza, kultura, eskola eta Estatuaren izenburutzat duen atala. Bertan demostratu nahi da independentzia politikoa ez dela nahikoa lurralde bateko kultura eta hizkuntzaren iraupena nahiz garapena bermatzeko. Teoria hori frogatzeko, Irlandan, Finlandian, Aljerian... edo Quebec-en gertatutakoak deskribatzen dira.

Baina baditu liburu honek alferrik ez galtzeko beste hainbat atal ere: adibidez, 1968an euskararen batasuna lortu arte mendeetan zehar, eta belaunaldiz belaunaldi hizkuntzak, hezkuntzak eta eskolak izandako gorabeheren bidea jorratzen duena. Bertan eztabaida bat azpimarratu nahi zaigu: hizkuntza planteamendu klasikotik (historikoki EAJ partiduaren babesarekin) edo moderno-gotik (nazio askapenarekin batera berrikuntzak eskaintzen zituztenena) eraman nahi zutenen arteko.

Bide batez, 1993an Euskal Eskola Publikoa izeneko legearen gorabeherak ere mahai gaineratzen zaizkigu liburu honetan. Alegia, Trantsizioa ondoren (1989) publikotasun eta pribatutasunaren arteko lehiak gugan izandako eragina; hau da, zenbait ikastola eta ikastetxetan eztabaida sutsu eta beroa izan zen garaiarena.

Bukatzeko, EAEn dagoen hizkuntza politikari buruzko hausnarketa bat datorkigu. Ez da bertan ezkututzen Espainian hizkuntzen artean dagoen norgehiagoka. Argi adierazten da periferian bizirik dauden hizkuntzekiko (katalana, gailegoa, euskara) hizkuntza nagusiak (gaztelera) duen nagusitasuna, prepotentzia eta “glotofagia” maila. Baita irenste hori ezarritako elebitasun politiketan egiten dela¹, era demokratikoan, kontsentsuatuaren sarritan. Beraz, EAEn aplikatzen dugun bilinguismo politika okerra dela esan genezake? —dio egileak. Ezin dugu ukatu gaur euskarak, eta azken inkestek hori adierazten digute, gero eta dependentsia handiago duela gaztelerearekiko. Eta okerragoa dena, egoera hori ez da ematen soilik erdal eremu jakinetan bizi diren euskaldunen artean, baizik eta historikoki euskaldun peto-petoak diren eskualdeetan ere.

Liburu honen beste helburu nagusietako bat hizkuntzaren biziraupena bermatzearen kezka azaltzea delarik, Xalbadorren hitzak datozkit nahitaez burura: “Hizkuntza da bihotza eta Herria gorputza”. Argi dagoena da, hainbeste erasoaldiren artean gero eta zailagoa egiten zaigula bide bat topatzea euskararen etorkizuna ziurtatu ahal izateko, nahiz eta bidea, liburu honen egilearen aldetik, argia izan: “Hizkuntza bada bihotza, eta Herria gorputza... bidea Hezkuntza da”.

Iñigo Ramirez de Okariz Telleria
Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta
Hezkuntza Zientzien Fakultateko Irakaslea

Espainiako Konstituzioak, 1978an onartutakoak, bere hirugarren artikuluan, gaztelera ezagutzea ordenatzen du. Beste hizkuntzak ezagutzea, aldis, boluntarioa dela adierazten du

Artikulu aipagarriak



MERINO, Pacino.: "La lectura en la encrucijada (y II)", Peonza 59, diciembre 2001, p. 7-13.

Pacino Merinoren honoko artikulua aurrekoaren jarraipena baino ez da, hau da, beste honena: "La lectura en la encrucijada (I)", Peonza 58 octubre 2001. Hartan, Pacino Merino orokortasunean mugitzen bazen, hemen hari zehatz batzuei heltzen die, eta, ondorioz, hainbat pentsamendu interesgarri azaltzen dizkigu. Esaterako, irakurzaletasun kanpainei buruz esaten digu "axalean" baino ez direla gertatzen gehienetan; esaten digu irakurketak diziplina eta lan jarraitua eskatzen dituela; eta irakurketaren funtzioa ez dela bakarrik ludikoa, zentzu emailea ere bada, besteak beste. Irakurtzea ez baita ondo pasatzea bakarrik, norbera barruan murgiltzea ere bada. Eta irakurketa kanpaina gehienek ahaztu egiten dute azken puntu hori, horregatik dira hain "ingenuoak".

MCKEE, David.: "El libro-álbum como medio", Peonza 59, diciembre 2002, p. 44-53.

Gaur egungo haur literaturak aurkikuntza berririk egin badu, hori, dudarik gabe, liburu-albumena izan da. Eta Europan autoririk baldin bada liburu-albumak landu dituen, hori, hain zuzen, Mckee baino ez da. Horregatik da interesgarria David Mckee-k dioskuna, batez ere ilustrazioei buruz diharduenean. Esaterako, hartu liburu bat, hots, I hate my teddy bear (No quiero el osito), Espasa Calpe, 1986: klabe interesgarriak aurkezten dizkigu ilustrazioaren eta testuaren arteko harremanaz, besteak beste. Izan ere, David Mckee konbentziturata dago albumaren posibilitateez eta etorkizun hurbilean izango duen garrantziaz. Izan ere, bere esantetan, albumaren espazioa gai izango baita beste estetika eta emozio-gune batzuk sortzeko.

COLOMER, Teresa.: "Una nueva crítica para el nuevo siglo", CLIJ 145, enero 2002, p. 7-17.

Cartagena de Indias-en (Colombia) aurkeztu zuen honoko artikulua Teresa Colomer-ek, IBBY-ren nazioarteko biltzarraren barruan. Honoko galderari erantzuten dio: zer irakurri beharko lukete gure haurrek? Puntu interesgarriak garatzen ditu horretarako Teresak, zein baino zein interesgarriagoak. Esaterako: zer da liburu on bat?, zein dira gure irizpideak liburuak baloratzerakoan?, zer esan nahi du liburuak kalitate literarioa duela?, eta balore moralak?, eta irakurlearen iritzia hartzen al da kontuan? Teresak ez ditu erantzun errazak eskaintzen, areago, bere erantzunak beste galdera batzuk dira jarri zurrunen aurrean. Izan ere, gaur egun, haur literaturaren esparrua erruz zabaldu baita: estetika berriak jaio dira, ikuspegi desmitifikatzaileak agertu, tes-

tuaren eta ilustrazioaren arteko harreman berriak sortu... Noski, horrek guztiak kritikaren papera kuestionatzera garamatza, eta paradigma berriak sortzera.

REOYO, Rafael.: "Los 50 sitios sobre LIJ que quiso encontrar en la red y nunca tuvo tiempo de buscar", *Lazarillo* 5, 2001, p. 37-53.

Interneten gero eta orrialde gehiago dago haur eta gazte literaturarekin zer ikusi zuzena duena; alabaina, oharkabean, inor konturatu gabe, gero eta gehiago dira bertarutzen diren iruzkinak, artikulua, iritzi kontrajarriak, liburu gomendagarriak, eta abar. Zorionez, honoko artikuluari esker, hori alda daiteke. Zeren, hemendik aurrera, artikulua honi esker, nabigatzen itsumustuka ari beharrean, berehalak jakingo bai-

tugu nora jo, alegia, faro txikien modura, hainbat helbide interesgarri agertzen baitizkigu haur literaturaren unibertsoan: dela aldizkaria, dela argialetxea, dela animazio elkarte, dela biblioteka birtuala, eta abar. Garbi dago, etorkizun hurbilean internet oso tresna ahaltua izango dela, eta, horregatik uste dugu oso interesgarria dela artikulua. Egia da beste web orri batzuk ere badaudela interneten, baina, hemen, bibliografia hautatua aurkezten zaigu, hainbat hizkuntzatan gainera, denon informazioaren onerako.

CARRER, Chiara.: "¡Dejad espacio a la ilustración!", *Peonza* 58, octubre 2001, p. 40-45.

Esan daiteke oraintsu arte ilustrazioa testuaren mende egon dela. Horregatik, askotan, ilustrazioaren papera bigarren mai-

lakotzat hartu izan da. Askok eta askok uste izan dute bere egitekoa orriak apaintzea dela, edota testuak dioena deskribatzea bakarrik. Zorionez, denboraren poderioz, ikuspegi hori aldatzen joan da, eta, gaur egun, esan daiteke bide berriak atzeman daitezkeela ilustraziogintzaren esparruan. Izan ere, dagoeneko, hainbat autorerengan ilustrazioaren rola ez baita testura bakarrik mugatzen. Hori baino askoz ere rol zabalagoa jokutzen du. Zenbaitetan beste hainbat hizkuntzaren sintetizazioa da; esaterako, antzerkiarena, komikiarena, publizitatearena, dekorazioarena eta abarrena. Horregatik, esan daiteke gaur egungo ilustrazioa testuak dioena baino askoz ere harantzago doala, gauzen anima ezkurtua errebelatu nahiaren aldera. Azken batean, ilustrazioaren misioa ere testuaren beste posibilitateak aurkitzea delako.



Londreseko Candem Towneko eskola bat.

YEPES, Luis Bernardo.: "Las caperucitas que faltaron en mi infancia", CLIJ 144, diciembre 2001, p. 19-32.

Nork ez du bere bizitzan zehar, batez ere lehen haurtzaroan, Txano Gorritxorekin topo egin? Txano Gorritxo pertsonaia hain dago gure imaginario kolektibok txertatuta, non oso haur gutxi izango baita ezagutzen ez duenik!! Baina galdera hau da: zein Txano Gorritxo? Zein Txano Gorritxo ezagutu genuen gure lehen haurtzaroan? Zein bertsio ezagutu genuen? Zer nolako testua zeukan, eta zer nolako ilustrazioak zeramatzen? Zeren, ezin baitugu ahaztu Txano Gorritxo piloa dagoela merkatuaren plazan. Batzuek Perraulten bertsioa daramate, besteek Grimm anaiena... Batzuek oso bertsio murrizak dituzte eta besteek bertsio surrealistikak. Batzuek neska-karen paper "inozoa" arbuia eta beste bertsio bat proposatzen digute. Batzuek otsoaren ereduari muzin egin eta beste otso eredu bat aurkezten digute. Txano Gorritxo ezberdinak ezagutu nahi badituzu, orain duzu aukera aparta. Bibliografia osagarria eta guzti!

OSORO, Kepa: "Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento", CLIJ 145, enero 2002, p. 30-36.

Irakurketa ez da oinarrizko ikaskuntzarekin zerikusia daukan zerbait bakarrik; askoz ere gehiago da: teknika bat baino areago da, hots, instrumentu bat baino areago. Alde batetik, bera-ri esker jakinduria eta informazioa gureganatzen dugu; baina, bestetik, norberaren nitasuna

finkatzeko ere ahalmena du, hau da, norberaren emozioak eta imaginazioa bideratzeko boterea du. Egia da irakurketa bakarkako ekintza dela, alegia, intimoa, irakurlea eta idazlearen arteko harremanean oinarrituta dagoena. Horretarako, egia da ez dela behar bitartekaririk, ez ikuslerik, ez entzulerik..., intimitatea baizik. Baina, ezin al da konpartitu besteekin liburuaren xarma? Liburuak ezin al dira ireki eta konpartitu era lasai eta intimo batean gurasoekin eta irakasleekin? Ezin al da erritualizatu momentu hori? Emozioak ere ez al dira kutsakorrak? Liburuekiko maitasuna ezin al da bizi elkartasun intimo batean?

"Foro mundial de Educación", Cuadernos de Pedagogía 309, urtarrila 2002, 53-82. or.

Ultraliberalismoaren une honetan, gure ustez merezi du CPak argitaratu duen Otro mundo es posible monografikoa irakurtzea.

Porto Alegren ospatu zen Hezkuntza Foroari buruz hainbat artikulu aurki dezakegu, denak errealismoz —eta errealitatea gordina da— eta itxaropenez idatzita.

Eta geuk hezitzaileok ez badugu errealitatearen azterketan itxaropenik aurkitzen, zein hezkuntza mota eskain dezakegu?

Varij, "¿Cómo educar para la muerte?", Cuadernos de Pedagogía 310, otsaila 2002, 22-25. or.

Artikulu honek heriotzaren inguruan hainbat proposamen metodologiko eta jolas eskaintzen

dizkigu. Egungo curriculumean ez dago heriotzaren inongo presentziarik eta, gustatu edo ez gustatu, bizitzarekin lotuta dagoen errealitatea ezin dugu haurren bizitzatik baztertu eta ezkutatatu.

Varij, "¿Cómo lo hacemos? Hablan las escuelas." Aula de infantil 5, urtarrila-otsaila 2002, 14-30. or.

Material hau hainbat eskolatako ebaluazio-informeen bilduma da. Ikuspegi eta egiteko era desberdinei begirada interesgarria da, batez ere haur hezkuntzako hezitzaileentzat.

Puentes, M. A., "La cerca de Don Gonzalo", Infancia 71, urtarrila-otsaila 2002, 12-18. or.

Artikulu honetan autoreak Granadako 2000. urteko topaketetan gatazken konponketaren inguruan aurkeztutako Haur Hezkuntzako esperientzia bat aurkezten digu.

Bertan, pentsamendu logiko-matematikoa eta hizkuntza lantzeko proposamen interesgarria aurki dezakegu.

"Alvaro Marchesi-ri Elkarrizketa", Hik Hasi 66, 2002ko martxoa.

Marchesi LOGSEren aitatako bat izan zen. Elkarrizketa honetan psikologo honek aipatutako legearen inguruko balorazioa egiten du. Horretaz gain, eta aurrera begira, bere iritzia eskaintzen digu Kalitate Lege berriak dakarzkigunez eta hezkuntza komunitatearen eginbeharrez. Oso egungo gaia.



Esan dute



La literatura es una vía maravillosa de expresión personal, que sirve para trabajar el mundo interior y la imaginación. Pero requiere mucho esfuerzo y es una tarea muy solitaria. Envidio otras formas de arte como el teatro o el cine, en las que se trabaja en grupo. La literatura es convento, retiro, esfuerzo, es estar media hora eligiendo un adjetivo o pasar una tarde cambiando tres comas. Es el placer por la palabra y la búsqueda de un imaginario propio. Los clichés y estereotipos indican muy poca calidad literaria. Es una tarea estética y ética, traducir una forma de ver el mundo. En literatura está también el puro divertimento, pero a mí me aburre”.

LANDA, Mariasun.: “Un cuento es tan vital para el niño como el vaso de leche”. Diario vasco 21516, 3 de marzo 2002, p. 86.



(...)”alde batetik, estatuko literatura guztiek ez dute osasun bera; eta guztiak, ezta gaztelaniazkoa ere, ez dira literatura europar osasuntsuenekin homologagarri. Estatuan, nire ustez, galiziarrek oso une onean daude, eta beste aldean katalanak unerik baxuenean. (...) Azken urteotan berpiztu egin dira nolabait album ilustratuak, baina hala ere, interesik gabeko produktu atzerritar asko argitaratzen jarraitzen dugu”.

VENTURA, Antonio.: “Hitz eta Pitz. Elkarrizketa: Antonio Ventura”. Behinola 5, 2001ko abendua, 9-13 or.



“Nik uste dut idazle batek, idazteko lan honetan, aurrena teoria bat egin beharra daukala. Uste dut ona dela teoria bat izatea, eta oso zaila dela iruditzen zait. Lan handiena niretzako izan da teoria bat egitea, hainbat gauzei buruz, eta tartean literaturari buruz, tartean teknikari buruz, gogoeta bat egitea. Hau da nire teoria, oinarrian dagoena. (...) gero behin teoria daukazunean, testuak oso azkar egin daitezke”.

ATXAGA, Benardo.: “Hitzordu. Benardo Atxaga solasean”. Behinola 5, 2001ko abendua, 15-30 or.



WILLAUME, Alain. **Les guetteurs de sons**, guitariste, Die Soldaten de Bernd Alois Zimmermann. Théâtre municipal, 1988



“Anduve por la biblioteca mirando libros. Los saqué de sus estantes, uno por uno. Pero todos eran un camelo. Eran sosos y pesados. Páginas y páginas de palabras sin sentido. Y si lo tenían tardaban mucho en desarrollarlo, y cuando lo hacían ya estabas demasiado cansado para que te importara en absoluto...”

“Seguí recorriendo la sala general de lectura, cogiendo libros de los estantes, leyendo unas cuantas líneas, unas cuantas páginas, y dejándolos en su sitio a continuación. Pero cierto día cogí un libro, lo abrí y se produjo un descubrimiento. Pasé unos minutos ojeándolo. Y entonces, a semejanza del hombre que ha encontrado oro en los basureros municipales, me llevé el libro a una mesa. Las líneas se encadenaban con soltura a lo largo de las páginas, allí había

fluidez. Cada renglón poseía energía propia y lo mismo sucedía con los siguientes. La esencia misma de los renglones daba entidad formal a las páginas, la sensación de que allí se había esculpido algo. He allí, por fin, un hombre que no se asustaba de los sentimientos...”

CORONADO, Xabier F.: “Bukowski y las bibliotecas. Las fuentes que emborracharon al bebedor”.

Educación y biblioteca 127, enero/febrero 2002, pag. 6-12



Sarrera



KOUDELKA, Josef, *Magnum*

BADIRUDI EZ DIRELA GARAIRIK ONENAK MUSIKA ARLOKO HEZIKETARAKO; ZENBAIT PROFESIONALEK, URRUTIRAKO JOANDA, “DESAFINATZEN” ARI GARELA ETA “TEMPOA” GALDU DUGULA ERE ESATEN DU.

Arrazoi ugari eta era askotakoak izan daitezke “desilusio” honetarako, izan ere, jakintzaren edozein arlori edo irakaskuntzaren praktikari eragiten dioten arrazoi orokorrez gain, gure kasuan beste ebazpen batzuk ere gehitu behar zaizkio egoerari, azkenean latz eragin baitiote profesional espezialistei eta baita ikasgaiaren programako garapenari berari ere. Adibidez, azpimarratu beharra dago LOGSE indarrean sartu ondoren, curriculumeko derrigorrezko ikasgaien artean sartzearekin musikari behin betiko bultzada eman go zitzaiola iruditzen arren, administrazioaren azken ebazpenek heziketa musikaleko eskolak murriztea agindu dutela, “beharrezkoago edo/eta oinarrizkoago” batzuen mesedetan. Gertaera hori atzera pauso handia izan da askoren ustez eta jarduera honi etorkizun beltza iragartzen diotenak ere ez dira gutxi.

Panorama honetan, bada, ez da erraza eta eroso musikaren

eta musika heziketan aplikatzearen garrantzia justifikatzea.

Hala ere, kritika eta salaketa egitea gorabehera, perspektiba eta ikuspegi berriak irekitzeko aukera ere eman behar liguke horrek, musikari eta bereziki musikaren didaktikari alderdi ezberdinetan eragiten dioten arazo eta estrategien aurrean beste irtenbide batzuk proposatzeko.

Horregatik, **JAKINGARRIAK** aldizkariaren zenbaki honetan gai hauek jorratzen dugu: Ahotsa, Gorputz perkusioa, Musikaterapia, Musika eta Plastikaren arteko harremanak, Demokrazia eta Curriculum: Musikaren Eginkizuna Hezkuntzan, eta Hezkuntza Musikalaren Didaktika.

Hainbat intentziok eraman gaitu proiektu honi ekitera, izan ere, soinuarte honetan gertatzen diren alderdi didaktiko, psikologiko eta soziologikoak aztertu eta ikertzearekin batera, gogoeta egin nahi izan dugu garapen desberdinen inguruan eta, azken batean, laguntza txiki bat eman

beren eguneroko lanean ikasgai garrantzitsu honetara hurbildu behar duten ikasle eta profesionalentzako.

Azkenik, eskerrak eman nahi dizkiegu aldizkari honetan parte hartu duten espezialistei eta ekarpen garrantzitsu hauek irakurleentzako artean merezi duten harreman izatea espero dugu.

Joserra Vitoria

Mondragon Unibertsitatea
Humanitateak eta Hezkuntza
Zientzien Fakultateko Irakaslea
Arrasate Musikal-eko
irakaslea

Ahotsa: gure baliabidea

Carmen de las Cuevas Hevia

Euskal Herriko Unibertsitatea. Musika, Plastika eta Gorputz adierazpenaren Didaktika Saila.
Donostiako Irakasle Eskola



Ahotsa jaulkitzeko tekniken garrantzia

Gure bizitzan, behartuta gaude ahotsa erabiltzera edozein egoeratan, hainbat pertsonarekin, baita helburu eta gogo bereziekin ere.

Hori dela eta, ahotsa garrantzi handiko elementua dugu gure bizitzan harremanetarako. Gauzak horrela izanik, ahotsa, nahiz eta gurekin egon jaio ginetik, gorputzeko elementu ezezagun bat bailitzan tratatzen dugu, eta askotan gertatzen zaigu ez garelako hitz egitera ausartzen

zenbait egoera berezietan, ez baitakigu oso ongi nola entzungo den, nola baloratuko duten besteek gure tinbrea, zer nolako itxura izango dugun...

Gure ahotsa entzutea oso bide egokia da norberaren baieztapenerako. Are gehiago, baten ahotsak eta bere egoera psikologikoak elkarren arteko eragina dute: soinu ona sortzen dugunean, ongi gaude, eta soinu txarra sortzerakoan, gaizki gaude. Gorputzaren egoerak ere eragina du ahots adierazpenaren bizkortasunean: gaixotasuna, postura eze-gokiak eta ohiko gihar ereduak zerikusia dute gure ahots soinuaren sorreran.

Ahots zereginak murriztu egiten dira faktore psikologiko, fisi-

ko eta politikoengatik. Ahotsak aldi berean adierazten duelako egoera psikologikoa, ekimen fisiologikoa eta pertsona batek bere berrespen pertsonala edo bere eskubideak giza ordenaren barnean adierazteko erabiltzen duen modua.

Baina ahotsa elementu hain konplexu eta ugariz osatzen denez gero, ahotsa menperatzeko eta isilarazteko prozesuak —jende askok jasandakoa— gutxiagotze eta gelditze egoera batera eramaten du, bai maila psikologikoan, bai fisiologikoan eta bai pertsonalean. Prozesu hori atzera eramanez ahal izateko, eta ahots funtzioa berpizteko, aipatutako maila guztiak hartu behar dira kontutan.

ezinbesteko



Londreseko Camden Towneko eskola bat.

Irakaskuntza munduan, zer esanik ez, ahotsa oinarritzko eta ezinbesteko tresna dugu gure lanerako; eta, hala ere, irakasleok, gure formazio bidean, ez dugu normalean aukera gehiegi izaten gure ahotsa ezagutu, prestatu eta lantzeko gure betebeharrerako behar dugun neurrian.

Askotan pentsatzen da, ahotsa lantzearen aukera abeslari eta aktoreentzat bakarrik dela. Horrela ahaztu egiten da gure ahotsa dela gure nortasun agiria gure burua edozein egoeran aurkezteko, bai lan mailan, bai gi-

zarte harremanetan, eta baita norberaren ezagutzarako ere.

AHOTS INSTRUMENTUA

Gure ahotsa instrumentu bat da. Berarekin doinuak, hitzak eta zaratak egin ditzakegu hainbat modutan. Horretarako instrumentu horrek dituen zenbait atal mar txan jartzen dira, eta atal horiek menperatzearen arabera, ahotsa kontrolatu ahal izango dugu, eta adierazi nahi duguna era batetan edo bestean entzungo da.

AHOTS INSTRUMENTUA GURE GORPUTZEAN

Gu, pertsona gisa, gorputzaren eta ahotsaren bitartez azaltzen gara egunerokotasunean. Gure burua, gure gorputza eta gure ahotsa etengabe elkarren arteko eraginean daude.

Ahotsaren balioa azpimarratu egin nahi dugu, gure adierazpenarako eta gure planteamenduak azaltzeko bide bat baitira. Ahotsak bidea ematen digu gure sentsazioak, gure nahiak eta gure pentsamenduak era batean edo bestean

azaltzeko. Horregatik, ahotsaren eta jaulkitze tekniken lanketa proposatzen dugu. Helburu hauek izan behar dira kontutan:

- Gorputz mugimendu eta kei-nuen bidez eta ahotsaren doinu eta zaraten bitartez sentimenduak askatu eta suspertzea
- Hitzzen bidezko komunikazioa eta adierazpena aberastea
- Besteen aurrean ahotsa menperatzearen bidez estuasuna eta larritasuna gutxitzea
- Fisikoki eta emozionalki ahotsaren gaitasunaz gozatzea

Aipatutako helburu horien bila hasten joateko, gure arnasketan zentratu behar dugu ezinbesteko pauso gisa, eta arnasketaren lanketatik abiatuta, gorputza eta burua erlaxatuko dira, postura egokia lortuko dute eta ahotsa jaulkitzeari bide erraza eta zabalagoa emango zaio.

AHOTSAREN FISILOGIA

Gure ahotsa ateratzeko eta lantzeko, kontutan hartu behar dugu zeri esker gertatzen den bere jaulkipena, eta horretarako ahots instrumentuaren ezagutza fisiologikoa oso beharrezkoa izango da, alegia, ahotsa ateratzen laguntzeko egin behar den bidea ezagutzea. Ahotsa ongi lantzeko orduan, ezin gara zentratu soilik gure ahots kordatan, beste zenbait aparatua eta elementuz osatzen baita gure ahots instrumentua:

- **Arnas aparatua:** airea gorde eta zirkulatzen den lekua dugu, eta sudurra, trakea, birrikak eta diafragmaz osaturik dago.
- **Fonazio aparatua:** laringea eta ahots-kordek osatzen dute. Airea ahots-kordetatik pasatzen dene-

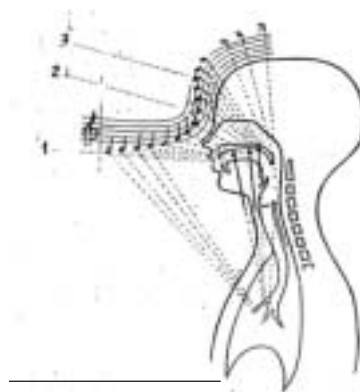
an, soinua sortzen da.

- **Erresonantzi aparatua gure ahotsaren tinbrea sortzen du:** fonazio aparatuan sortutako soinuek kalitatea eta bolumena lortzen dute, musika instrumentuetako erresonantzi kaxatzat har daiteke. Ahots instrumentuaren kasuan aldakorra izaten da forman, bolumenean, eta eraketan, gorputzak duen hezetasunaren arabera. Faringea, ahoa, sudurzuloak, eta kope-tako eta masaileko barrunbeaz osaturik dago.
- **Artikulaziorako elementuak dira ondo ahoskatzeko ditugun baliabideak:** mingaina, hortzak, ezpainak, masailezura eta ahosabai biguna.

AHOTSAREN ERREGISTROAK

Hitz egiterakoan erabiltzen den tonuaren (altuera) arabera, ahotsaren tinbrea aldatu egiten da. Hau da, grabetik hasita agudoraino joaten garenean, gure ahotsak tinbre ezberdinak azaltzen ditu erregistro aldaketa gertatzen delako. Hori fisikoki aztertu da eta ikusten da tinbre aldaketa gertatzen denean ahots-korden itxura aldatzen dela, eta bi dardara-era oso ezberdinak agertzen direla: ahots kordak elkartzen dira bai era lodian eta bai era finean. Erregistroa deitzen diogu, hortaz, laringearen konfigurazio berberarekin gertatzen diren soinu multzoari. Hiru erregistro mota hartzen dugu kontutan:

- **Bular aldekoa:** hemen soinu grabek kokatzen dira
- **Mistoa:** hitz egiten dugunean erabiltzen ditugun soinuak
- **Buru aldekoa:** soinu agudoentzat



SEGARRA, I.(1978), *La voz del niño cantor*, San Sebastián: CCC

AHOTSAREN MEKANISMOA: METODOLOGIA PROPOSAMEN BAT

Ahots instrumentuak dituen aparatuez baliatu behar dugu ahotsaren mekanismoa ezagutu eta menperatzeko, eta gure ahotsaren kalitatea ahal den neurrian hobetzeko.

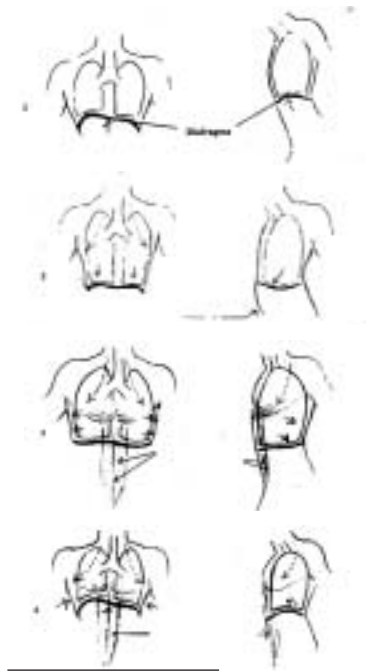
Arnasketa aparatua.

Arnasketa gure bizitza organiko eta materialaren funtzio nagusia dugu, eta fonaziorako elementurik garrantzitsuenak. Abesteko edo hitz egiteko, gure biriketako ahalmenaz ez gara behar den bezala baliatzen, ez dugu airearen indarra eta banaketa zuzena kontrolatzen, eta horregatik ez gara gai esaldi oso bat ete-naldirik gabe esateko.

Arnasketa, normalean, bi mugimenduren bitartez egiten dugu:

- **Arnas hartzea:** kaxa torazikoa betetzen dugu, zenbait kasutan, oso sakon egin nahian, sorbaldak ere altxatuz.
- **Arnas botatzea:** airea bota egiten dugu, hustu egiten dugu dena eta hasierako posiziora mugitzen dira elementu guztiak

Horrela arnasketa arrunta gertatzen da; baina guri komeni zaigu arnasketa mota ezberdinak sakondu eta lantzea, gure airekapazitatea eta kontrola ahal den modu onenean lortzeko. Arnasketaren teknika lantzerakoan, arnasgora eta arnasbeheraren artean etenaldi txiki bat egingo dugu, aire zutabearen kontrola lortzeko.



ALIO, M.(1983), *Reflexiones sobre la voz*, Barcelona: Clivis

1: Erlaxazioa; 2: Arnas-hartzea; 3: Etenaldia; 4: Arnasbotatzea

Gure ahotsa sustatzeko hemen aipatuko ditugu zenbait arnasketa mota:

- **Bular aldekoa, egoera arruntetan erabiltzen duguna:** birrikak betetzen dira eta bularra gorantz mugitzen da.
- **Saihets aldekoa:** birrikak betetzerakoan kaxa torazikoa bi alboetarantz zabaltzen da.
- **Diafragmatikoa:** birrikak bete-

terakoan diafragma¹ desplazatu egiten da, eta sabela pixka bat handitzen da. Arnasketa mota hau praktikatzerakoan, airea hobeto kontrolatuko dugu, eta emisioa hobetu egiten da.

- **Gerri aldekoa:** arnasa hartzekoan gerriaren atzeko aldean zabalkuntza sumatzen da.
- **Klabikula aldean:** askotan arnasketa sakon bat egin nahian, sorbaldak altxatuz klabikula aldean kokatzen dugu arnasketa. Era hori ez da batere ona, tentsio handia sortzen baitu lepo aldean eta ahotsa ezin da jaulki behar den bezala.

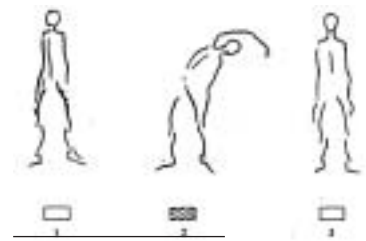
Bost arnasketa mota horietatik gehien landuko duguna diafragmatikoa izango da, eta besteak (klabikularra izan ezik), diafragmatikoari laguntzeko erabiliko ditugu, arnasketa zabal eta sakona landu nahian.

Arnasgora eta arnasbehera lantzerakoan, zenbait mugimendu egiten dugu gure gorputzarekin. Hau da, arnasa hartzerakoan beso bat altxatuko dugu aurretik gora. Beso horrekin zirkulu erdi bat osatuko dugu arnasgora bukatzen denean. Arnasa botatzerakoan, besoa jaitziko dugu atzerantz, eta lehen hasi dugun zirkulua osatu. Keinu horrek lagunduko digu kaxa torazikoa zabaltzen.

Bide beretik jarraituz, saihets aldeko arnasketa lantzeko beste keinu batzuk proposatzen ditugu. Horiek ere arnasgora,



etenaldia eta arnasbehera laguntzeko.



ALIO, M.(1983), *Reflexiones sobre la voz*, Barcelona: Clivis

1: Erlaxazioa; 2: Arnas hartzea; 3: Arnasbotatzea

Arnasketarako ariketak saio guztietan landu behar dira, erabateko taula osatu arte, beti esandako lau arnasketa mota horiek kontutan hartuta. Oso komenigarri ikusten da ariketa horiek arnasketarako egokia den musika¹ batekin lantzea. Entzuten den musika oinarriztat hartzen da arnasketa erritmikoa izateko. Horrek emisiorako balioko digu, esaldiak modu egokian botatzeko.

Fonazio aparatua

Ahots instrumentuaren bigarren atala dugu. Arnasketarekin erabat erlazonaturik dago, zeren arnas aparatua erabiltzen duen aireak fonazio instrumentuan bibrazioak eragiten ditu, eta bibrazio horien bitartez gure ahotsaren emisioa lortzen baita.

Aparatu honetan trakea eta faringearren artean laringea kokatzen da; bere barnean ahots kordak daude; glotis izeneko une bat dago beraien tartean eta hori guztia epiglottisak estaltzen duk. Horren funtzioa zera da: elikagaiak arnasbidetik iragan daitezela. Arnasa har-

1 Gure saioetan Lorena Mckennithen eta Sphaeris eta Voudouris (Enchantment) konposizioak erabiltzen ditugu.

tzen dugunean, ireki egiten da.

Ahots kordak laringeko mukiz estalitako gihar eta ligamendu multzoak dira. Bi dira, ezkerrean eta eskuinean kokaturik. Gogor eta luza daitezke intentsitate eta altuera aldatzeko.

Emisioa gertatzeko ahots kordak elkarturik daude eta dardarka jartzen dira arnasa botatzera-koan.

Ahots kordek ahotsa era batean edo beste batean sortuko dute hiru ezaugarri hauen arabera:

- Bere lodiera
- Bere luzera
- Beraien arteko ukipen gradua

Doinuaren altuera aldatu egingo da ahots korden tentsio eta gogortasunaren arabera. Intentsitatea, azpiglotisean egindako presioaren arabera. Tinbrea, berriz, erresonadorearen forman datza.

Erresonantzi aparatua

Ahots kordatan lortutako bibrazioa burrunba txiki bat besterik ez da. Bibrazioak gorantz bidaltzen dira eta lehenengo erresonantzi zuloan sartzen dira, hipofaringean, gero gorago joanez, aho-faringetik eta sudur-faringetik (cavum) pasatzen da, sudurzuloetara iritsi arte. Bide horretan lehen sortutako burrunba gero eta sendoago egiten da, ahotsaren kalitatea pixkanaka lortzen da eta altuera, tonu, tinbre eta intentsitatea ziurtatzen dira. Musika instrumentuetan erresonantzi aparatua beti berdina da, bakoitza bere forma bereziarekin. Gure instrumentuan, berriz, aldakorra izan daiteke. Bere partak leunak dira eta bere forma alda daiteke ahosabai biguna al-

txatu eta jaisterakoan, eta baita ere mingaina aho barruan tokiz aldatzerakoan.

Artikulaziorako elementuak

Gure ahots instrumentuan zenbait baliabide ditugu modu garbi eta arinean ahoskatzeko: mingaina, hortzak, ezpainak, masailezurra eta ahosabai biguna.

Elementu horiek modu zehatzean kokatu eta mugitu behar ditugu bokalak eta kontsonanteak emititzerakoan.

Bokalak erabiltzerakoan, libreki eta oztoporik gabe ateratzen da soinua. Ahotsa bokaletan eusten da, eta bere emisioaren menpe ahotsa garbia, trinkoa eta homogoneoa izan daiteke. Bokalak ahoaren erresonantzia ahalmenari esker sortzen dira, mihiaren aurrerapen edo atzerapenaren ondorioz. Aho erresonantzi kaxak, ezpainen irekidurak eta masaileko separazioak laguntza handia eskaintzan dute bokalen emisioa ona izan dadin.

Bokalak ahoskatzean atzetik aurrerako eta alderantzizko orden berezia dago:

- Atzetik aurrera: U-O-A-E-I
- Aurretik atzera: I-E-A-O-U

Ezpainek, bere tartetik soinua ateratzean, soinua borobildu egiten dute. Beraz, garrantzi handia dauka landu behar den bokala ondo ezartzea, lasaitasun handiz, tentsiorik gabe, ezinbesteko abiapuntua baita ahotsa ongi emititzeko eta intentsitate eta tinbre onena ateratzeko.

Bestalde, mihia eta ahosabai biguna ondo kokatu behar dira bokal eta silaba bakoitzean, horrela espazio egokiena lortuko

baita emititzerakoan.

Bokalek soinua lortzen dute eta kontsonanteek hitzak ulergarri egiten dituzte. Horien artikulazio eta ahoskatze garbiak emisioa errazten dute, bai hitz egiterakoan bai abesterakoan.

Kontsonanteen artean auke-raketa ona egin behar da, emititzeko bidea modu egokienean egiteko, zeren eta kontsonante batzuk lagundu egiten baitute emisioa eta beste batzuek, berriz, oztopatu egiten dute. Beti bilatu behar ditugu jaulkitze tekniken hastapenetan sudur, hortz eta ezpain aldera bideratzen dituzten fonemak, eztarri alderantz bideratzen dituztenak bigarren fase batean lantzeko.

AHOTS JAULKITZE TEKNIKAK MUNDUAN ZEHAR

Mendebaldeko kantuan, gure kulturaren, ahotsa kantu eran kontzeptu hauetan zentratzen da: intentsitatean, agudoaren bilaketan, homogoneotasunean eta emisioaren lerdentasunean. Intentsitatea ongi kontrolatzen bada, ahots batek orkestra sinfonikoa gaindi dezake 3000 pertsonentzako areto batean.

Musika tradizionalen eta beste kulturetan, berriz, mendebaldean akastzat jo eta kontutan hartzen ez ziren hainbat ahots iturri landu dira; oso emaitza aberasgarri eta interesgarriak lortu dira, teknika ezberdinak landu dira eta askotariko kolore eta tinbreak lortu dira.

Ahotsaren posibilitateak munduan zehar entzun ahal izateko, oso lan zabala eta interesgarria dugu “Les Voix du Monde: une antologie des expressions vocales”, 1996an Pariseko Cen-



Londreseko Camden Towneko eskola bat.

tre National de la Recherchek argitaratua⁷.

Teknikak aztertzerakoan, deiak, garrasiak eta oihuak haritzen dira kontutan hainbat kulturatan. Ahots xuxurlatua ere oso garrantzizkotzat jotzen da zenbait emaitza lortzeko. Eta ahotsak egiten duen bidean, konparazioan jartzen dira hitz egitea, deklamazioa eta abestea ere. Tekniken artean kontutan haritzen dira koloreak, tinbreak, ornamentazioa.

AMAITZEKO

Ahots instrumentuaren deskribapena eta emisio-tekniken oinarria aipatu ondoren, bukatu nahi dugu aurkezpen hau gure ahotsak gure bizitzan duen garrantzia berriro azpimarratuz.

Garrantzi horri eutsi nahian, ezinbestekotzat jotzen dugu gure ahots instrumentua ezagutzea, baita instrumentu berezi hau osatzen duten elementuak eta ahotsak gorputz osoarekin duen hartu-emanera ere. Bide horretatik joanez gero, gure ahotsaren ahalmenak ezagutu ahal izango ditugu, eta gure osasun eta bizitzaren

kalitatea hobetuko ditugu.

Ezin dugu jarraitu pentsatzen ahotsa dela gutxi batzuei jainko batek emandako dohain bat, zeren eta, arazo fisiologikorik ez badugu, denok izan gaitezke gure ahotsaren jabe eta gure ahotsak dituen posibilitateak ezagutu eta lan ditzakegu.

7 ZEMP, H. Koordinazioa, (1996), Les voix du monde: une antologie des expressions vocales, Collection du Centre National de la Recherche Scientifique et du Musée de l'Homme, CNMX 374 1010.12, Paris: Harmonia Mundi..

Ikusten den

Idazleak: Maite Erdabide Gardoki, Itziar Garate Mazariegos,
Ion Koldo Arburua Lujanbio, Naiara Blanco Iraola
Koordinatzailea: Carmen de las Cuevas Hevia
Irudiak: Estitxu Jimenez de Aberasturi

Euskal Herriko Unibertsitatea. Musika, Plastika eta Gorputz adierazpenaren Didaktika Saila.
Donostiako Irakasle Eskola



“Musikoterapia eta musika heziketa” gaiko jarduera bat

Sentsibiltatea gara dezake, memorian aurrera egiten lagun dezake, kontzentrazio eta armonia egoerak areago ditzake, arazoak konpontzen lagun dezake... badirudi formula berri eta eragingarri bat definitzen ari garela, baina ez, **musikaz ari gara**.

Musika, belarrietarako gozamina izateaz gain, hainbat egoerari aurre egiteko laguntza polita izan daiteke. Laguntzeko adinak ez dauka mugarik: zahar, heldu eta gazteengan berdin eragin dezake. Zubi egokia izan daiteke arazoetako ibaitik ahalik eta gutxien bustita igaro ahal izateko.

Astelehenetan izaten ziren musikoterapiako klaseak. Horien bidez ikus dezakegu nola heldu garen aipatutako konklusioetara.

Lehenengo egunean teoria ikusi genuen, gero jarduera egin genuen, ondoren hasierako interpretazioak azaleratu genituen eta azkenik balorazio pertsonalen eguna iritsi zen. Horrela bete genuen musikoterapia, entzunaldi eta horien ingurukoak ezagutzearen prozesua.

Gela hogeita hamar bat ikasleaz osatuta zegoen. Hezkuntza arloko ikasketak egiten ari gara: batzuk *Hezkuntza Bereziaren* titulazioan eta besteak *Haur Hezkuntzaren* alorrean. Guztiok ginen antzerako adinekoak eta bizpahiru ikasle izan ezik, gainontzekoek ez zuten musika formazioerik.

Irakasleak prestatu zuen erabilitako musika eta kontraste handiak erabili zituen ezberdintasunak nabarmenak izateko.

1. KLASEA

Gelara sartu eta irakaslea, taldea agurtu ondoren, klasearen mania zabaltzen hasi zen. Musikoterapiaren eragin terapeutikoen inguruan mintzatu zen.

Gutako asko urduri, triste edo presioengatik lotuak sentitzen garen uneetan, musikara jotzen dugu erlaxatu, animatu edo soilik geure belarrietatik gozatu ahal izateko.

Era asko egon daitezke bila ari garen egoera zehatza lortu ahal izateko, baina erreparatu beharko genuke musika askotan erabilitako baliabidea dugula. Musika era konkretu eta eraginkorrean erabiltzen hasten garenean, ahotan **Musikoterapia** hitza izango dugula gogoratu zigun.

musika

Hainbat definizio ikusi genituen. Julliette Alvin-ek (1967) honela definitu zuen:

“Musikaren erabilpen neurtua nahaste fisiko, mental, eta emozionalak dituzten haur eta helduengan; horien tratamendu, errehabilitazio, hezkuntza eta heziketan erabilgarria izan dadin”.

Argentinako Sozial Museoaren Fakultateak hauxe adierazten digu:

“Osatze medikuntzaren alderdi bat da, musikaren bitartez gabe-tasunak dituzten pertsonak organiko, espiritual eta emozio-nalki osatzen laguntzeko”.

Beste autore batzuentzat (1976) musikoterapiak benetako zentzu psikoanalitiko bat dauka eta psikoterapeutikaren barnean sartzen dute.

Benenzonek (1976) honela definitzen du:

Soinu eta gizaki arteko erlazio konplexua aztertu eta azal-tzeaz arduratzen den espezialita-te zientifikoa da, soinu musikala-ren edo ez musikalaren diagnosi metodoak eta horien eragin tera-peutikoak bilatzen saiatzen dena. Paziente eta terapeutaren artean musika egitea litzateke kontua, galdutako komunikazioa berres-kuratu ahal izateko.

Behatu genuen definizio guzti horiek, ikuspuntu ezberdinak har-tzen badituzte ere, terapeutikaren ingurura hurbiltzen direla eta mu-



GATÉ, Herman Léonard. Charlie Parker, New York, 1949

sikak —eta, ondorioz, musikote-rapiak— izan ditzakeen gainon-tzeko aukerak ahazten dituela.

Musikoterapia musika graba-tua, abestua edo idatzia erabiltzen duen metodoa da. Taldeka edo bakarkako jarduerekin eta arazo-en araberako aldakortasunarekin, lagun dezake komunikazioa, ikas-kuntza, mugikortasuna, espresioa, behar fisikoak, mentalak, sozialak

eta kognitiboak azaleratzen eta osatzen.

Metodo honek potentzialak garatzea eta funtzioak berresku-ratzea bilatzen du. Are gehiago gai-xoen kasuan, komunikazio hobea lor dezaten, eta hemendik abiatu-ta bizi kalitate hobea lortu. Per-sonalitate arazoak, segurtasun gabezia edo lotsa gaintzen ere lagun dezake.

Adierazi behar da musikaren konbinazio erritmiko eta harmoniko amaigabeek gogoan eragin azkarra eta zuzena izaten dutela.

Hezkuntzaren arloan garapen psikopedagogikoaren garapenerako laguntzaile moduan erabiltzen da, taldeko dinamika egiteko eta hezitzaileak prestatzeko.

Nerabeen artean erabiltzen da, eta baita zaharrek, helduekin eta haurdun dauden emakumeekin ere. Orobat, edozelako gabeziak dituzten gazteekin, erakunde sozialetan eta baita drogen mendekotasunaren borrokan ere.

Enpresek taldeko konfiantza eta laguntasuna bultzatzeko erabiltzen dute taldeko dinamiken bidez, langileen bizi kalitatea hobetu asmoz.

Definizio eta azalpen horiekin musikoterapia zer den ikusi ahal izan genuen. Ondoren azalpen gehiago etorri ziren eta historia labur baten berri ere jaso genuen.

Jakina da musikaren erabilpena gizakia bezain antzinakoa dela.

Badakigu antzinatean gizon primitiboak komunikaziorako erabiltzen zuela musika, eta aztiak soinu eta abestiak, dantza, instrumentuak eta gorputz espresioa erabiltzen zutela ere.

K.a. 1500 urtean egiptiar papiroetan emakumearen emankortasunaren inguruan musikari egiten zaion erreferentziarik badaukagu. Biblian Saul erregea sendatzeko musikari buruz irakur dezakegu. Grezian prebentzio eta sendagarri moduan erabili zuten musika eta badakigu Platonek dantzak gomendatzen zituela beldur eta fobientzat.

XV-XVIII. mendeetan musika eta musikoterapiaren hastapenen inguruko ikerketek aurrera jarraitu zuten. XIX. mendean lehenengo frogak egin ziren gaixoekin. Espainian 1920. urtean *“La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas. Algunas consideraciones sobre la musicoterapia”* liburua aipatu beharko genuke. Bertan idazleak, Candela Ardid medikuak, berak aurrera eramandako esperimentuen berri ematen digu, garai hartarako eredugarri-

tzat jo daitezkeenak.

1900-1950 artean Emile Jaques Dalcroze aipatu behar dugu, musikoterapiaren eurrirmiaren sortzaile eta bultzatzailea. Gorputzeko erritmoak eta erritmo musikala batu zituen eta bere ikasleak izan ziren hezkuntzara aplikatzen aitzindari.

1950. urtetik aurrera hainbat elkarteren sorrerarekin egingo dugu topo.

Musikoterapiako hainbat teknika elkartzen dituen lan metodologiaren berri izan genuen. Biomusikaz ari gara. Becker-ek definitu zuen “musikak giza gorputzean sortzen dituen efektu psikologiko” gisa. Aurrerago joanda, esango genuke norberak soinua nola erabiltzen duen —bai bizitzan eta baita komunikatzerako orduan— aztertzeko baliagarria dela.

Biomusikarekin ez da alterazio fisiko edo psikikorik berrezartzea bilatzen, ezta hitzezko edo hitzik gabeko terapiarik ere. Soinuaren bidezko sentsibilizazio eta kontzientziazio metodoa da, norbakoaren eboluzioan laguntza moduan aurkeztua.

Teoria hori guztia ikusi ondoren, denbora ez baita alferrik igarotzen, klasearen amaiera etorri zen. Irakasleak adierazi zigun guzti hori ikusi ondoren gure praktikarako momentua gertu zela, baina ez genuen uste horrelakoa izango zenik

2. KLASEA. JARDUERAREN DESKRIBAPENA

Jarduera honen bidez bete nahi dugun helburua: musikak ikasleengan sortzen dituen sentsazioak



LE QUERREC, Guy: **Magnum** agentzia. Theolonius Monk, Paris, 1964ko otsailaren 22a.

marrazkien bidez azaleratzea. Horretarako musika desberdinak aukeratu ditugu:

- Franz Schubert-en (1797-1828) “13. harizko laukotea La minorean, D.804”, <<Rosamunda>> (Andante) (6’37”)
- Mahler (1860-1911) “Bosgarren sinfonia: Trauermarsch. In gemessenem Schritt”. (4’).

Kontutan izan behar dugu, bi musikak elkarren artean desberdinak zirela; bi abestien arteko desberdintasuna kontutan izanik, sentsazio desberdinak adierazteko bidea izango direla. Beraz, aztertu dezakegu nolako den musikak pertsona bakoitzaren eraginaren eragina.

Gure jarduera gauzatzeko, lurrean muralak egiteko papera zabalduko dugu eta gainean margotzeko argizarizko margoak eta ikatz-ziria erabiliko ditugu.

Jarduera hiru zatitan bana dezakegu:

Lehenbizi, gelan klima lasaia eta eroso bilatzen saiatuko gara. Horretarako, bi abestiak entzun egingo ditugu bakarrik. Horren bidez, irudiak egiten hasi baino lehen abestiak ezagutzea izango da gure helburua.

Ondoren, bigarren fasean, abesti bakoitzaren marrazkia egiten hasiko gara. Lehenbizi abesti bat entzuten ari garen bitartean, abesti horrek gogora ekartzen dizkigun emozio eta sentimenduak irudien bidez azalduko ditugu. Oraindik, margo beltzaz edo ikatz-ziriaz marraztuko dugu. Beraz, fase ho-

netan, irudiak, trazuak eta espazioaren erabilera behatzea interesatzen zaigu¹.

Hirugarren fasean, bigarren abestiaren entzunaldia egingo dugu eta irudiak egiteko kolorea erabiliko dugu. Horren bidez, kolorearen erabilera aztertuko dugu.

ZER LORTU NAHI DUGU JARDUERA HONEN BIDEZ?

Jarduera honen helburua, lehen azaldu dugun bezala, musikak



bakoitzari eragiten dizkion emozio eta sentimenduak paperean islatzea da, eta, horrela, adierazteko bide atsegina bihurtzeaz. Hau da, guztiok ez dugu gure sentimenduak eta emozioak hitzez adierazteko erraztasun bera.

Gainera behin baino gehiagotan zaila izaten da sentimenduak adierazteko hitzak aurkitzea; izan ere, nahiz eta jakin zer sentitzen dugun, zailtasunak izaten ditugu hitzez adierazteko. Horrela izanik, marrazketa bide egokia da hitzez adierazi ezin ditugun sentsazioak kanporatzeko eta adierazteko.

Laburbilduz, jarduera honen bidez bilatzen dugu norberaren edo musikak sentiarazten dituen sentimendu guztiak ino-

lako lotsa eta beldurrik gabe kanporatzea. Horrela, barne lasaitasun sentsazio handia lor daiteke.

MURALA:

Ikasgelan jarduera hau egin genuen eta aurreko orrialdeko prozedura berak jarraitu genituen. Aipamen gisa, esan dezakegu gure irudiak enbalatzeko paperaren gainean sortuak direla, hori izan baitzen gure espazioaren oinarria. Ondorengo mural hau sortu genuen:

Irudia 1: Murala

Guk eginiko muraletik Eguzkia aztertu dugu. Eguzki hori bitan zatituta dago: zati batean lasaitasuna islatzen da eta beste aldean ez. Gainera, trazuen zabalera eta koloreak ere desberdinak dira. Alde bateko koloreak ilunak dira eta horren bidez, beldurra... adierazi nahi da. Eguzkiaren beste aldean azaltzen diren koloreak argiak dira eta sentimendu positiboak azaldu nahi dituzte. Bi begi azaltzen dira eguzkian, baina alaitasuna azaltzen den aldeko begiak bakarrik du begia osorik, bere ezaugarri guztiekin, marraztuta; horretarako kolore berdea erabili du. Eguzkiaren inguruan izpiak ere aurki ditzakegu. Izpi horiek kolore hori eta laranja (alaitasuna, lasaitasuna...) margotuta daude eta gure iritziz indarra adierazi nahi dute. Azter-

¹ Azpimarratu behar dugu jarduera honetan espazioa, hau da, irudiak egiteko papera komuna dela, ez dagoela mugatuta.

ketarekin jarraituz, alde bakoi-tzean bi ikur ageri dira, bata positiboa eta bestea negatiboa. Espazioari dagokionez, muraleko beste irudiekin konparatuz handia da eta espazioa mugatuta dauka. Beraz, ondoriozta dezakegu, bi musikak irudi honetan ongi bereiz daitezkeela. Aipatu behar da, eguzkia bigarren mura-lean dagoela.

Irudia 2: Eguzkia



3. KLASEA

Gure froga egin eta asteko zenbait unetan hori buruan izanik, hirugarren astelehena heldu zen. Klase hartan jarduerak izan ditzaketen aldaerak ikusi genituen, eta hasi ginen geure esperientziaren inguruko hausnarketak egiten. Koloreen garrantziaz, musikaren aldaerez, pertsonaz... aritu ginen solasean.

Frogatu genuen egia dela, musikoterapiak eta entzunaldietako inguruak pertsonarengan eta pertsonak izan ditzakeen arazoetan eraginak dituela. Espresio moduz ere hitz egin genuen, eta hainbat irtenbide daudela ikusi genuen: gorputza, ahotsa, plastika, inprobisazio musikalak, entzunaldiak, abestien analisi eta komentarioak... Jakin genuen, gainera, hori guztia egiteko barkarkako edo taldeko jarduerak presta daitezkeela.

Geure jarduera, ikusi bezala, plastikaren inguruan ibili zen; baina uler dezakegu hainbat espresio bide dauden bezala, jarduerak planteatzeko eta aurrera eramateko hainbat bide eta helburu daudela.

Erabilitako metodoek komunikazioa, entzuketa, inprobisazioa, ulermena, mugimendua... areagotzen lagun diezagukete. Suspertzea abian jartzeko egokiak dira batzuetan; bestetan terapeuta eta gaixorenteko elkarrizketa bideratzeko balio dezakete.

Denok dakigu sentimenduak eta emozioak espresatzeko zailtasunak dituzten pertsonak badirela eta hitzez baliatu gabe momentu horretan sentitzen edo, soilik, eta ez da gutxi, burutik pasatzen ari zaiguna espresatzeko modu egokia dela musika. Hitzek duten egoera konkretutik aterata sentimendu eta emozioek duten hiztegi zabalera joateko tresna edo bidea da. Askotan sentimendu horiek ez ditugu azaleratzen lotsagatik edo pentsa dezaketenarengatik, baina barne lasaitasuna lortzea sentsazio handia izan daiteke.

Musikaren amaiera heltzean soinua amaitzen da, noten edo erritmoen arteko konbinazio lasaigarria eteten da, baina horren eragina ez da geldituko. Jokabide berriak eta barne klimak sortzen joango dira kanpotik ikusi gabe, norberaren barnean, arima hezten uzten duen giro emozionala sortuko da.

Musika tresnak bi taldetan bana daitezke altuerari dagokionean: agudoak eta grabeak. Agudoak, flauta eta biolina, esaterako, kolore argi eta forma luzatuekin erlazionatzen dira; eta soi-

nu grabeak, berriz, kolore ilun eta forma lodiekin.

Adierazpenean erabilitako koloreen ingurukoak garbi azaltzeko, taula bat erabil daiteke:

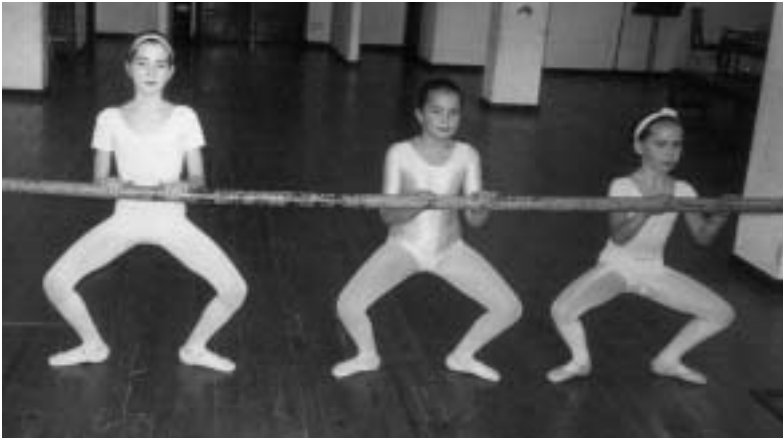
- Flauta: urdina
- Oboea: berdea
- Ingeles kornoa: bioleta
- Klarineta: granatea
- Tronpa: horia
- Tronpeta, klarineta eta tronboia: gorri purpura
- Kornetina eta tronpeta agudoak: gorri bizia
- Bonboa, tinbalak: beltza
- Hirukia: zilar kolorea
- Tanborra: grisantza
- Bibolina: urdinxka, nahiz eta biolinaren 4. sokak granate kolorea eman, eta urdina erabiltzen berdea eta bioleta iruditu
- Biola: bioleta
- Organua: kolore sorta guztia
- Pianoa: txuri eta beltza eta sorta guztia

Taula 1: Lavignac-en orkestrarako tresnen koloreen taula

Musikak, ulertuko dugun bezala, eragina sortzen du gure organismoan: odolaren presio eta pultsuan aldaketa biologikoak eragiten ditu —metabolismoaren gehitze edo azelerazio moduan ezagutzen ditugunak—, eta muskuluen nekea berandutzen du.

Bi zentzumen estimulatzen dira batez ere: ikusmena eta entzumenena. Behatze ariketek eraginkortasunera bultzatuko gaituzte lehenengoaren kasuan, eta bigarrean arretaren areagotzeaz hitz egingo dugu.

Ukimenean eragingo du, noski: nork ez du ezagutzen “oilo ipurdi azala”?



Arrasate Musikal musika-eskolako dantza ikasleak.

Bestalde, badago zera esaten duenik ere, alegia, danborrek eta haizezko tresna handiek eremu fisikoan eragiten dutela, kañek eremu emozionalean eta sokek eremu mental, emozional eta espiritualean eragiten dutela.

Musika ezberdinek, duten egitura erritmiko, melodiko edo harmonikoaren arabera, egoera batzuetara edo besteetara bultzatzen gaitzate: erritmodun musika alaiak ekintzara bultzatuko gaitu, soinu agudoek tentsioa eragin dezakete eta grabeek, berriz, lasaitasuna.

Musikak atsegin edo atsekabe egoerak sorrarazten ditu gizabakoaren arabera, eta barne arazoak desegiteko erabil daiteke. Pertsona bakoitzaren eta duen gaitzaren artean izan daitekeen doinua topatzen badugu, harmonia lortu eta gaixoaren sendake-

tarako bidean abiatuko gara.

Horra ez da heltzen egun bateko lanarekin, eta behaketa da horretarako modurik eraginkorrena: eguneroko jokabidea, hizketa, tonua, posturak...

Melodiak emozioak, pasioak eta sentimenduak estimulatu dituzte eta harmoniak oreka fisiko, emozional eta mentala sustatu dituzte.

Eta kontutan izan behar dugu baita norberaren erritmoa ez dela beti berdina.

Klasearen amaiera aldean, marrazkien interpretaziorako orientabideak eta iradokizunak jasotzen diren hurrengo astelehenean egingo guden aurrerapen gisa. Trazua, neurria, kokapena eta kolorea izan genituen ahotan. Trazu leunak pertsona ahulen, goxo-

tasunaren, lotsaren eta ziurtasun faltaren adibideak direla esan ziguten. Trazu indartsuak ausartasuna eta ziurtasuna adierazten omen dute.

Neurri txikiko adibideak gutxiespen sentimenduaren adierazgarri dira. Handiek aurkakoa ikustera bideratzen gaituzte: indarra eta ziurtasuna.

Goian dauden irudiek irudimen handia eta fantasiarako joera erakusten dute, idealizazioaren bidez errealtateari ihes egiten diote. Behean dauden irudiek tristura adierazten dute.

Kolore biziak sentimendu positiboen adierazgarriak omen dira, irekiak diren pertsonen eta taldeen ondo egokitzen zaizkienak. Kolore neutroek gizaki independente eta zenbaitetan erasokorrek irudikatzen aukera ematen omen digute. Hala ere, kontutan izan behar dugu norberaren esperientzi eta bizitzaren arabera izaten direla koloreekin eta aipatutako alderdiekin izaten ditugun erlazioak. Batzuentzat berdea alaitasuna adierazteko izango da, baina beste batzuentzat, ordea, tristura adierazteko.

Ikasleok ikusi genuen jasotako iradokizunek norberaren pertsonalitatearen eta bizitakoaren arabera zertzeladak zituztela.

Bibliografia

BETÉS DE TORO, M. (COMP.) "Fundamentos de musicoterapia" Madril, Morata.

ARBURUA, Jon Koldo; BLANCO, Naiara. "Musika irudikatzen" Musikoterapia 2001-2002 ikasturtea Donostiako Irakasle Eskola.

GARÍ, CAMPOS, Anna "www.solohijos.com"

CORREA, Alberto y BENJUMEA, Bernardo "Historia". "www.encolombia.com/musicoterapia2."

Entrevista a ARIAS, José "Musicoterapia: terapia en armonía" www.ur.mx/expresión/Anteriores/387/musico

Demokrazia eta C

Musikaren Eginki

José L. Aróstegui

Granadako Unibertsitatea¹



Demokrazia, Mendebaldeko munduan behintzat, zabal onartua eta gauzatu dago. Sistema politiko honek gizarte-erabakietan parte hartuko duten herritarrak eskatzen ditu. Konpromiso honek herritarrak ohitura demokratiko jakin batzuetan trebatzea eskatzen du. Familia eta eskola dira belaunaldi berri bat sozializatzeko eragile edo agente sekuentzialak. Eskolak, xede horrekin espezifikoki sortutako erakundea denez, gizarte-eremu nagusietarako —lanaren mundurako eta herritar izateko— irakasteaz arduratu beharko luke.

Erreproduzio (hau da, Apple, 1982) eta korrespondentzia (hau da, Bowles & Gintis, 1986) teorien arabera, eskolek lanerako trebakuntzari ematen diote lehentasuna, herritar izateko trebakuntzaren kaltetan. Horregatik, lan-arloekin zuzenean lotutako irakasgaiak, beren garrantziagatik, *ardatz* bihurtzen dira curriculumean. Ondorioz, arte-hezkuntza *apaingarriz* hartzen da, arteek ez dutelako zuzeneko erabilgaririk lan-munduan. Gurasoek, irakasleek eta eskola-arduradunek ez dute kontuan hartzen arteen garrantzia ikaslearen hezkuntza orokorrean.

Artea eta musika edergaitzat edota aparteko esperientzia estetiko eta adierazkor baten sorkuntza gisa mantentzen badira curriculumean, musika-hezkuntzak eginkizun garrantzitsua du herritar bat egiteko bidean. Eta hori musikak, demokraziak eta hez-

kuntzak printzipio ideologiko komunak dituztelako. Artikulu honetan erlazio horiek aztertuko ditut nik. Halaber, musika-hezkuntzak hezkuntza-prozesuan oro har duen ekarpen esanguratsua ere aztertuko dut. Horretarako, bi iturburu erabiliko ditut neure azalpenean: (1) demokraziak, hezkuntzaz eta musikaz eta elkarren arteko erlazioez jada dakiguna; (2) egile honek beronek Espainian egindako ikerketa: nola parte hartzen duten ikasleek musikako gelan. Datuetan inkestak eta kasu-azterketak sartzen dira. Beraz, musika-hezkuntzak herritar izateko trebakuntzan nola eragiten duen aztertuko dut, hau da, ez genukeela *musikarako* bakarrik hezi behar, musika berez helburutzat hartuta, baita *musikatik* hezi ere, herritar izateko trebakuntzarako nahitaezko hezkuntzak eskatzen duen eginkizun garrantzitsu bat bezala.

¹ Gaur egun, artikulu honen egilea Hezkuntza Ikerketarako eta Curriculumaren Ebaluaziorako Zentroan dago, Urbana-Champaign-en, Illinoiseko Unibertsitatean. Eta Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioko Unibertsitateetako Estatu Idazkaritzaren diru-laguntzari esker dago bertan.

Curriculumak: zuna Hezkuntzan



Londreseko Camden Towneko eskola bat.

Demokraziaren esanahiak

Demokraziari buruzko azterketa ez da erraza, oso hedatutako kontzeptua baita, joera askotakoek erabilia, ez beti esplizitua. Antzeko egoera gertatzen da bes-

te hitz batzuekin ere, adibidez, hezkuntzarekin, ikasleen ahalmentzearekin, gizartearekin, edota musika hitzarekin berarekin. Kontzeptu bakoitzak esanahi desberdina du, baina mundu guztiak definizio bera onartzen balu bezala erabiltzen ditugu sarri. Demokraziaren kon-

tzeptu orokor bat hau da: “*estatuaren barruko antolaketa, non aginte politikoa herritik sortu eta herriak gobernatzen duen. Agindupeko komunitateak bere ordezkarien bidez gobernatzen du, gobernatzen dutenen eta gobernatua den herriaren artean sinbiosia eta elkarrekintza ziurtatzeko bide bezala*” (Sara-

mago 1994, 22. or.). Hau da, su-birannotasuna herrian datza.

Gizarte-autonomia eta askatasun honek gizabanako guztientzako askatasuna eta independentzia esan nahi du. Bata ezin da lortu bestea gabe. Noiz sortzen dira desadostasunak? Lehenengo eta behin, jarrera ideologikoen gizarteari nagusitasuna ematen diotenean gizabanakoaren gain, edota alderantziz. *Liberalismoak* gizabanakoa indartzen du Estatuaren gaineratik; *demokrazia erradikalaren* arabera, jendeak zuzenean parte hartu behar du politikan; hau da, bigarren ikuspegi honek uste du gizarte-testuingurua dagoela lehenengo, zeren eta horrek ematen baitie zentzua gizabanakoei. Bigarren, ikuspegi arteko desberdintasunak puntu honetan ere badaude: herritarrak nola integratu behar liratekeen



gizartean. Bi ikuspegiak onartzen dute identitate komuna funtsezkoa dela, edozein herritar islatuta sentitzeko bere estatuan. Gutxiengoak nola kontuan hartu planteatzen denean sortzen dira arazoak baina, azkenean, bi ikuspegiak onartzen dute aukera hori, *“integratio eta diferentziazio-prozesu konplexuari”* egotziz (Rubio-Carracedo, 1996, 144. or.). Horrek esan nahi du estatu-antolaketan kultur ezaugarri desberdinak integratu eta onar daitezkeela beren berezitasunekin.

Liberalismoaren eta demokratiaren arteko desberdintasun nagusia honetan datza, herritarrek nola parte hartu behar duten res publica-n. Liberalentzat, hauteskunder ezarritako ordezkariak aukeratzera mugatu beharko lukete. Eta honela argudiatzen dute: mundu guztia berdina denez, bakoitzak daki zer den beretzat onena. Nahikoa da bakoitzak bere premiak eta interesak kontuan hartzea, herritarrek behar duten guztia lortzeko, Estatuak kanpotik esku hartu gabe. Banako autonomiaren nagusitasun honek eramatean ditu liberalak sektore pribatua, zehatzago esanda merkaturia, gizabanakoentzako jokalekurik onena dela esatera. Saltzailea eta eroslea aske direnez eta beren interesak ezagutzen dituztenez, uste du biak direla transakzioaren onuradun, ez bakarrik irabazi ekonomikoan, baita sozialean ere. Horregatik, gizabanakoaren eskubideen eta jabetza-eskubideen arteko erlazioak *“ondasunak metatuz eta jabetza-eskubideak gizabanakoaren eskubideen gaineratik daudela defendituz garatzen den”* pertsonaren kontzeptua inplikatu behar du (Quesada, 1988, 284.

or.). Horren ondorioak dira, alde batetik, banako interesak beste jende batzuegandik babestea izan beharko lukeela Estatuaren eginkizun nagusia; eta beste aldetik, lehen berdina zen jendearen artean desberdintasunak justifikatzea:

Jabetza funtsezkoa bada giza izaerarentzat, jendeak daukanak legitimatzen du gizarte-aberastasuna dutenen boterea. Hala ere, oraindik berezko berdintasun hartan irauten duen jendearen menpekotasuna justifikatzen du (ibidem, 283-284. orr.).

Hala ere, kapitalismoak ez du merkaturia bakarrik inplikatu, baita ekoizpen edo produkzioa ere. Eta merkaturia demokrazia eskatzen duen bezala, ekoizpenak harreman totalitarioa behar du jabearen eta langilearen artean. Lotura estua dagoen arren liberalismoaren eta kapitalismoaren artean, artikulua honetatik kanpo dago erlazio hori aztertzea.

Gainera, ikuspegi demokratikoak gizarte-gaitan zuzenean inplikatu dauden herritarrak eskatzen ditu. Horretarako, berdintasuna ez da askatasuna lortzeko abiapuntua, liberekin argudiatzen duten bezala; aitzitik, askatasuna da berdintasuna lortzeko bidea, elkartasunaren eta anaitasunaren bitartez:

Gizaki guztiek dute itxurazko bizimodua bizitzeko askatasuna, baliabideak, boterea eta oinarritzko jakintza izateko eskubidea. Horrek esan nahi du eskubide hori asetzen laguntzeko aski gaitasun dutenek ezin dutela moralki erantzukizun hori saihestu (Vargas-Machuca, 1993, 194. or.).

Gizabanakoa bere komunitatearen testuinguruak mugatzen du, pertsona bakoitzari bere desirak eta interesak adierazteko balioak eta sineskizunak ematen dizkiolarik. Beste era batera esanda, ikuspegi demokratikotik, gizabanakoa gizartearen ondorio bat da. Arrazoi horregatik, Estatua legitimatuta dago ekonomikoki eta sozialki esku hartzeko. Halaber, foro irekiak sortu behar ditu, horietan herritarrek parte har dezaten arazo politikoa. Eta hori egoki eta arduratsu egin dadin bermatzeko, berdintasuna behar da herritarren artean. Berdintasuna zuzentasunaren bidez lortzen da; hau da, desberdin tratatuz desberdina dena. Zuzentasunaren kontzeptu hau gizabanakoaren autonomiaz arduratzen da, baita birbanatze- eta konpentsazio-politikaz ere.

Hezkuntzaren eginkizuna demokrazian

Bi ikuspegietatik, hezkuntzak eginkizun garrantzitsuak ditu: (1) herritarrek arazo publikoetan zuzenean parte hartzeko eskubidea eta obligazioa dutela aldarrikatzeko; (2) manipulazio- eta kontrol-ahalegin guztiak eragoztekoa. Demokraziak hezkuntza eskatzen du, baina baita hezkuntzak ere demokrazia. Guztiok berdina garela irakatsi behar luke eskolak. Aldi berean, guztiok diferenteak garela irakatsi behar luke eskolak, baina diferentzia horiek ez luketela berdintasun-

eza sortu behar. Balio hau bermatzen duen sistema politikoa demokrazia da. Jakintza honetan oinarritzen da *demokraziarako* — berez baliotsua den helburu gisa— trebatzeko, eta *demokrazian* trebatzeko dugun arrazoi nagusia (Pérez Tapias, 1996). Hau da bide bakarra ikasleek demokraziaren printzipioak ikasi eta esperimenta ditzaten beren ikaslebizitzaren arlo guztietan. Hezkuntzak demokrazian duen eginkizunari buruz dauden ikuspegi demokratiko desberdin guztiak bat datoz puntu honetan.

Hala ere, antzekotasunak baino desberdintasunak gehiago dira. Gutmann-ek (1987) lau teoria aztertzen ditu herritarrek gizarte demokratiko batean nola trebatu behar diren diotenak: (1) Platonek dioenez, Estatua da batez ere bizitza ona zer den transmititzeko ardura duena; (2) Locke gurasoengan zentratzen da, (3) eta Mill, gizabanakoengan. Gutmannek laugarren proposamen bat egiten du. Berak argudiatzen duenez, hezkuntzaren eginkizun nagusia bere gizartea erreproduzitzea izanik, egin dezagun hori *kontzienteki*. Aldi berean, belaunaldi berriek beren komunitateari forma eman behar lioketela adierazten du. Gizarte-erreproduzio kontzientea bermatzeko bidea hezkuntzari buruz gorago aipaturiko jarrera guztiei zeregin honetan parte hartzen uztea da. Helburu honetarako, printzipioak, egiturak eta praktikak antolatu behar ditugu, ez gizarte onaren kontzeptu estatiko bat ziurtatzeko, baizik eta herritarrek, gizarte-erreprodukzioan eta eraldake-

tan parte har dezaten, hezkuntzak nola treba ditzakeen ikusteko (Carr & Hartnett, 1996). Printzipio, egitura eta praktika hauek nola antolatu, hori da hezkuntza-teoria desberdinen gorputza.

Jakina, teoria desberdin hauek ere eztabaidagarriak dira edo gutxienez helburu desberdina dituzte. Savaterrek dioen bezala (1997), "*informazioa prozesatzea* (paradigma teknikoa) *eta esanahiak ulertzea* (praktikoa) *ez dira gauza bera. Eta diferentzia handiagoa esanahiak eraldatzen edo beste berri batzuk eraikitzen* (kritikoa) da"². Izan ere, aipaturiko hiru ikuspegiak bitara bil daitezke: prozesuan zentratzen direnak produktu bat lortzeko bide bezala, eta esanahiak eraikitzeko prozesuan parte hartzen dutenak. Nire iritziz, erlazio garbia dago produktu gisa planteatutako hez-



2 Parentesi artekoak artikulu honen egilearenak dira, ez Savaterrenak.

kuntzaren eta liberalismoaren artean, eta prozesu gisako planteatutako hezkuntzaren eta demokraziaren artean.

Paradigmen arteko diferentziak garrantzitsuak diren arren, horiek artikulatzea ezinbestekoa da, liberalismoarekin eta demokraziarekin bezalaxe. Beraz, ez dugu bakarrik kontziente izan behar zer-nolako herritarra ari garen erreproduzitzen, baita ere kontziente izan behar dugu zergatik ari garen irakasten ari garen bezala (Liston & Zeichner, 1993). Demokrazian balioen aniztasuna eta erlatibismoa asumituta dauden bezala, hezkuntzan edozeinek argudia dezake hezkuntza-teoria bat bestea baino hobea dela. Berriro ere, demokrazia eta hezkuntza lotuta daude beren artean.

Musikaren eginkizuna

Pentsaera liberal eta demokratikoak ikuspegi desberdina dute kultur politikaz. Liberalek uste dute

beren gizarteko alderdi esanguratsuetara mugatu beharko lukeela. Demokratek arte-ekitaldi berriak eta abangoardikoak defenditzen dituzte beren gizarteko balioekin une oro kontaktuan egoteko bide bezala. Musika-kontzeptuak ere honela sailka daitezke: (1) kontsumoko produktu gisa; eta (2) prozesu sortzaile eta bizi bezala, beren garaiarekin lotuta (Baricco, 1999). Kontzeptu bakoitzak dagokion joera demokratikoarekin duen erlazioa nabaria da.

Bariccoren arabera, musika produktu gisa hartzeak zera esan nahi du: gure gizartean *artistikoki zuzena* den musika bakarra Mendebaldeko musika-tradizioa dela, batez ere Barrokoaren eta Postromantizismoaren artekoa. Berak argudiatzen duenez, denboraldi jakin horretako musika erlazonaturik dago musika kulturaren beethoveniar ereduarekin. Hau da, Beethovenek asmatu rik musikaren kontzeptua gizartean onartutako arketipo bihurtu da eta, beraz, inolako gatazkarik sortzen ez duen eredu³.

Baina guk,

gure gizartea berdina ez denean, musika-eredu horri geldirik eusten badiogu, ondorioak hauek dira: musika goi-klaseen kontsumo-gai bihurtzen da, baita eredu hori eskuratzeko gai direnentzat esperientzia pribatu eta banako bat ere. Produktu gisako musikaren ikuspegi hau, honako haue tan hautematen da: (1) soinuen arteko tonu-erlazio hierarkikoe tan; (2) eredu horren barruan bakarlarientzat idatzitako musika-kopuru handian; (3) musika-jakintzaren eta esperientzi azko jakintzaren artean dagoen desfasean, kontzertu-aretoa antolatze ko eraz eta musikaren funtziofaltaz (Adorno, 1976).

Beste aukera hau da: arteak eta musika gizarte-balioekin lotutako prozesu sortzaile gisa hartzea; hau da, arteen helburua gauza ederrak egitea baino zerbait gehiago da (Small, 1989).

Gure barne- eta kanpo-inguru-nea arakatzeko eta horrekin bizi-tzen



Londreseko Candem Towneko eskola bat.

³ Agian hau ez da zuzena USA eta Kanadarako. Hala ere, estereotipoa esanguratsua da. Izan ere, Baricco Europa du gogoan, baina nik uste dut bere ideiak balio duela Mendebaldeko mundurako.

ikasteko prozesua da. Positibismoa eta zientzia dira errealitatea arakatzeko beste bide bat. Bitartean, arteek munduan bizitzeko trebetasunarekin dute zerikusia, eta zientziak horren kontrolarekin. Horregatik aipatzen da prozesu artistikoaren garrantzia eta ez hainbeste produktuarena, zeren eta *“esperientzia errepika ezina baita artearen funtsezko tresna”* (ibidem, 88. or.).

Ikuspegi honek ez du esan nahi musika klasikoak merezi ez duenik. Esan nahi du musika klasikoa ezin dela jada produktutzat hartu eta, beraz, berriro interpretatu behar dela. Halaber, esan nahi du musika klasikoak bere nagusitasuna galtzen duela gu bizirik garen gizarte postmodernoa, absoluturik gabekoan. Baina badira alternatibak egoera honetarako. Bariccoren eta Smallen arabera (op. cit.), honela labur daitezke aukera horiek: (1) egungo joerak musikan, hau da, musika “light”a, minimalismoa, neorromantizismoa, eta Eki Europatik datozen musika-hizkuntza berriak; (2) Webern-en musika berriinterpretatzea; (3) Impresionismoak zabalduz bide berriak, batez ere, Debussy; (4) Puccini-ren ikuskizun-kontzeptua; (5) Mahler-en musika-kontzeptua fondo gisa, eta filmetan musikaren erabilerarekin lotzea; (6) tentsiorik eta erlaxapenik eza Messiaen-en obran. Adibide hauek guztiak bide berriak dira musikasoinuak edozein egitura hierarkikotatik askatzeko.

Lehenengo atal hau bukatzeko, gaietatik aparte objektibotasun bat dagoela onartzen badugu, horrek esan nahi du jakintza absolutua dela, eta beraz estatikoa. Horretan oinarritzen da: (1) musikaren kontzeptua, produktu

gisa; (2) hezkuntza-kontzeptu bat, mundu guztiarentzat berdinak diren aurretiazko helburuak lortzera bakarrik bideratua; (3) beste edozein jakintza, “objektibotzat” hartua. Halaber, jakintza horrek, gaiez kanpoko produktu gisa hartuta, ikasteko ahalegina eskatzen du. Alderantziz, errealitatearen pertzepzioak gaien inplikazio aktiboa eskatzen duela uste badugu, errealitatea sozialki pertsona bakoitzak eraikitzen duela onartzen ari gara, errealitatea subjektiboa dela eta gizabanako bakoitzaren arabera, hau da, era askotakoa eta, noski, etengabeko aldaketan dagoena. Kasu honetan, musika eta arteak errealitate hori ulertzeko bide bat izango lirateke, eta gure sentimenduak eta gogoetak beste batzuei komunikatzeko bitartekoak. Aldi berean, jakintza lortzeko dugun bidean zentratu beharko luke hezkuntzak, eta ez bere edukian, eta, beraz, errealitatea hautemateko gure bizitzako beste edozein arlotan erabiltzen dugun metodo berbera erabili beharko luke. Jakintza absolutuak liberalismoarekin duen erlazioa eta prozesuaren nagusitasunak demokraziarekin duena nabariak dira.

Musika eta demokrazia ikastetxeetan

Nire ikerketak zera kontatzen du, musikaren eginkizunak hezkuntzan zer lotura duen ikasleek lehen eta bigarren hezkuntzako ikastetxeetan gelan parte hartzeko duten moduarekin. Datu hauek ikasleak beren ikaskuntzan inplikatzeko dauden moduari buruzkoak dira: nola talde bakoitzak bere ezaugarriak dituen, bere jokabi-

deak, eta zer esan nahi duen ahalmentzeaz ikasleek ulertzen dutenak. Ikerketa hau Andaluziako autonomia-erkidegoan egin zen, Espainiaren hegoaldean.

Era askotako ikerketa-metodologia erabili zen: kuantitatiboa (inkestak) eta kualitatiboa (kasu azterketak). Lehenengo metodologia galdera-sorta bat izan zen, eta interesatzen zitzaidan hezkuntza-maila bakoitzeko ikasleei eta irakasleei eman nien. Nire ikerketaren helbururako, 24 item prestatu nituen lau multzotan banatuta. Galdera-multzo bakoitzean zera galdetu zitzaizkien ikasleei, ea beraiek nola eragiten zuten erabakietan: (1) eskoletan; (2) jarduerak egiterakoan; (3) metodologiari buruz; (4) eta eba-



luazioari buruz. Bigarren hezkuntzako ikastetxeetan, 42 item zeuden, zazpi multzotan banatuta, eta lehenengo hezkuntzako ikastetxeetako puntu berberak hartzen ziren kontuan, eta beste hiru: (1) irakasgaia ikasturtearen hasieran; (2) lan-taldea; (3) eta diziplina.

Lehen hezkuntzako ikastetxeetan, inkestaren emaitza nagusiak honela laburtzen dira: ikasleen parte-hartze murriztua, eta hori bezainbat irakaslearen lana paradigma praktikoa oinarritua; hau da, beren irakaspenetan eta prozesuaz eurek bakarrik zuten kontrolean oinarritua. Honek esplikatzeko zuzen zergatik ikasleek erantzun zuten parte hartzen dutela eurek eskolan. Aldi berean, pentsatzen zuten erabaki gehienak irakasleek hartzen zituztela. Adibidez, hizketa eta mugimendua irakasleek kontrolatzen dute musikako ikasgelan. Ikasleek ez dute ahalmenik inolako iradokizunik egiteko metodologiak edo ebalua-

zioaz. Bigarren hezkuntzako ikastetxeetan, antzeko joera adierazten zuten erantzunek: lehenik, galdera gehienek ezezko erantzuna eragin ohi zuten. Adibidez, erantzunek adierazten zuten ikasleek ezin zutela beren iritzia eman irakasgaiei buruz. Bigarren, beste galdera-multzoak ez zuten adostasunik erakusten. Are gehiago, ea hitz egiteko irakaslearen baimena beharrezkoa den galdetutakoan, erantzunen ehunekoa ia berdina zen galdera-sortan zeuden lau aukeretakako bakoitzean. Aitzitik, ikasleek esan zuten edozer galdetan dezaketela edozein unetan, eta, oro har, ikasgelan giro ona dagoela sumatzen zuten.

Irakasgaiari buruz, lehen hezkuntzako ikastetxeetan musika, beste irakasgaiekin alderatu nahiko desberdin hartzen zuten, musika murrizgarriagoa delako. Hori baliteke izatea beste irakasle batek irakasten dielako musika. Lehen hezkuntzako adinean dauden ikasleek batez ere irakasle bakar batekin lan egiten dute. Agian kikilduta sentituko dira musikako irakasleekin konfiantza gutxiago dutelako. Gainera, musika 1990az geroztik sartu da pixkanaka espai-

niar curriculumean —horren aurretik, ez zegoen musika-hezkuntzarik praktikan. Beraz, musikako irakasleak denbora gutxiago egoten dira ikasleekin lehen hezkuntzako irakaslea baino, eta kontrol handiagoa zertu lezakete ikasleen gain. Musika ez bezala, marrazketa eta soinketa ez dira hain irakasgai murrizgarriak, ikasleei sarriago onartzen zaielako parte-hartze aktiboa.

Bestalde, musika-hezkuntzak lehen hezkuntzako eskoletan duen aparteko egoera hori ez da agertzen bigarren hezkuntzako eskoletan. Bigarren hezkuntzan, galdera-sortako bi item-etan desberdintzen da musika beste irakasgaietatik. Arrazoiak garbi dagoela ematen du: Espainian bigarren hezkuntzako ikasketan, gai bakoitza irakasle batek irakasten du, eta beraz musika ez da salbuespen bat. Gainera, ikasleek uste dute parte hartzeko aukera gehiago dagoela soinketan eta erlijio/etikako eskoletan (bietako bat aukeratu behar dute ikasleek); fisika, kimika eta marrazketa teknikoak dira, bestalde, gairik zurrunenak eta parte-hartzerik gutxienekoak.

Kasu-azterketak

Bigarren ikerketa-metodoa bi kasu-azterketa izan ziren. Bi azterketetan, kasua ikasle-talde bat zen musikako eskolan, eta gai nagusia, testuinguru horretan ikasleek nola parte hartzen zuten. Lehenengo kasua lehen hezkuntzako eskola pribatu batean aztertu zen; hiri baten aldirietako auzo





Londreseko Canden Towneko eskola bat.

pobre batean zegoen eskola. Aurkikuntza nagusiak irakaslearen lan eta kontrolari eta ikaslearen erresistentziari buruzkoak ziren, baita beraien genero eta gizarte-klaseari buruzkoak ere. Musikari buruzko datu esanguratsurik ez zen atera, ziur asko musika-zaletasunak ez direlako garrantzitsuak lehen hezkuntzako adinean dauden ikasleen sozializaziorako, behatutako taldean gutxienez.

Bigarren kasu-azterketa bigarren hezkuntzako ikastetxe publiko batean egin zen, eta hiriaren erdian zegoen. Azterlanaren bereizgarri bat ikasleen arteko erlazio desorekatua izan zen, generoaren arabera. Generoaren araberrako erlazio desorekatu horrek nesken parte-hartzea es-

koletan txikiagoa izatea eragiten zuen. Ondorengo pasarteak, neska-talde batekin izandako elkarrizketakoak, hori erakusten du. Neskei galdetu zitzaizen ea zergatik ez zuten galderarik egiten eskolan:

Neskak: Lotsatuta zaudelako (...). Galdetzeko lotsa duzulako (...). Batzuetan, esplikatutakoa ulertu duen jendeak berak lotsarazten zaitu. Agian zerbait ez duzu ulertu, eta zera esaten dizute: *“Tira, tira, ez zaitetz ergela izan! Erraza da!”* (...). Horrela da.

Behatzaileak: Nork esaten du hori?

N.: Jendeak... Sarri, gainera... *“Erraza da!”* esaten dizute.

B.: Baina zer esan nahi duzue jendeak esatean? Zeuen ikasgelako mutilei buruz ari za-

rete?

N.: Bai (...). Nahiz eta jakin txantxetan ari direla, baina, agian...

B.: Baina, inork esan dizue hori inoiz? Inork esan dizue inoiz *“O, zein traketsa zaren”* edo *“Zein ergela!”* edo antzeko zerbait?

N.: Ez, *“Zein traketsa”*, ez, baina agian bai: *“Erraza da! Uler-tu behar duzu!”* (...). *“Nola liteke, ordea, ez ulertzea?”*.

Jakina, egoera honek ez du islatzen nesken berezko atributua; bigarren hezkuntzako ikastetxera etorri aurretik ikasitako portaerak eragiten du. Ikasgelako mutilek ez diete berariaz ezer egiten neska horiei beren inhibizioa eragiteko, euren ere ikasi egin duten jarrera zorrotzagoa errepikatzea izan

ezik. Ikasgelan neskek eta mutilak non esertzen diren ere esanguratsua da, ikasgelako espazioa mutilek kontrolatzen zutela erakusten baitzuen, ondorengo grafikoan ikusten den bezala

Mutilak

Neskek

Mutil bihurriak
(bikotea)

Neska bihurriak
(laukotea)

Juanjo
(bakarlaria)

Manolo egoten
zen lekuak

tzen ziren, eta neskek berriz erdiko ilaran, eta beti mutilen atzean. Diziplina gutxieneko ikasleek ikasgelaren ezkeraldea aukeratzten zuten. Hemen ere mutilak aurrealdean zeuden banatuta eta neskek atzean. Beraz, ondorioztatu nuen mutilek menderatzen dutela espazioa, bai bertikalki (mutilak bakarrik zeuden lehen ilaran) eta bai horizontalki, neskek mutilen atzeko lekuetan zeuden nagusiki, nahiz eta bazeuden beste irizpide batzuk ere espazioaren banaketan, adibidez, beraien jarrera eta beraiengandik espero zena ikasgelan. Azkenik, baziren bi mutil taldean integratu gabeak. Bat normalean ikasgelaren eskuinaldean eta atzean esertzen zen, eta besteak ez zeukan leku jakin bat.

Hala ere, ikasle-talde bakoitzak hartzen zuen lekua ez zen desberdintasun bakarra. Beraien generoaz, jarrera diziplinatuaz edo diziplinarik gabeaz, eta talde

osoan zuten integrazioaz gain, kultur ezaugarri desberdinak ere hauteman ziren. Ezaugarri nagusietako bat ikasleen musika-zaleztasun desberdinak ziren. Talde nagusiari, eta batez ere neskei, *Spice Girls* gustatzen zitzairen, garai hartan modan zegoen musika-taldea. Diziplinarik gabeko mutilen *bikoteak* nahiago zuen banda-musika, haietako bat bere herriko bandakoa baitzen. Diziplinarik gabeko nesken *laukoteak* musika *flamenkoa* zuen gogoko. Juanjo *bakarlariari*, ikasgelaren eskuinaldean eta atzean, bakarrik, esertzen zenari, *heavy metal* musika jotzea eta entzutea gustatzen zitzaion, eta jarleku jakinik ez zuenak *bakalao* musika zuen gogoko, diskotekako musika-mota bat, drogari atxikitako zenbait gazte-talderen artean oso ezaguna Espainian. Horrek adierazten zuen musikaren kultur balioak bere objektibotasunaren gainetik zeudela. Bakoitza zein kultur talde espezifikotakoa zen erabaki-

Behatzailea

Mutil gehienak ikasgelaren aurrealdean eta eskuinaldean eser-



Londreseko Camden Towneko eskola bat.

tzen zuen musikak, beren janzkera, hizkera eta ohiturekin geratzen zen bezalaxe.

Ondorioak

Liberalismoa eta demokrazia Fbi kontzeptu desberdin dira, beren artean artikulatuak XIX. mendean geroztik. Nahiz eta bi kontzeptuen oinarrian berdintasuna eta askatasuna egon baliorik garrantzitsuenak bezala, bakoitzari emandako lehenetasun desberdinak ondorio desberdinak eragiten ditu. Hau hezkuntzaren antzekoa da, non egungo eredu guztiak ere edukiari eta prozesuari buruzkoak diren. Hala ere, produktu baten lorpena azpimarratu, edo prozeduran zentratu, oso eredu ezberdina da emaitza. Lehenengoak irakasgaiez kanpo dagoen zerbait lortzea inplikatzeko du. Bigarrenak beraien arteko elkarrekintzak azpimarratzen ditu; hau da, jendeak *nola* ikasten duen azpimarratzen du, *zer* ikasten duen baino gehiago.

Nire ikerketan bildutako datu guztien arabera, irakasleak gehiago arduratzen dira lehenengo perspektibaz, bildutako informazioak adierazten duenez, beren ikasleei musikaren esanahia transmititzea interesatzen baitzaie; hau da, musika-jakintza objektiboa. Hala ere, horrek esan nahi du produktu bat lortzera bideratzea, hezkuntza-prozesuaren kaltetan. Halaber, musikari lotutako gizarte-balioak badaudela ukatzea inplikatzeko du ikuspegi horrek. Horren eraginez, ikasleak gizarte-talde espezifiko batekoa edo bestekoa izateko baldintza bihurtzen dira musika-zaletasunak. Beste era batera esanda, nire datuek erakusten dute pro-

duktu gisa hartutako *musikarako* hezten dituztela ikasleak, eta ez dituztela, musika-esperientziaren bitartez, *musikatik* hezten. Musika-hezkuntzaren ikuspegi positibista, musika mundua ulertzeko bide bat bezala hartzen duena, nagusi da.

Hala ere, musika ez da produktu objektibo bat bakarrik. Adornok dioen bezala, *“gauza guztien gainetik, musika buruaren arazo bat da nahitaez (...). Bere prestakuntza ideologikoa izan da hasieratik”* (Adorno, 1976, 61. or.). Horrek esan nahi du jendeak musika-mota jakin bat nahiago duela bere kultur baldintzapenaren arabera; hau da, bere generoaren, gizarte-klasearen, arrazaren eta beste faktore batzuen arabera. Puntu hori ukatzeak edo aitortzeak *musikarako* edo *musikatik* hezteko giroa sortzen du. Halaber, bestelako curriculum bat eskatzen du arteetan:

“Alde ikaragarria dago bi ikuspegi hauen artean: egoera guztietarako erantzunak ematen dituen egia unibertsal bakarra dagoela dioenaren, eta bizitza ikerteta etengabea dela eta esanahia erakitzea eta gure egiak aurkitzea geuri dagokigula dioenaren artean. Bi ikuspegiak (...) ondorio asko dituzte arteetarako eta hezkuntzarako. Ikuspegi batean, dagoeneko emana dagoena estudiatzea da gure zeregina. Bestean, gure ekintzek, pertzepzioek eta pentsamenduek ematen diote benetan forma munduari” (O’Fallon, 1995, 22. or.).

Azken ikuspegi hau osagarria da, eta ez kontraesankorra, nagusi den ikuspegi zientifikoarekin. Ikasle bakoitzaren esperien-

tzia azpimarratzen du, giza jakintza guztia guk geuk eraikitzen dugula uler dezan, baita pentsaera kritikoa bultzatzearen garrantzia ere. Irakasgai *honetatik* egin dako musika-hezkuntzak helburu horri laguntzen dio. Baina ereiten ari garenaren emaitzak jasoko ditugu gero: *goi-mailako* musika jakintza akademikoarekin lotzen da, eta hori gutxiengo hautatu batena da. Aldi berean, *behe-mailako* musika ikasleen esperientziatzeko jakintzarekin lotzen da, baina bi kontzeptu horiek (*goi-mailakoa* eta *behe-mailakoa*) elkarren aurkako gisa agertzen dira, gauza beraren bi alde baino gehiago (Best, 1996).



Honek izan beharko luke gure lehenengo konpromisoa musika-irakasle gisa: artistikoki zuzenak diren musika-estiloak eta instrukziozko trebakuntza bakarrik erakutsiko al diegu geure ikasleei? Ala beraiek askatasunez eta beren irizpideen arabera aukeratutako musikamotaz gozatzeko modua erakutsiko diegu? Hau da, trebetasun instrumentaletan ala balioetan oinarritutako ikasketa-plan bati jarraituko diogu? Jakina, galdera hau ez dagokie bakarrik musikari eta arteei, baita ardatz di-

ren irakasgaiei ere. Hala ere, musika- eta arte-hezkuntzak ez du ikasleengan ardatz diren irakasgaiek adinako presiorik jasaten. Akademikoak artistikoa menderatzen badu, ondorioa zera da: irakasleak, gurasoak eta administratzaileak arduratuago egotea lan-munduari buruzko arazoez. Baina aldi berean, egoera honek arteentzako abantaila bat esan nahi du, trebetasun teknikoak lortzeko presio txikiagoa zertzen baitute ikasleengan (Stake, Bresler & Mabry, 1991). Errazagoa da balioetan,

esperientzietan eta prozesuetan oinarritutako curriculum bat gauzatzea.

Hala ere, nire ikerketaren emaitzek beste ildo batean ere adierazi zituzten irakasgaien arteko diferentziak. Gorago aipatu dudan bezala, marrazketa eta soinketa ez dira hain irakasgai murrizgarriak lehen mailako hezkuntzan. Era berean, fisika, kimika eta marrazketa teknikoak murrizgarriagoak dira bigarren hezkuntzako ikastetxeetan. Emaitza horiek ez dira harrigarriak: irakasleek, gurasoek eta eskola-arduradunek *apaingarritzat* dauzkaten irakasgaietan, ikasleek lasai adieraz dezakete beren burua, baina helduek irakasgai *ardatz* garrantzitsutzat dauzkaten irakasgaiak murrizgarriagoak dira. Baina datuek zera ere erakusten dute: musikako eta erlijioeko eskoletan, helduek *apaingarritzat* dauzkate netan, ikasleei ez zaiela parte hartzen uzten soinketan eta arte-eskoletan bezainbat. Egoera bertsua gertatzen da hizkuntzako eta matematikako eskoletan, zeren eta, ikasleen erantzunak erakusten zutenek, eskola hauek ez baitziren fisika eta kimika bezain murrizgarriak, nahiz eta eskola *ardatz* gisa hartuta egon.

Ondorioa zera da, ikastea edukiaren egiturak baldintzatzen duen arren (Buchmann, 1986), horrek ez duela esan nahi irakasgai batzuetan berdintasuna eta demokrazia posible ez direnik. Horrek esan nahi du hezkuntza-prozesua esperimentatzeko modua desberdina dela irakasgaien artean. Baina egoera gehienetan, parte-hartze handiagoa lotzen da oso garrantzitsua ez den zerbaitetan. Eta ikastea



jakintzaren izaerak ez badu baldintzatzen, horrek esan nahi du ardura nagusia irakasleei dago kiela. Beraiek dute azken erabakia: edukiari ala prozesuari lehentasuna ematea.

Edukian zentratuz, ikasleei banaka gertatzen zaiena ahaztera jotzen dute irakasleek, eta, beraz, denak berdintzat hartzen dituzte. Irakasgai bakoitzaren egitura ikasle bakoitzak behar eta eskatzen duenaz harantzago dago. Baina ikasleak berdina direla suposatzen bada, irakasleak nahi edo ez, bidegabekeria legitimatzea da ondorioa, desberdina dena berdin tratatzea gauza bidegabea baita, noski. Hau da lehen argitutako justizia demokratikoaren kontzeptua. Beraz, edukien irakaskuntzak ikasleen ikaskuntzaren funtzio bat izan beharko luke, eta ez alderantziz, normalean gertatzen den bezala. Jakina, jakintzak oraindik oso eginkizun garrantzitsua du hezkuntzan, baina ez eduki berbera mundu guztiarentzat. Edukia ikasleen premiaren arabera aukeratu beharko litzateke, are gehiago informazioan oinarritutako gure gizartean. Gaur egun, kontua ez da dena jakitea —gainera, ezinezkoa da jakintzaren adar zehatz-zehatz batean ere—, baizik eta behar dugun informazioa bilatu eta aukeratzea (Flecha, 1997).

Hala ere, jakintzaren ustezko objektibotasunaren izenean edukian pentsatzen jarraitzen dugunean, guk nahi ala ez, neoliberalismoaren balioak ari gara transferitzen gure ikasleei. Beraien ekintza-askatasuna onargarritzat jotakoen artean aukeratzeko askatasunera mugatuta dagoenez, gai dira aukeratzeko,

baina ez politikoki zuzenak diren aukeren artean. Moral bikoitza erabiltzen ikasten dute: pentsatzen dutena eta esaten dutena. Truke-balioa erabilera-balioaren gainera aintzat hartzen ikasten dute, hau da, beiraientzat meritukrazia eta presakuntza ikastearen gainera daude, soldata irabazteko lanaren kasuan bezala. Lanerako trebatzea herritar izateko trebatzea baino eginkizun garrantzitsuagoa dela ikasten dute. Agintaria gogo onez hartzen ikasten dute, irakasleek harreman onak baldin badituzte ikasleekin, edo gogo txarrez, irakasleek beren iritziak ezartzen badituzte eskolan. Produktu bat lortzeari buruz pentsatzen ikasten dute, zertzen ari diren prozesua bizitzeaz pentsatu ordez. Eta azkenik, esperientziako jakintza eta akademikoa bi mundu bereizitan banatzen ikasten dute ikasleek, gizartean eremu pribatuarekin eta publikoarekin gertatzen den bezala.

Zoritxarrez, hauek ez dira balio demokratikoak zentzu batean, eta beraz nahitaezko hezkuntzaren xedearen aurka daude demokrazian: jendea demokrazian bizitzeko gai izan dadin trebatzea, res publica-n parte hartzeko gai izan dadin. Eta puntu honetan argi ditzake musikak zenbait gauza. Adibidez, zergatik erabiltzen den gero eta gehiago fondoko musika (adi egon gabe entzuten dena), ez filmetan bakarrik, baita dokumentaletan ere, eta albisteetan, mezu esplizitua ez, baizik eta funtzionala bidaliz. Edo zergatik diren hobeak Brahms, Errol Garner edo Camarón de la Isla (musika flamenkoa)-ren pieza baten melodia, erritmoa, testura

eta egitura, irrati eta telebista gehienek ematen dituztenenak baino. Ez da zaletasun-kontua, baizik eta kontraesanak eta gezurrak ulertze-kontua, lehenengoek agerian jarri eta beste hauek ezkututzen dituztenak.

Gaur egun, artikulu honen egilea Hezkuntza Ikerketarako eta Curriculumaren Ebaluaziorako Zentroan dago, Urbana-Champaign-en, Illinoiseko Unibertsitatean. Eta Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioko Unibertsitateetako Estatu Idazkaritzaren diru-laguntzari esker dago bertan.

Parentesi artekoak artikulu honen egilearenak dira, ez Savaterrenak.

Agian hau ez da zuzena USA eta Kanadarako. Hala ere, este-reotipoa esanguratsua da. Izan ere, Bariccok Europa du gogoa, baina nik uste dut bere ideiak balio duela Mendebaldeko mundurako.

Zailtasunak n didaktikan

Jose Ramon Vitoria Gallastegi

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakaslea
Arrasate Musikal musika-eskolako irakaslea



Musika notazio tradizionala eta burmuinaren funtzionaltasuna

Zergatik da hain zaila musika ikastea? Zer zailtasun du jendearentzat musika irakasteak? Ikasleen aurretiazko baldintza edo/eta gaitasun-kontua ote da? Musikan ezjakinek —eta batzuetan bai musikariek eta bai beren hezitzaileek— galdera horiei buruz zera erantzuten dute: musika-ikasleak ezinbestean behar duela abstrakzio-gaitasuna kodea bera eta bere metodologia ikasteko, baita gaitasun fisikoak (entzumena, imitazioa, koordinazioa, etab.) eta

intelektualak (kontzentrazioa, aditasuna, oroimena, etab.) ere.

Hori guztia, erlatiboki behintzat, errealitate honen alde garrantzitsu bat bezala hartu behar da. Hala ere, ez dugu ahaztu behar beste faktore erabakigarri batzuk ere egon litezkeela musika ikasi eta irakasteko prozesuetan; honela, adibidez, musika-notaziorako sistema tradizionalan nahiz bere didaktikan, badira zenbait paradoxa eta kontraesan, zuzen-zuzenean bere egitura eta edukiei dagozkienak, eta, oro har, kontuan hartzen ez direnak, aldaketa handirik gabe iraun baitute hainbat mendetan zehar; eta horiek, dudarik gabe, baldintzatu eta eragin txarra dute musika ulertu eta erabiltzerakoan. He-

men kokatzen da Sergio Aschero musikologo argentinarrek musika-sistema tradizionalaren erabileraz egindako gogoeta: “Ohituraren indarra arrazoiaren indarrak kontrastatu beharko genuke”. Halaber, Despins-ek (1996) beste gogoeta bat egiten du, gai honetan ahaztu behar ez duguna: “Haurrak ez daude arauak betetzeko; arauak egokitu behar dira haur bakoitzaren premietara”.

Gaur egun ere, haurrei ikas-tetxe batzuetan, eta irakasleei unibertsitate batzuetan ematen zaien musika-hezkuntza, irakasteko prozedura zurruntan oinarritzen da (oso irizpide intelektual edo teorikoetan soilik, sortzaileagoak eta artistikoagoak diren beste batzuen kaltetan).

musikaren



Londreseko Camden Towneko eskola bat.

Halaber, errazegi ahazten dugu sortu nahi dugun emozio artistikoak haur bakoitzaren benetako premien, bere sentsazio-mailaren, bere bizipenaren arabera izan behar duela; bestela, haurraren sorkuntza traketsa izango da edo ez du ezer sortuko.

Neurri batean hori ahaztu delako, musikaren irakaskuntza batzuetan kasuistika hutsa bihurtu da, gehiegizko xehetasunen era-

karpenak eta tekniken azterketa azpimarratzeak mugatu egin dutelarik ikuspegi estetiko bakoitzaren alde sortzaile eta burutsua. Agian Martenotek (1952) ongi ulertua zuen arazo hau idatzi zuenean musika-irakaspen guztien erdian jarri beharreko lehenengo printzipioa hau dela: “*espiritua letraren aurretik eta bihotza buruaren aurretik*”. Horretarako, irakaskuntza-estrategiak ezartzerakoan haurrak dira

abiapuntu, eta ez alderantziz, zeren eta, jendea barrutik hezi ordez eredu konformista baten arabera hezten badugu, balio asko galtzen baitu, kanpotik ezarrita dagoelako.

Despins-entzat (1996), irakaskuntzak beti eman beharko lioke haurrari berezko artista izateko bidea, hau da, bera izaten segitzeko, eta ez mugatu, malgutasun gutxiko estrategien bidez,

aurrefabrikatua eta arauemaileegia den arte baten esparrura.

Hasteko, onartu behar dugu McCarthy, B. (1980), Pribran, K.H. (1977), Despins, J.P. (1996), Carpenter, T. (1978) eta abarrek egin dituzten azterlan eta ikerketetan aurkikuntza berriak daudela burmuinaren funtzionamenduz musikagintzaren formetan. Beraz, aurkikuntza horiek geure jardueraren gainera proiektatu behar ditugu, ea hurrek musika ikasteko duten zailtasuna argitzen dugun; izan ere, lehenengo aldiz, ikerketa horietan neurologikoki esplikatuta da hurren moldatu ezina musika ikasteko modu espezifiko batzuetara.

Honela, autore horien eta beste batzuen ikuspegiak eta ekarpenak erreferente gisa hartuta, azterketa bat egiten saiatuko gara, hasieran egindako galdera batzuen erantzunak bilatzeko interesgarri izan daitekeelakoan.

Horretarako, musikaren didaktikari dagozkion funtsezko hiru faktoreri buruz hausnarketa egitea proposatzen dugu:

1. Musika-sistema bat irakurri/dezifratzea. Kodea/sinboloak. Bere bistaratze edo bisualizazioa.
2. Partitura ulertzea.
3. Musikaren didaktika: burmuinaren funtzionaltasuna eta bat etortze funtzionala.

1. Musika-sistema bat irakurri/dezifratzea. Kodea/sinboloak. Bere bistaratze edo bisualizazioa.

1.1. Musika-sistema bat irakurri/dezifratzea.

Zer da, oro har, partitura bat irakurri eta dezifratzea? Ikuspertzepziozko prozesu bat, siste-

ma bati buruzko sinbolo idatziek esanahi berezi bat duten hainbat informazio adierazten dutelarik formalki (definizio honen salbuespen bat “braille” sistema izan daiteke, sinboloak ezagutzeko ukimenean oinarrituta itsuek erabiltzen dutena).

“Sistema” hitza (grekozko *systema*-tik datorrena) honela definitzen da: “gai bati buruzko arau edo printzipio-multzoko bat, beren artean lotuak”.

Musika idazteko sistema bat zeinu konbentzional batzuen bidez egiten da, eta hauek soinuak adierazten dituzte grafikoki.

Musika idazteko sistemak herriak eta garaiak bezain desberdinak eta ugariak izan dira. Hala ere, bi multzo handitan bana daitezke:

- **Notazio fonetikoak:** hitzak edo letrak erabiltzen dituzte



Arrasate Musikaleko 1997-1998 ikasturteko ikasleak biolin emanaldi batean.

eskalako graduak adierazteko, eta gainera zeinu konbentzionalak iraupen-balioak adierazteko. Tresna eta ahotsetarako notazio alfabetikozko sistema honen adibide historiko bat antzinako Grezian erabilitakoa da; bata tresnen hariekin erlazionatua, eta bestea, berriz, eskalako soinu ordenarekin.

- **Notazio diastematikoak:** beste zeinu batzuk erabiltzen dituzte, ez hitzak edo letrak, eta horiekin berehala eta garbi bistaritzen da konfigurazio melodikoa. Zeinu horien izenak sistemaren araberrakoa dira: pneumak, zenbakiak, notak edota, Aschero sistemaren kasuan, sonokoloreak.

Ezagutzen dugun notazio diastematiko zaharrena Mendebaldeko Elizaren notazio pneumatikoa da; eta denboraren hurrenkeran, gero Japoniako notazio klasikoa, eta Erdi Aroko eta Aro Modernoko mentsurala.

Soinuen altuera finkatzeko, lerroak asmatu ziren, eta horiek erreferentzi puntutzat hartuta, beraiekin bat datozen zeinuak soinu eraginkor bezala identifikatzea ahalbidetzen dute.

Berrikuntza garrantzitsu honi beste bat ere erantsi behar zaio, aurrekoa bezain garrantzitsua: paper marratu do lerroduna sartzea klabearekin, eta gero tetragrama, hau etengabe erabili izan delarik kantu gregorianoan.

Bi elementu horiek, klabea eta tetragrama, Guido d'Arezzo-ri egozten zaizkio; honek, X. mendean sortutako lehenengo bi lerroei, beste bi erantsi zizkien honek, hauetako bakoitzari

kolore bat emanez.

Beranduago bosgarren lerroa erantsi zen, eta honela sortu zen pentagrama; honek lehenetsua izan zuen musika profanoan eta erabilera orokortua XVI. mendean.

Lerroekin batera klabeak sortu ziren. Lehenengo bietan F (fa) eta C (do) letrak finkatu ziren, eta XIII. mendean, G klabea (sol). Horien egungo formak denboran zehar izandako bilakera geldoen ondorio dira.

B letratik bemola eta bekoadroa sortu ziren, eta pneuma, koadratu eta erronboetatik, azken fasean, notazio koadratua sortu zen, XII. eta XIII. mendeetan erabilera orokortua izan zuena.

XV. mendearen erdialdera nota zuriak sartu ziren, beltzak baino balio handiagokoak; halaber, garai honetakoa da, nahiz eta ez zen XVIII. mendera arte inprimatu, noten forma biribildua ere, gure garaira inolako aldaketarik gabe iritsi dena.

Hala ere, kode bat beste batek ordeztu dezake, eta musikaren idazkera —kode bat, azkenean— aukera horren barruan dago; horren adibide garbia da Guido d'Arezzo, beste eredu bat —greziarra— zalan-tzan jarri, integratu eta gainditu baitzuen.

Gaur egun, okasio askotan gainditu egin nahi da notazio-sistema tradizionala, hau ez baita guztiz gai gaur egungo hizkeraren errealitatea adierazteko. Horregatik dago gaur egun

hainbeste grafia desberdin, ia konpositoreak beste; sistema tradizionalan beharrezko tresnarik aurkitzen ez dutenez, beharturik daude kasu bakoitzean sistema berri bat asmatzera beren asmo artistikoak adierazteko. Baina, batetik, obra artistiko berri bakoitzeko ia kode berri bat ikasi eta ulertu beharrak bere zailtasuna du, noski, eta bestetik, idazkeran inkoherentzia-prozesu handiagoa agertzen da, ez duela beharrezko hierarkiarik, eta bai kontraesanak eta batasun-falta. Nolabait esateko, eta aldeak alde, idazle bakoitzak bere lana idazteko kode edo hizkuntza berri bat asmatuko balu bezala da, eta hau muturreraino eramanez, obra bakoitzerako sistema edo kode berezi bat asmatuko balu bezala



1.2 Kodea/Sinboloak

Kode bateko sinboloak zeinu edo irudi-multzo bat dira konbentzionalki erabilia, ekintza, ideia edo esanahi bat adierazi edo identifikatzeko balio digute. Beste definizio bat, agian teorikoagoa, Arnheim-ek (1954) zehazten digu esaten digunean sinboloak “gure bizitzan zehar objektu (edo objektu-mota) jakin bati buruz izan ditugun ikus-esperezentzia guztiak” direla, horrek mugatuko duelarik, nolabait ere, ulertzea, buruz ikastea eta erreproduzitzea.

Musika-sistema guztietan erabiltzen dira sinboloak, zeinuak edo forma kodetuak, soinuak dauzkan parametroak eta ezau-garri propioak (eta, edozein kasutan ere, aldaezinak direnak) adierazi eta zehazteko aukera ematen digutelarik, alegia: Altuera: zorrotza-grabea; Iraupena: luzea-laburra; Intentsitatea: bizi-aztia; Tinbrea: soinua sortzeko gaia edo iturburua.

Notazio Sistema Tradizionalean erabiltzen diren zeinu edo sinboloak:

- Sistema Tradizionala: pentagrama 1 (klabe bakoitzera-ko): bost lerro eta lau tarte, gehi, beste lerro 1 gutxienez eta beste tarte bat (do 3 eta re 3) zeinuak jartzeko.
- 7 klabe, notak pentagraman kokatzeko altuera baldintzatzen dutenak.
- 7 zeinu (irudiak), soinuaren iraupena adierazteko: biribila, zuria, beltza, kortxea, kortxeardia, fusa eta fusaardia, solte edo multzoka, gehi puntu-zeinuak (irudi bakoitzaren balioaren erdia gehitzen

du) eta puntu bikoitza (irudi bakoitzaren balioaren hiru laurden gehitzen du).

- 7 zeinu (isiluneak) isilaldia-
ren iraupena adierazteko: biribila, zuria, beltza, kortxea, kortxeardia, fusa eta fusaardia, solte edo multzoka, gehi puntu-zeinuak (irudi bakoitzaren balioaren erdia gehitzen du) eta puntu bikoitza (irudi bakoitzaren balioaren hiru laurden gehitzen du).
- 7 musika-nota: do-re-mi-fa-sol-la-si, gehi 14 aldakari-
enarmoniko (do-do sostenitua-re-re sostenitua-mi-mi sostenitua (fa)-fa sostenitua-sol-sol sostenitua-la-la sostenitua-si-si sostenitua (do), baita do-re bemola-re-mi bemola-fa bemola (mi)-sol bemola-sol-la bemola-la-si bemola-do bemola (si).

Sostenitu hitzak, testuinguru orokor batean, mantentzea, eustea, luzatzea, etab. adierazten baditu ere, kasu honetan ez du korrespondentzia hori, baizik eta, guztiz alderantziz, notaren altuera tonuerdiz gora aldatzen baitu.

- 6 zeinu (gutxienez) intentsitatea adierazteko: pp-p-mp-mf-f-ff, gehi 4 intentsitate-
erreguladore, pixkanaka gehituz (cresc.) eta pixkanaka gutxituz (dim).

Gainerako adierazpenak, oro har, testu bidez edo horien laburdura bidez egiten dira, eta zehatz esanda tresnari edo/eta jotzeko moduari buruzko xehetasunak dira: digitazioa (numerikoa) edo tempo-ñabardurak (italianoz: allegro, adagio, vivace, etab.) edo espresioari buruzkoak (apassionato, animando, con moto, leggero, dolce, etab.), baina hori

guztia ia beti oso trinko eta ahal den guztia murriztuta, irakurtzeko behar den gutxien-gutxiene-kora.

1.3 Bere bistaratze edo bisualizazioa

Ikustea prozesu optiko bat bezala definitzen da Fisikan: inguruko gauzek argia botatzen edo islatzen dute. Begiko lentek gauza horien irudia proiektatzen dute erretinan, eta honek burmuinera bidaltzen du mezua. Baina, gainera, zer ikusten dugu ikusten dugunean? Gauzen ezau-garri nabarmen batzuk hautematea esan nahi du ikustekak. Ezau-garri nabarmen horietako batzuek, hautemandako objektu baten identitatea finkatzeaz gain, eskema oso eta integratu bezala agerrarazten digute.

Zeinuak/sinboloak irakurri eta dezifratzeko gaitasunari dagokionez, ikusmena berehala jabetzen da formaz, eskema globala atzematen du. Bada, ordea, salbuespen bat, **ikus-agnosia**, eskema bat osotasun bezala ezagutzeko asaldua edo ezintasun patologikoa.

Gure zibilizazio berezi honetan, formen, distantzien, ñabarduren eta mugimenduen erregistro gisa pentsatzen dugu pertzepzioan.

Horri dagokionez, musika-partitura baten bistaratzean hainbat alde garrantzitsu daude, eta horiek kontuan izan behar ditugu, zentzu batean edo bestean baldintzatu egiten dutelako bai pertzepzio-egintza eta bai horren prozesatzea eta ulertzea ere. Arnheim-ek (1954) dioen bezala,

hautematea “pertzepziozko kontzeptuak” sortzea da. Beraz, “ikustea ulertzea da”.

Honela, sistema tradizionalan, oro har, bai partituren makeztazioa eta bai pentagramen, oharren, irudien eta gainerako musika-zeinuen tamaina oso txikia da eta ez dituzte kontuan hartzen bistartzeko arazoak (normaltzat ematen dutelarik ikaslearen gaitasun betea). Horrek, besteak beste, aplikazio-arazoak sortzen ditu adin goiztiarretan, eta fokalizazio sakabanatua duten ikasleak; edozein kasutan ere, ikasle guztiei aparteko arreta eta kontzentrazioa eskatzen die, eta badirudi horrek dezente zailtzen duela azaldutakoaren bistartzea eta jarraipen sekuentziala, batez ere, kontuan izanda prozesu horrek pultsazio, tempo edo abidura jakin bat duela; eta, halaber, bi norabidetako irakurketa eskatzen duela: goitik beherakoa (edo behetik gorakoa) altuera hainbat planotan mugatzeko, eta ezkerretik eskuinerakoa, musika-irakurketaren zentzu sekuentziala batzeko.

2. Partitura ulertzea. Kontraesanak

Hasteko, musika-partitura bat irakurtzea ez da prozesu sinplea, are gutxiago hori ulertzea eta buruz ikastea. Horregatik esaten ote da gizadiaren %5 bakarrik dagoela “musikalki alfabetatua”? Hala ere, eremu teorikoformalak arakatu eta egoera horren arrazoiak bila genitzake. Baina horretarako, lehenengo, sinplea esatean zer ulertzen dugun zehaztu beharko genuke.

Arnheim-entzat (1954) sin-



Arrasate Musikaleko ikasleak emanaldi batean.

pletasuna zera da: “aurkezten zaiona ulertzeko zailtasunik ez duen behatzaile baten esperientzia eta iritzi subjektiboak”. Autore berak beste sailkapen bat egiten du gero sinpletasun objektiboaren eta sinpletasun subjektiboaren artean, honelako aldagaien arabera: elementu-kopurua, norabidea, sekuentzia lineala, formak, antolamendua eta orientazio bertikala edo horizontala.

Beraz, kontuan izan behar dugu sinpletasuna ez dagokiola

alde bisualari bakarrik, baita ikusitako irudiaren eta transmititu nahi den adierazpenaren arteko erlazioari ere.

Honela, kontuan izanda zenbat elementu desberdin dituen notazio-sistema tradizionalaren kodeak, baita lehen aipatutako forma, antolamendu, orientazio, norabide eta azken sekuentzia linealari dagokienez jarraitu behar diren irizpide arauemaileak ere, baditugu gainera egiturazko hainbat kontraesan ere, transmititu nahi den infor-

mazioari eta adierazpenari nabar-
men eragiten diotenak.

2.1 Notazio-sistema tradizionala- ren kontraesanak

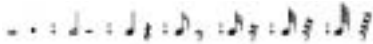
Semiotikaren arauei jarraituz eta notazio-sistema tradizionalak berak planteatzen dituen arauen babesean paradoxatzat eta kontraesantzat har genitzake bere zeinuen irudikapen eta azeptzioari buruzko atal batzuk, gutxien-gutxienez horiek ulertu eta barnera-
tzeko orduan eragina baitute.

Kontraesanak soinuaren iraupe- na adierazten duten zeinuetan

- **Araua:** *Formak iraupena adie-
razi behar du:* biribila, zuria,
beltza, kortxea, kortxeaerdia, fu-
sa eta fusaerdia.

♩ ♩ Kontraesana: hemen kolore-
ak adierazten du iraupena.

- **Araua:** *Iraupena ez bada alda-
tzen, formak ez du aldatu behar.*



Figuren eta horien isiluneen artean egiten ditugun parekatze guztietan kontraesanekin topo egiten dugu, bi forma desberdi-
nek iraupen berbera adierazten baitute.

- **Araua:** *Zeinu berdinek emaitza berdinak adierazi behar dituzte.*

6/8 konpasean

beltza puntuare-
kin, balioa = $1\frac{1}{2}$

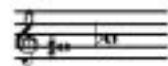
2/4 konpasean

beltza, balioa = 1

Kontraesana: Zeinuk berdi-
nak dirudite, baina iraupen des-
berdinak adierazten dituzte.

Kontraesanak soinuaren altuera adierazten duten zeinuetan

- **Araua:** *Irudi batek, adierazten
duen efektua aldatzen denean
bakarrik aldatu behar du*



Sol sostenitua
eta La bemola =
Enarmonia

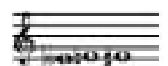
Kontraesana: bi nota (irudi)
hauek soinuaren altuera berbera
adierazten dute.

Beste adibide bat:



Irudikapen
erreala

eta



Itxurazko
irudikapena.

Kontraesana: bi irudi desber-
din hauek soinuaren altuera ber-
bera adierazten dute.

- **Araua:** *Klabe bat ezinbestekoa da.*

Baina klabeak zazpi dira:

♩ 2. lerroa ♯ 1., 2., 3. eta 4. le-
rroa ♭ 3. eta 4. lerroa

Irudikapena



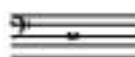
Fonazioa: si



Fonazioa: do



Fonazioa: re



Emaitza: Nota bat pentagra-
man irudikatzeak bere altuera

eta izena finkatzen ditu, eta ho-
rrek klabe batean erreal bihur-
tzen du, baina klabe bat baino
gehiagotan kontraesankor.

- **Araua:** *Soinu bakoitzarentzat
zeinu bat*

sol: irudikapen argia.



sol bemola: irudikapen nahasia.



sol sostenitua: irudikapen naha-
sia.



Emaitza: Zeinu laguntzaileek
zaildu egiten dute irakurketa.

- **Araua:** *kode baten araudia beti
bete beharko litzateke.*

Araudia: sol fa baino zorrotza-
goa da eta fa sol baino grabea-
goa da.



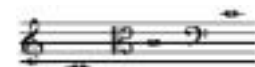
Kontraesana: sol bikoitz be-
mola ez da fa baino zorrotzagoa.



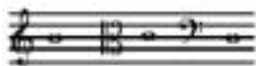
Kontraesana: fa bikoitz soste-
nitua ez da sol baino grabeagoa.

Emaitza: Aldakari edo altera-
zioak kontraesanean daude no-
ten posizio-erreferentziarekin.

- **Araua:** *Irudiak koherentea izan
behar du soinu-efektuarekin.*



Desberdin ikusten denak (no-
ten kokapena) soinu berdina du.



Berdin ikusten denak (noten kokapena) soinu desberdina du.

Kontraesanak noten izenetan eta bere soinu-emaitzan

■ **Araua:** izen bakoitzarentzat emaitza bat.

do - do sostenitua - re - re sostenitua - mi - fa - fa sostenitua - sol - sol sostenitua - la - la sostenitua - si

BERDIN =

do - re bemola - re - mi bemola - mi - fa - sol bemola - sol - la bemola - la - si bemola - si.

Kontraesana: izen desberdinek soinu berdinak dituzte.

Gutxienez, paradoxikoa da noten nomenklatura notazio-sistema tradizionalan.

(UT) DO - RE - MI - FA - SOL - LA - SI

Paulo Diakonoak 925. urtean egin zuen "Joan Bataiatzailearen Himno"ko bertso bakoitzaren lehen silaba hartzen du.

Ut queant laxis	San Joan!
Resonare fibris	Gure ahotsek
Mira gestorum	zure egintza miragarriak
Famuli tuorum	abes ditzaten,
Solve polluti	gida itzazu
Labii reatum	zerbitzarion ezpainak
Sancte Ioannes.	eta urrundu gaitzetik.

Formula horrek gaur egun ere batere aldatu gabe irauten du Mendebaldeko kulturaren, salbuespen batzuekin: Ut silaba oraindik erabiltzen da Frantzia, baina beste herrialde latindarretan horren ordez Do erabiltzen da (**Do-**



Arrasate Musikaleko ikasleak emanaldi batean.

minus-etik hartuta). Herrialde anglosaxoniarrak, aldatu egin zuten musika-nomenklatura eta bat etorrarazi alfabetoarekin. Honela, A=la; B=si; C=do; D=re; E=mi; F=Fa eta G=sol

3. Musikaren didaktika: burmuinaren funtzionaltasuna eta bat etortze funtzionala

Kontuan izan behar den beste gai garrantzitsu bat hau da: burmuinaren funtzionaltasunak duen garrantzia gizaki ororen

(batez ere, heziketa-garaian dauden haurren) ekintza guztietan, eta hori kontuan izan behar da musikaren didaktikan hartzen dituzten baliabide eta estrategien problematikan.

Burmuinaren asimetriaz (burmuinaren hemisferio bakoitzaren funtzionamendu espezifikoaz) azterlan ugari egin da, eta horrela irakaskuntzan oso errotuta dagoen joera bat argitu ahal izan da. Oro har, burmuinaren ezkerreko hemisferioaren nagusitasunari emandako gehiegizko garrantzian



Arrasate Musikaleko ikasleak emanaldi batean.

oinarritutako estrategiak bultzatu dira irakaskuntzan, eskuineko hemisferioaren kaltetan.

Adibidez, Carpenter-en ikerketek (1978) erakutsi dute musikaren funtsezko elementua, adierazpen- eta komunikazio-bide bezala, eskuineko hemisferioari dagokiola burmuinean. Baina eskuineko hemisferioaren eginkizuna den musika-ikaskuntzaren kaltetan, musikako irakasleek gehiegi azpimarratzen dute musikaren alde idatzia eta analitikoa, ezkerreko hemisferioari dagokiona. Mintzamenerako hain trebeak ez diren edota beren estiloa batez ere eskuineko hemisferioak kontrolatuta duten ikasleak, galduta sentitzen dira sarri, irakaskuntza hitz bidezko metodo analitikora bideratuegia baldin ba-

dago. Hasteko, hurrek nahiago dute musika “egin” ikasi baino.

Era berean, McCarthy-k (1980) egindako esperientziek frogatu dutenez, ikasle **gehiagok** frogatu dutenez, ikasle **gehiagok** zuten batez ere eskuineko hemisferioko mekanismoekin lan egiteko joera, uste orokorraren aurka.

Bestalde, Pribram-en azterlanak ditugu (1977, 1982). Horiek zera frogatzen dute, pertsona normal batengan hemisferio batek inoiz ez duela bestea gabe funtzionatzen, zeren eta, hemisferio bakoitzaren barruko konexioak aktibatzeaz gain, hemisferioen arteko konexioek ere hartzen baitute parte, eta hauek besteak bezain garrantzitsuak dira.

Esan genezake, beraz, bat etortze funtzionala oreka dina-

mikoa lortzea dela bi hauen artean: ezkerreko hemisferioan segidako norabide lineala duten funtzio analitiko-arrazionalen erabilgarritasunaren eta eskuineko hemisferioan aldi bereko elaborazioak integratzen dituzten sintesirako funtzio holistikoen erabilgarritasunaren artean. Beraz, eta oro har, hemisferio bakoitzaren funtzioen integrazio egokia funtsezkoa da, geure barrutik, baita ingurunetik ere, sortzen diren eskakizunetara moldatzeko prozesuetan. Fenomeno hau gertatzen da musikari batek kontzertua ematen duenean: oro har, oreka dinamikoa lortu behar du egikaritzaren eta interpretazioaren artean, hau da, emozionalki hunkitzeko gai izan behar du (eskuineko hemisferioa), eta aldi berean teknika aldetik akasgabe behar

du (ezkerreko hemisferioa). Bi puntuen arteko bat-egite honek entzuleak liluratzea ekar dezake.

Baina, baita alderantziz ere. Ondoriozta daiteke burmuinean beste interferentzia funtzional batzuk daudenean —eta horrelakoak hezkuntza-garapenean edonon sortzen dira, eta, noski, baita musikaren irakaskuntzan eta praktikan ere—, adibidez, inhihibizio-arazo arin edo larriak edota baldintzapen zurrinak ekartzen dituzten betebeharrak, hemisferioen arteko lankidetzaz oztopatzen duten blokeo funtzionalak izan daitezke, hemisferio bakoitzaren ahalmena eta moldatzeko gaitasuna ere nabarmen urrituz. Hau musika-interpretazioko azterketetan ikus daiteke. Ikasle batzuk inhihibitu egiten dituzte testuinguruak: gela txikia, epaile larderiatsuak, porrot egiteko beldurra, berdinkideak aurrean egotea, etab.

Eguneroko bizitza errazteko, zenbait egoeratako erreakzioak hobeto moldatuz, hemisferio bakoitzeko sistemak eta beren estilo kognitiboak estimuluen maneian eta ebaluazioan elkar osatu behar izateak, hemisferio bakoitzaren elaborazioen artean bat etortze funtzionalak inplikatzaren duen eginkizun garrantzitsuen alde jokatzeko du. Hemisferio bakoitzetik datozen informazioak bat baldin badatoz —hau da, helburu, ondorio eta erreakzio berberetara jotzen badute—, oro har nahiko erraztasun espero izan dezakegu aurrez aurre funtzionalari dagokionean.

Hala ere, bat datozen bi erreakzio-moten artean bereizi behar da: lehenik, badira bat datozen erreakzioak, benetakoa, giza-kiaren berezko adierazpenen isla direnak; bigarren, badira ere bat

datozen erreakzio “desitxuratuak” ere badira, beren artean ilogikoak diren erlazioak ikasi bitartean pertsonak jasandako baldintzapenaren ondorio direnak, baina aurrerantzean batzuen gain barneratuak eta beste batzuen gain gutxi-asko ilun edo ahaztuak geratzen direnak.

Bat datozen erreakzio desitxuratu horiek aztertzea interesatzen zaigu orain, erraz izan baitezakete interferentzia txarra pertsonaren portaeran bere ikaskuntzari kalte eginez, motibaziorik eza, desmobilizazioa, axolagabekeria, ukapena edo baita agresibitateagatik ere agertu delako.

Bat etortze desitxuratu horren adibide bikain bat musika-teoriaren irakaskuntzan dago, notek (irudiek) eta isiluneek beren hizkuntz sinbolismoarekiko duten balio erlatiboan. Eta adibide hau beste askoren arteko bat besterik ez da. Zuri bat nola izan daiteke biribil baten erdia? Hori laranja bat sagar baten erdia izan daitekeela esatea bezala da. Nola irakats daiteke logikoki, eta erraztasunez, zuri batean bi beltz daudela? Onartuko al litzateke arrazoibide hau: bi madari daude laranja batean eta lau madari sagar batean? Ohartzen al garez-nolako disonantzia funtzionala eragiten diogun haurren buruari?

Har dezagun Despins-ek (1996) ematen digun beste adibide esanguratsu bat: “Nolako nahasmena haur batentzat beltz batean lau kortxeardi daudela irakasten zaionean! Lehenik, beltzaren eta kortxearen arteko erlazio faltsua dago; gero, logika matematikoaren guztiz aurka pentsatzera bultzatzen dugu haurra.

Izan ere, honek ikasia du bikoitza bi aldiz handiagoa dela beti, baina musikaren teorian bi aldiz txikiagoa dela esaten diote”.

“Huskeria” horien aurrean, ez da harrizkoa haurrek sarri ulertezintasuna eta axolagabekeria azaltzea, eta arrazoiz. Orduan, irakasleak errepikatu eta errepikatu egiten du. Agian usteko du burmuina “gihar” bat dela eta errepikapenaren bidez, azkenean ulertuko duela. Arlo kognitiboa ez da, ordea, psikomotritatearen antzera garatzen. Logikak ez du errepikapenik behar ezartzeko; motritate, berriz, errepikatutako mugimenduz garatzen da.

Hala ere, hemisferioen bat etortze desitxuratu horiek beste hainbat arlotan ere badira. Kaltegarria zera da, egoera horiek, finkatuta, epe labur edo luzera, hainbat arazo sor ditzaketela: blokeo psikologikoa, moldaera desegokia, gatazka, energia-galera eta, ondorioz, buru-gaitasuna murriztea, ikasteko prozesuetan interferentzia txarra, edota hainbat eratako deskonexio kronikoa ere bai, pixkanakako eta era askotako kalte larriekin musikako ikasleentzat.

Musikaren irakaskuntza-ikas-kuntzako prozesuetan eragin dezaketen kausen artean (hemisferio barneko erreakzioak ahulduz eta hemisferio arteko trukeak urrituz eta, beraz, benetako bat etortze funtzionalaren prozesua ezartzeko aukera urrituz), besteak beste, honako hauek aipatuko ditugu:

- Estimuluen anbiguotasuna zeregin bat betetzeari dagokionean (adibidea: konpas

irregularrez hitz egitea 5/4 edo 7/4 konpasak irakasterako. Zergatik dira irregularrak zehaztasun erritmikoz gauzatzetzen badira?).

- Zenbait kontsignaren anbigotasuna (adibidea: pentagrama baten **lerroen gainean** notak idazteko eskatzea. Haur batzuek agian honela jarriko dituzte eta ez honela....., oholtxoan **gainean** jartzen denarekiko analogiaz).
- Aurretiazko baldintzapen desitxuratu eta desegoki bat (adibidea: irudi eta isiluneen balioen inkoherentzia beren hizkuntz sinbolismoarekiko).
- Irakaskuntza-estrategia desegokiak (adibidea: *ezti* edo *fuerte* jotzeko eskatzea; kasu askotan, haurrak *astiroago* ibiliko dira *ezti* esatean, eta *arinago* ibiliko dira *fuerte* esatean, bizi izandakoaren erreferentziaz. Zenbat aldiz ez

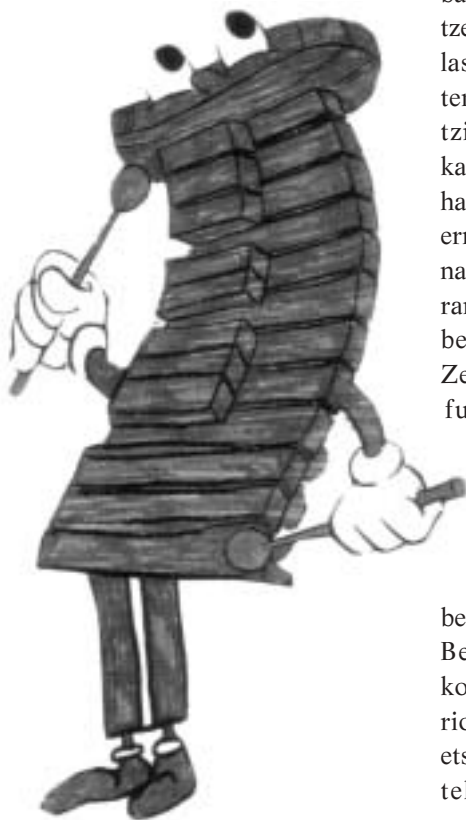
ote zaie esan *astiro ibiltzeko* edo *arin ibiltzeko!*).

- Ikaskuntza-estrategia desegoki horretatik, agian, deskonexio funtzional bertikal eta horizontala ondorioztatuko da, irakasleak ikasle bati *altu* kantatzeko eskatzen dionean (*zorrotz* esan behar zion) edo *baxu* kantatzeko esaten dionean (*grabe* esan behar zion), errealtatean *grabe* hitzak ez baitu zerikusirik *baxu* hitzarekin, ezta *zorrotz* hitzak *altu* hitzarekin ere. *Zorrotza* musikan belarriak atzemandako bibrazio-kopuru handiagoagatik da, eta *altu* hori musika-pentagraman ikusterakoan eta era osagarrian bakarrik uler daiteke. *Zorrotza*, musikan, ez da altuagoa gorria pinturan baino.
- Kontzentrazio aktibo eta kontzentrazio pasibo modalitateen erabilera kaskarra (adibidez: ikasle bati eskala bat *igotzeko* edo *jaisteko* eskatzeak alferrikako tentsioa edo lasaitze kaltegarria sorrarazten dio; zeren eta, erreferentziatzen hartzen badugu eskailera bat igotzeko egin behar den ahalegina eta jaisteko erraztasun handiagoa, ikaslea nahastu egiten baita zorrotzerantz edo graberantz jotzeko benetan esan nahi duenaz). Zergatik? Psikologikoki eta funtzionalki *igotzeak* berez eta oro har indar eta erresistentzia handiagoa eskatzen duelako, eta *jaistek* sarri indar eta erresistentzia txikiagoa behar dela esan nahi duelako. Beraz, ez da harritzekoa, kontsigna oker honen ondorioz, ikasle askok batzuetan etsipenez pentsatzea ezin dutela erregistro grabean eta

erregistro zorrotzean afinazio ona lortu, edota porrot egitea zorrotzerako joeran eta huts egitea grabea jotzerakoan. Arazo hau sarri agertzen da haize- eta hari-tresnen soinuak botatzen irakasteko prozesuan.

Deskonexio funtzional hemisferikoaren fenomenoak sistema baten neke anormalak edo estresak ere eragin ditzake, adibidez. Horren ondorioa babes homeostatikoko mekanismoen deskonexioa, disoziazioa edo supresioa izan daiteke. Halaber, deskonexio funtzionalaren kausa, luzaroa eta maila desberdinetan, ohituraren indarra izan daiteke, jarrera, ulerkuntza edo zeregin jakin bat ezartzeko eragindako baldintzapen batek sorrarazia. Gogora dezagun arazo hauek sarri agertzen direla notazio tradizionalaren sisteman, aurreko ataletan esan dugun bezala.

Beste era bateko deskonexio funtzionala, aurkitzeko sotilagoa, pixkanaka garatzen da arreta-maila eta gradua egin behar den zeregin global baten alderdi bakar batera bideratuta badaude (musikan alderdi erritmikoa melodikoaren gainetik, edo multzo erritmiko-melodikoa multzo espresibo eta emozionalaren gainetik). Deskonexio funtzionalaren kasu gehigarri bat ere aipa genezake, kontzentrazioaren zenbait modalitateari dagokionean. Kontzentrazio aktibo eta proposizionalak, musika-obra baten xehetasunetara gehiegi bideratuak, automatikoki eta ia oharkabean inhibititu egin ditzake kontzentrazio pasibo aposizionalaren mekanismoak, honek interpretatu behar den osotasuna ulertzea eta adieraztea errazten duelarik. Norma-



lean, partitura berri bat dezifratzeko zailtasunak dituztenengan planteatzen da arazo hau.

Horregatik, ikasleari hemisferio arteko lankidetzak-mailarik onena mantentzen lagunduko dion edozein egoera sortu behar da, kontuz ibiltzen ez bagara diskordantzia funtzionalaren eragile bihur daitezkeen zenbait estimulu murriztu eta ezabatuz, Renels-ek ohartarazten duen bezala (1975): “Haurtzaindegi eta haur-eskolatik hasita, nolabait ere inhibititu egiten da irudimen sensoriala hitzeko gaitasunen mesedetan. Ikasleei, diziplina zorrotza ezartzen zaien bitartean, datu linealak barneratzeko eskatzen zaie (...) Hitzeko eta zenbakizko trebetasunak garatu nahi dira, baina, zergatik baztertu horregatik pertzepzio sensoriala? Bi hemisferioen funtzionamendua berdin-berdin garatzeaz arduratu beharko luke eskolak. Hor dago arazoa, zeren eta, ez bazaio lehentasunik ematen ez hemisferio bati eta ez besteari, orduan iritsiko baita eskola beharrezko simetria neurologikoa lortzera”.

Didaktikan, edozein estrategiak nolabaiteko “sinapsizazio emotibo-arrazionala” ahalbidetu behar du, burmuineko mekanika bi hemisferioen arteko oreka dinamikoa sortzeko eta benetako bat etortze funtzional hemisferioa gauzatzeko. Ikuspegi horretatik, musika beti izango da burmuineko fenomeno hori era egokian garatu eta areagotzeko bidearik onena. Adibidez, haur batek musika-obra bat jotzen duen bitartean (ezkerreko hemisferioa), aldi berean, obra horretaz egiten duen interpretazioa eskuineko hemisferioaren erregulazioaren menpe dago.

Era berean, abesterakoan, hitzen artikulazioa eta hori erlazio logikoetan egokitzea, jatorriz, denbora-sekuentziatzeko lan bat da, eta seriala (ezkerreko hemisferioa). Aldi berean, eta prozesu horretan, intonazio melodikoa eta aberastasun emozionala gehiago dagozkio eskuineko hemisferioari.

Beraz, musika-irakaskuntzaren arazoetako bat honela labur daiteke, neurri batean: irakaslearen ezintasuna estrategia egokiak aurkitzeko, estrategia horiekin, edozein ikaslek, ahal den neurrian, ongi sentitu behar duelarik ikasten, eta gai izan behar duelarik aurrean dituen arazoak ondo samar konpontzeko. Zenbait kasutan, konexio funtzionalari esker haurrak “ikasten ikas” dezake, alde bakarreko baldintzapen edo berezko bat etortze itxuraldatuaren prozeduraz. Baina baldintza horietan, inoiz ez zaio irakatsiko ulertzen, edo oso gutxi, bere potentzialtasun guztien arabera, oraindik ere bere burmuinak benetako plastikotasuna duen garaian.

Labur esanda, irakaskuntzan, eta batez ere musikaren irakaskuntzan, ulertutakoak lehentasuna behar du ikasitakoari buruz.

Benetan ulertutakoak hemisferio-arterekotasunaren nozioetara jotzen du, batez ere; ikasitakoa, berriz, pertsona bat horrekin konformatzen denean, gehiago zentratzen da hemisferio-barnekotasunaren nozioan, eta hor atzematen dena gutxi-asko kontzienteki bultzatzen den hemisferioaren mekanismoen bidez bakarrik egiten da. Haurraren helitze kognitiboa irakasleak erabili-

tako estrategia batzuen bidez bakarrik adieraz daiteke askatasunean. Bat bakarria aukeratzea, edota bere orijinaltasuna uniformetasuna mugatzen duen multzo bat aukeratzea, haurra deskonektatzea izango litzateke, eta bere burmuinaren plastikotasuna aprobeitza dezan eragozte.

Horregatik, hausnarketa horien aurrean, eta zailtasun didaktiko larri horiek gainditu nahirik, iruditzen zaigu, batetik, musikaren irakaskuntza-ikaskuntzan zertzen diren prozesu eta estrategiak sakon eta zabal berrikusi behar direla, eta, bestetik, musika-kode eta sistema berriak bilatu behar direla, erabiltzerakoan koherentzia, praktikotasun eta erraztasun handiagoa izan dezagun.



Gorputz perk musika hezik

Nerea Muruamendiaraz

Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
Psikologia eta Pedagogia Saila.



Aldi batez, musikaren irakaskuntzak bere interesea curriculum edo ikasketa-plan jakin batean zentratu izan du, hau da, musika “sentitzean, ulertzean eta ezagutzean” baino gehiago, “irakurtzen jakitean, idaztean eta deskribatzean” oinarritzen zen plan-mota izan da musika hezkuntzaren eredu edo erreferentzi.

Duela zenbait urte, musikako zenbait pedagogok --adibidez, Carl Orff-ek (1895-1982), Zoltan Kodaly-k (1882-1967)-- aurkitu zuten “haurrak, aldeztu aurre-

tik, konposizio-legeak ikasi baino lehen, musikaz gozatzeko eta musika sortzeko ahalbidea zuela, baita emozio eta esperientzia estetikoekin zuzeneko harremanak izateko intuizioa ere” (Wuytack, J. (1998)).¹

Esan dezakegu, ordudunik musikaren heziketarako ikuspegi aldatu egin zela. Hezkuntza eredu edo bide berria pixkana-pixkana indartuz eta forma hartuz joan da, praktika hezitzaileari eta berari buruzko gogoetari esker.

Musikaren irakaskuntzari buruzko filosofia honek izaera aktiboa eta dinamikoa du, bai maila fisikoan, bai mentalean; hartara, haurraren partaidetza aktiboa eta sortzailea dela medio, bi maila horien arteko elkarrekintza bideratzen da. Harreman-mota honek ikasketa tekniko-instrumen-

tala baino haratago joateko modua sortu digu, pertzepzioetik eta adierazpen edo espresiotik hasi eta ulermen musikalera iristeko modua, hau da, esperientziak ulermenarekiko duen garrantzia eta lehentasuna azpimarratzera.

Ikuspegi honetatik begiratu-ta, pertzepzioak, interpretazioak eta entzumen aktiboak, toki inportantea hartzen dute eta, testuinguru honetan, musika-eremuko baliabide espresiboek --ahotsak, musika-tresnak eta mugimenduak-- dagokien maila lortzen dute. Izan ere, musika egiteko, interpretatzeko eta musikaren lengoaiaz adierazteko bide ditugu aipaturiko baliabideak. Lehen Irakaskuntzako OCD ak hau aitortzen du: “musika-espresioa aldeztuko baliabide egokiak izango dira ahotsa, musika-tresnak eta gorputz-mugimendua”.²

1 Wuytack, J. (1996): “Audición musical activa” (10. or.)

2 Oinarrizko Curriculum Diseinua (Arte Hezkuntza). Eusko Jaurlaritzak. Gasteiz. (187. or.).

Perkusioa eta Jakingarriak



Londreseko Camden Towneko eskola bat.

Ikasketaren oinarritzat esperientzia hartzen duen irakaskuntzaren markoan, alegia, zentzumenen azterketa eta kontrol manipulatuzailearen eraginkortasuna garrantzizkotzat jotzen dituen horretan, gerta daiteke, jendea

oraindik ez iristea “gorputz-perkusioak” dituen balio eta ahalbideen kontzientziara.

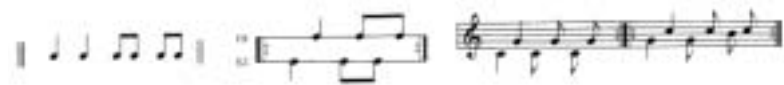
Gorputz-perkusioak musika-erperientzia esanguratsurako bidea ematen du, bai bizipenaren, esplorazioaren... mailan, bai in-

terpretazioaren eta sormenaren mailan.

Irakaskuntza musikala eta dagozkion ekintzak planifikatzeko orduan, gorputz perkusioa bere baitako helburutzat baino gehiago, zerbaiterako bidetzat

3 Cano M.A. (1996): “Contenidos curriculares para la enseñanza de la música”, 2. liburukia, MAD, Alcalá de Guadaíra (237 or.).

hartu izan da. Izatez, honelako baieztapenak aurki ditzakegu: "... aurretiazko ariketa bikainak dira, ondoren nola plaka-tresnak hala tinbalak eta bongoeak erabili ahal izateko" (Cano, M.A.)³, "Izterren gainean txaloak jotzea tinbalak, bongoeak eta xafla-tresnak erabiltzera hurbiltzen gaituen oinarritzko teknika da" (Sanuy, M.)⁴; horrela, aipatu ariketa horiek tresnaren teknika propioari ekiteko jarduera psikomotorretzat hartzen dira⁵.



Itxura sinplea duen arren, gorputz-perkusioak ahalbide-sail handia eskaintzen digu; agian, bere sinpletasunak eta berezko-tasunak ematen diote aire edo berezitasun inportante eta propioa, honako hauek horrela ulerturik, gorputz perkusioari berezitasun izaera ematen dioten bereizgarri lirerateke:

- Sinpletasun teknikoa.
- Espresio global eta berezkoa.
- Gizakiaren propioa edo atxikia izatea.

Orff metodoa eta gorputz-perkusioa

Agian C. Orff-i edota Orff-Schulwerck-i eskertu behar diogu gorputz-perkusioa erabiltzeko proposamena, musika-lengoiaren ikasketarako eta ezagutzarako bide baita.

Hala zioen J. Wuytack-ek⁶: "Gizaki bakoitzak ditu tresnarik naturalenak eta egokienak bizitzaren erritmikoa kanporatzeko: bere eskuak eta oinak" [Wuytack, J.: (1970)]⁷

Egia esan, gaur bertan ere ez da harritzekoa izaten haur-talde bat joko erritmikoetan murgildurik ikustea, txaloak jotzen edota beren gorputza era desberdinetan kolpatzen, gai edo eskema erritmiko lauak interpretatzen, perkusioak keinuekin, jauzie-

kin... konbinatzen, errezipituak edo kantuak interpretatzen. Aipatu dugun irudi hori adibide hona da adierazteko, haurrek zein naturalki erabiltzen dituzten txaloak eta perkusioak, ahozko espresioarekin konbinatuta, jarduera ludikoetan.

Une batez egin dezagun atzera denboran, 1925-1950 urtealdira alegia, Orff metodoaren hasiera kontestualizatzeko; gutxi gorabehera orduan hasi baitzen musika-heziketan gorputz-perkusioari inportantzia ematen zion metodologia hau.

C. Orff konpositore eta pedagogoa eta Dorothee Günther klaseak ematen ari ziren Municheko "Günther Eskolan" 1920ko hamarkadan. Itxura denez, Dorothee lehenagotik ematen zituen musika, soinketa eta dantzako klaseak eta; orduan, C. Orff hasi zen musikan lankide izaten. Beren kezkei erantzunez-edo, Orff-

Schulwerck izango zenaren oinarriak ezartzen hasi ziren, eta haren lehenengo bertsioa 1930ean kaleratu zuten. Carl Orff jatorrizko obra didaktikoa bost liburukik osatu zuten.

Metodo horrek garrantzi handia ematen die abesten duen ahotsari, hitz egiten duen ahotsari (lengoaia eta erritmoa), tresnei (bai perkusio-tresnei, bai "keinu ozen" ere deitzen diren gorputz-perkusioei), pentatonari eta moduei, haurrekin lantzeko oinarritzko musika-ereduaren osagai eratzaila diren aldetik. Hala ere, seguraski beste ezaugarri batzuekin identifikatu ohi da, funtsean, Orff-en lan pedagogikoa, alegia, "Instrumentarium" edo "Instrumentarium Orff" delakoarekin.

Hizkuntza askotara itzuli eta egokitu zen Orff-en obra. Agian, egokitzapen latinoamerikarra izan da guretzako erreferentziarik inportanteena metodoaren proposamenak, egitura eta jarraitutasuna ezagutzeko orduan.

Obra didaktiko hori osatzen duten bost liburukietan hainbat ariketa aurki ditzakegu, batez ere lehenengo liburukian, "keinu ozenekin" edota gorputz-perkusioz interpretatu ahal izateko: "Pentafonia" izenekoan, alegia⁸. forma hauetan planteatzen dira funtsean:

- Keinu ozenak konbinatzen dituzten eta, funtsean, laguntza gisa edota plaka-tresnen teknika prestatzeko pentsatu diren ostinato-forman...
- Esaldi erritmiko edo lied,

4 Sanuy, M. (1994): "Aula sonora". (88. or.)

5 Sanuy, M. Gonzalez Sarmiento, L. (1963): "Orff – Schulwerck", (27.or.).

6 "Chaque être humain possède les "instruments" les plus naturels et les plus aptes à exterioriser la vie rythmique, ses mains et ses pieds".

7 Wuytack, J. (1970). "Música Viva", Alphonse Leduc. Paris. (12. or.).

8 Bost liburukiak ondorengoak dira: I) Pentafonia; II) Heptafonia eta lehen, bigarren eta seigarren graduei dagokien harmonia; III) Dominanteak modu maiorrean; IV) Modu minorra; (antzinako moduak), eta V) Dominanteak, modu minorrean.

rondo eta kanon-forman.

- Polirritmia-forman. (birentzat, hirurentzat, taldearentzat...).

Adibideak⁹

1. kalinak izterretan

Kanona

Planteamendu honek heziketa-eremu askotan izan zuen oihartzuna eta gaur egun curriculum-material askotan aurki genitzake gorputz-perkusioa baliabide on-tzat ematen duten proposamenak

eta jarduerak. Besteak beste, hauek aipa genitzake: M.A. Martin Lladoren eta Doug Goodkingen proposamenak eta lanak.

Zorionez, gorputz-perkusioaren teknikak asko eboluzionatu du, hobetu egin da eta zabaldu egin du bere jardueraren eremua; hartara, lortu du mugimenduarekin edo gorputz-espresioarekin konbinatzeko modua, edota nortasun propioa duen “konposizio” bihurtzeko modua, hau da, “gorputz-perkusioa orkestrarako” konposizio bihurtzeko modua. Horrela, nortasuna lortu du bere baitan nor dela kontsideratzeko edota beste baliabide espresibo batekin konbinatzeko.

Keinu ozenak

Gorputz-tresnak edota gorputza perkusio-tresna gisa erabili ahal izatea segidako hauetan zehazten



Modenako eskola bat.

⁹ Graetzel, G. . “Música para niños”: ciclo III — avanzado; Barry. Buena Aires. (5., 8. eta 31. orr.).



Modenako eskola bat.

da: txaloak, belaunak, oinak eta kriskitinak. Lau ahalbide horietan artikulatzen da gorputz-perkusioa edota, bestela esateko, horiek dira eskuarki erabili ohi ditugun “keinu ozenak”.

Nahiz eta hemen azpimarratu, musika-lengoaia edota zentzu zabalean harturiko musika ikasteko, gorputz-perkusioa musikaren heziketaren eremuan erabiltzen dela, aitortu behar dugu, batez ere heziketa erritmikoan erabiltzen



dela. Dударik gabe, “keinu ozenak”, ariketa bikainak dira psikomotrizitatea garatzeko, nahiz eta, esan berri dugunez, batez ere formazio erritmikoan erabili.

Ariketa-mota honetan bat egiten dute sentsazioek eta mugimenduek musika-espresiorako aukera ematen duen “keinu-unitate” batean. Ekintza hau modu askotara egin daiteke: tinbre edo keinu ozen bakar batez, oinen bidez, txaloen bidez... edota bi, hiru nahiz lau gorputz-elementu konbina daitezke beren artean.

Txaloak

Txaloak jotzea ez da ematen duen bezain gauza sinplea: hasieran zutik jarduteko eskatu ohi da, eta kontu egin behar zaio besoak zalu eta arin mugitzeari eta arnasa modu erregularrean eta eginkorrean hartzeari.¹⁰

Txaloak egoki jo ahal izateko, gorputza zuzen eduki behar da,

baina ez zurrun, eta aski tokia izan behar da besoak libreki mugitzeko; eskuko hatzek, pixka bat luzaturik, luzatua dagoen beste eskua jotzen dute “errebote” moduko zerbait eginez. “Mugimenduaren hedapena abiaduraren proportzionala da”¹¹: mugimendu luze eta jarraiak tempo motelaren kasuan; mugimendu txikiak, eskumuturrez eginak, tempo lasterraren kasuan.

Txaloak, eskuarki, gorputzaren aurrean eta, gutxi gorabehera, gerriaren parean egiten dira, baina beste modu batera ere egin daitezke: gorputzaren kontra, buru gainean nahiz alde batean.

Egiteko era desberdinak daude:

- Eskuak diagonalean joz: mugimendu motelaren kasuan erabiltzen da.
 - Eskuin eskuaz geldidagoen ezkerreko esku zabala joz (edota alderantziz): batez ere, mugimendu lasterren kasuan erabiltzen da.
- Eskuen kolpeen kolore ozena alderdi askoren baitan dago:
- Eskuak “maskorak bailiran jarrita”, hau da, bi eskuen artean hutsunea utzita ozentasun “hutsa”¹² lortzen da.
 - Ozentasuna garbiagoa izango da hatzak luzatzen badira, eta soinuaren intentsitatea hatz guztiak- edo hiru, edo bi, edo bakar bat - erabiltzearen baitan dago.

Belaunak/izterrak

Esku zabalaz izterrean belaunetik hurbil ematen den kolpea deskribatzen du. Jarrera lasaia eskatzen du eta zutik, - hankak

10 Lerro hauetan zehar G. Keetman —en ideia edo proposamenekin bat egiten dugu.

11 Keetman, G. (1974): “Elementaria”. Schott.London. (20. or.). “The extent of movements is in proportion to the speed”

12 Erderaz “hueca” deritzona.

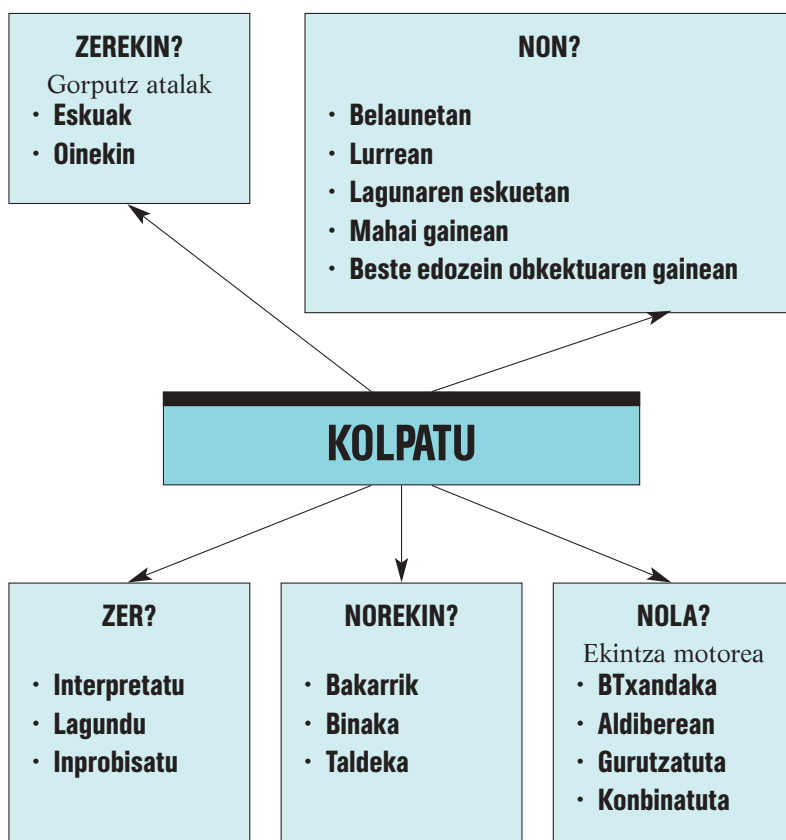
pixka bat aparte direla - nahiz eserita egin daiteke.

Segidako ahalbide hauen arabera jo daite(z)ke:

- Bi eskuak batera.
- Esku bakoitzaz dagokion izterra jotzen da: eskuineko eskuaz eskuineko izterra eta ezkerreko eskuaz ezkerreko izterra¹³.
- Esku batuak eta esku bereiziak konbinatuz.
- Gurutzadurak. Eskuineko eskuak ezkerreko jotzen du eta ezkerreko eskuak.

ondoan eta pixka bat tolesturik. Oinaz lurra jotzean, belauinak zuzendu egingo dira. Tempo lasterraren kasuan, toleste/luzatze hori ez da egiten.

Kolpea oin bakar batez eman daiteke edota bi oinez txandaka; azken kasu honetan tokiz aldatzeko aukera izaten da. Kolpea oin biez batera ematea oso gutxitan egiten da, zeren eserita egonik egiten bada ezerosoa gertatzen baita eta zutik egiteak jauzi egitea eskatzen baitu.



Oinak

Oinzola beste oinaren ondo-ondoan jartzean datza. Hasierako jarrera (batez ere, txaloak eta izterrak konbinatzean) tempo motelaren kasuan hau izan ohi da: zutik, belauinak bata bestearen

Lurrean jotzeko era asko daude:

- Oin osoaz.
- Orpoa mugitu gabe, oin-puntaz.
- Oin-punta mugitu gabe, orpoaz.
- Txandaka oin-puntaz eta orpoaz.

Kriskitinak

Hatz lodiak eta erdikoak kalitate ozena sor dezakete, irristada bortitzez soinua ateratzen dutenean: kriskitina deitzen diogu soinua edo kalitate horri.

Tempoaren arabera, honela egin daiteke:

- besoen laguntzaz nahiz gabe; alde guztietara mugituz;
- bi eskuak baturik, esku batez era jarraian edota eskuina eta ezkerreko txandakaturik.

Haur txikiei zail gertatzen zaie, baina lortzen ez badute ere, komeni da keinua imita dezaten, erritmoaren zentzua ez galtzeko.

Notazioa

Ohiko musika-notazioak musika osagai nagusiak idatziz errepresentatzen ditu; orokorki hitz eginez, iraupena "irudien" bidez errepresentatzen da; altuera, berriz, irudi horiek "pentagraman" kokatuz; pentagrama hori da altuera ozena konkretatzeko erreferentzia.

Keinu ozenen kasuan, hauek dituzte osagai nagusiztat perkusioek: erritmoa, soinua iraupena edota produktutako kalitate ozena. Beraz, hortik atera dezakegu, gorputz-perkusioan erabilitako notazioak irudiak dauzkala elementu nagusiztat, soinua denbora-erreferentziak errepresentatzen dituzten irudiak, alegia.

Baina notazio honek bere berezitasunak edo ezaugarriak ditu; horiek deskribatzen saiatuko gara segidako lerroetan. Esan dezagun, soinua kalitateen artean, tinbrea¹⁴ eta iraupena direla erreferente nagusiak gorputz-perkusioa idatzeko garaian. Ñabardura dinamikoak eta agogiko edo goranzkoak, berriz, ohiko notazioan

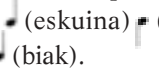


13 Ikusi adibidea 48. orrialdean.

14 Tinbreaz hitz egitean, keinu ozenen ezaugarri sonoroak ari dira.

bezala adieraziko lirateke.

Gorputz-perkusioaren kasuan, honetan datza funtsean idazketa:

- Lerro horizontal bat, erabilitako keinu ozen bakoitzeko. Ariketan erabiltzen diren tinbre edo keinu ozen hainbat lerro horizontal erabiltzen dira. Esan dezagun, pentagramaren orde “keinu-grama” bat erabiltzen dela.
- Figurazio erritmikoa. Osagai nagusia erritmoa delako, gai edo eskema erritmikoa dagokion lerroaren “gainean” idazten da. Keinua ozen bakar bat erabiltzen bada, aski da lerroaren gainean dagokion eskema erritmikoa idaztea. Gai edo esaldi erritmikoa bi nahiz hiru keinu ozenez interpretatzen denean, irudi bakoitza dagokion lerro-keinua gainean idazten da.
- Egingo den keinua ozena zehaztea. Horretarako, lerro horizontalaren “aurrean” erabilitako tinbrearen edo keinu ozaren izena idatziko da. Hainbat ahalbide daude:
 - hitza osorik idaztea: kriskitina, oina ...
 - laburdurak: “Kr” kriskitinen kasuan, “Tx” txalontzat, etab.
 - marrazki-sinboloak erabiltzea: eskua txalontzat, bota edo zapata oinentzat...
 - beste ohitura batzuk: Zenbakiak (1 zk. kriskitinentzat...), letren eta zenbakiaren konbinazioak (P1 kriskitinentzat), etab.
- Motrizitate-alderdia. Adierazi zein eskuk eta zein aldetan jotzen duen: ezker/eskuina.

Irizpide orokorra hau izan ohi da: plika edo irudiaren isatsa gora begira eskuin oinaren nahiz eskuaren kasuan. Kolpea jotzen duena ezker eskua nahiz oina bada, plika edo irudiaren isatsa behera begira jartzen da. Biek parte hartzen badute, bi plika idazten dira.  (eskuina)  (ezker) eta  (biak).

Pliken orientazioari dagokionez, beste zerbait ere gehitu nahi nuke.

- Txaloen kasuan, sarritan gertatzen ohi da plikak gora begira bakarrik idaztea (), eta logikoa da: bi eskuak erabiliz bakarrik ematen dira txaloak.
- Kriskitinen eta oinen kasuan aipatutako irizpideei jarraitzen zaie: gorako plika = eskuina; beherako plika = ezker; gorako eta beherako plikak = biak.
- Izterren kasuan “konplikazio gehigarri” bat gerta daiteke. Belaunei dagokien zatian adierazitako ahalbideetara itzuliz:
 - esku batek berari dagokion izterra jotzen duenean, goraka = eskuina, beheraka = ezker, bi eskuak = bi plikak erabiltzen dira¹⁵.
 - gurutzaduren kasuan, esku bakoitzak bi belaunak jotzake: dagokiona eta bestea, hau da, eskuin eskuak eskuin eta ezker belaunak jo ditzake; kasu honetan, lerro horizontal bat gehitu behar izaten da, belaun bakoitzeko bat.

Egia esateko, notazioa interpretatzea bera baino konplexua-

goa gertatzen da notazio-irizpideak idatziz jartzea. Deskodetzearekin erlazionatutako hasierako zailtasunak oso azkar automatizatzen dira.

Ikus dezagun adibide bat gehiago:

Adibidea:



Zenbait aipamen

Aurrera jarraitu aurretik, zenbait ideia edo alderdi komentatu nahi nituzke:

- *Ariketa baten zailtasun-maila handiago edo txikiagoaz:* Keinua ozenez kopuru handiagoa erabiltzeak ez du zuzeneko erlaziorik ariketaren zailtasun-maila handiagorekin. Elementu desberdinen konbinaketa dela-eta sortzen da zailtasun maila hori: parte hartzen duten keinu ozenez kopuruaren arabera, erabilitako elementu erritmikoen arabera, laguntza edo “akonpainamendu” moduan erabiltzen den arabera, entzunaldiaren ezaugarriak barne, jarduera-motaren arabera (ez da gauza bera ostinatoa eta polirritmia interpretatzea edota inprobisazio-ariketa bat egitea).

15 Bi eskuak aldeberean perkutitzen edo kolpatzen dutenean, plika bakarra nahikoa izango litzeke.

■ Jotze- edo perkusio-ekintzaren moduak. Motrizitate-ekintzak

Nahiz eta gorputz-perkusioaren kasuan mugimenduzko-ekintza, izenak berak ondo adierazten duenez, eskuen nahiz oinen bidez jotzea izan, segidako motrizitate-ahalbideetan laburtu genezake aipatu ekintza hori:

- Txandaketak (ordena, segida, ezberra/eskuina).
- Koordinazioak (bateratasuna, biak batera).
- Gurutzadurak (esku batek kontrako aldearen gorputz-zatia jotzen du).
(Jakina, banaka nahiz konbinaturik ager daitezke).

Oro har hitz eginez, aurkezpen-ordenak zailtasunen progresioa adierazten du nolabait. Oinei dagokienez, txandaka egitea da naturalena: ibilera egituratzen da koordinazio orokor gisa, mugimendu bifasiko gisa, alegia, oinak txandakatu.

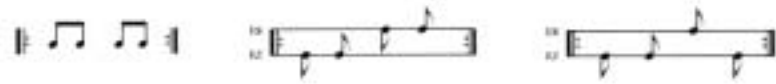
Belaunen kasuan, gurutzadurak baino lehenagokoa da txandaketa, eta ongi etorri ohi zaie pasarte lasterrei.

Koordinazioa edo bateratasuna da lehenengoa edo oinarritzakoa txaloen kasuan; ez dago bestelako ahalbiderik. Hala eta guztiz, belaunen kasuan erabil daiteke, tempo lasterra izan ezean; izan ere kasu horretan ez litzateke gomendagarria izango, besoak eta eskumuturrak tenkatu egiten baitira; gure iritziz hobe da eskuak nahiz besoak txandakatzea. Gauza bera esan daiteke oinen kasuan, erosoagoa da txandakatzea.

Baina txandaketak ez du esan nahi ezberra/eskuina etengabe txandakatu behar direnik; une batean aldeetako bat baka-

rik erabiltzeko aukera ematen du sailak; gainera, Ez/Es (ezkerra /eskuina) delakoan erregulartasuna aldatzeak interesa ematen dio ariketari.

Ariketa



Aldakortasuna eta interesa

Eskema erritmiko baten interesa edo erakarmena segidako alderdi hauetan egindako aldaeren bidez alda daiteke:

- dinamikoa: konbinatu F eta p - s, tartekatu cress. edo azentu puntualak...
- alboratasuna: irregularitasuna Ez / Es txandaketan.
- tinbrea: konbinatu txalo "hutsak" esku zabalaren txaloe-kin... edota espazioko puntu desberdinetan... kolpeak belauen gainean, izterren al- boan kolpeak emanez.

“Aldaera”-mota hau aurki- kuntza interesgarria gerta daite- ke irakaskuntzan, berezko for- man egiten bada, ikasleari ahal- bide desberdinak proba ditzan utziz; jakina, horrela etengabeko errepikapenaren eta imitazioaren inertzia hautsi egiten da.

Oharra: Guztien gain, jariatasa- suna eta berezkotasuna bilatu behar dira ariketan.

Curriculum eta gorputz-perkusioa:

Honen aurreko ataltxoan gor- putz-perkusioaren alderdiak ai- patu ditugu; zehazki Orff meto- dologiaren baitako hasierakoak

aipatu ditugu; baita keinu oze- nen ezaugarri eta printzipio ba- tzuk ere. Baina, heziketa-eremu- tik ikusita, beharrezkoa dirudi bi alderdi sakontzea:

- Baliabide espresiboa den al- detik, marko zabalago batean

kokatu behar da perkusioa: musika-heziketan.

- Haurraren musika-garapenari nola laguntzen dion aipatu behar da.

Musika-heziketa eta gorputz-perkusioa

Curriculumaren markoa

Gorputz Perkusioa Musika Heziketaren markoan kokatzeko asmoz, Eusko Jaurlaritzaren Lehen Hezkuntzako planteamendua edo O.C.D. hartuko du- gu erreferentziatzat. “Pertzep- zioa / Entzumena -- Musika Lengoaia -- Gorputz Perkusioa” nola artikulatzen den ulertzeko aukera ematen digulako egiten dugu hori.

Planteamendu honetan, Hezi- keta artistikoaren eta, horren ba- rruan, musika-espresioaren lehen- tasunezko alderdiak hauek dira:

- “pertzepzioa”, estimulu oze- nen harmen, barneratze eta prozesamendua den aldetik;
- “espresioa”, komunikazioa gertatu ahal izateko barnera- tutako elementuen agerpen subjektibotzat bezala hartuz.

Hiru gai-bloke handitan egi- turatzen da musika-espresioa:

- Heziketa sentsoriala eta pertzepzioa: entzumen-pertzepzioa... entzumen-gaitasuna.
- Musika-lengoaia: musika-kode eta grafia desberdinen eza-gupena, eta gaitasun eta trebetasun kognitibo eta musikalen garapena¹⁶.
- Espresiorako eta komunikaziorako baliabideak eta teknikak: ahotsa, tresnak eta mugimendua izango dira musika-espresioa aldezteko baliabide egokiak.

Hiru gai-bloke handi horiek hertsiki erlazionaturik daude; izan ere, bestela ezinezkoa izango litzateke musika-trebetasunen garapen globala, hau da, ezinezkoa izango litzateke haurrari musika exekutatzeko, musikari buruzko pentsamendua eta musikaren pertzepzioa erlazionatzeko ahalbidea eman diezaiokkeen ezagutzak.

Perkusioak, “musika-tresna” denez, bere ezaugarri propioak ditu eta, beraren ahalbideak kontuan hartuz, esan dezakegu, gorputz-perkusioaren eremuan, eskuen eta oinen bidez “jotzeko” ekintzak ez duela sortzen soinu jakinik eta horregatik erabili izan dela, funtsean, baliabide hau heziketa erritmikoan.

Hala eta guztiz, zera gehitu behar da: baliozko baliabideak ematen dela beste alderdi batzuk garatzeko ere; adibidez, espresio-zeinuekin eta forma musikarekin erlazionaturik dau den edukiak garatzeko:

- Alderdi erritmikoa/metrikua:
 - pultsua, azentua - konpasa: esaldi erritmikoa, sinkopa, kontradenbora, amalgamak, heterome-

triak... monorritmia - poliritmia ...

- Alderdi formala:
 - errepikapena, kontrastea, aldaera eta garapena gaia, esaldi musikala, lied forma, rondo forma, kanon forma...
- Musika-espresioaren zeinuak:
 - Dinamikoa: p, f, cress ...
 - Agogikoak (goranzkoak): rit., a tempo ...
 - Artikulazioa: staccato, pika-tua, azentua ...
 - Izaera...
- Ariketakentzumenerako laguntza gisa erabiltzen badira edota konposizio labur baten eschema erritmikoa gorputz perkusioarekin interpretatzen bada... beste alderdi hauek lantzeko aukera ere izango dugu:
 - Musika aktiboki entzuteko aukera.
 - Musikariengana eta konposatzaileengana hurbiltzeko aukera.
 - Aro eta estilo desberdinetako obrak eta konposizioak ezagutzeko aukera.

Horrela, gorputz-perkusioak, baliabide espresibo den aldetik, ostinatoak, eskemak, esaldi erritmikoa interpretatzeko aukera emango digu, eta intentsitate-maila desberdinak, tempoak ... atzemateko aukera. Hitz batean esateko, musika-lengoaia atzemateko, ezagutzeko eta interpretatzeko aukera (ikus diagrama 61. orrian).

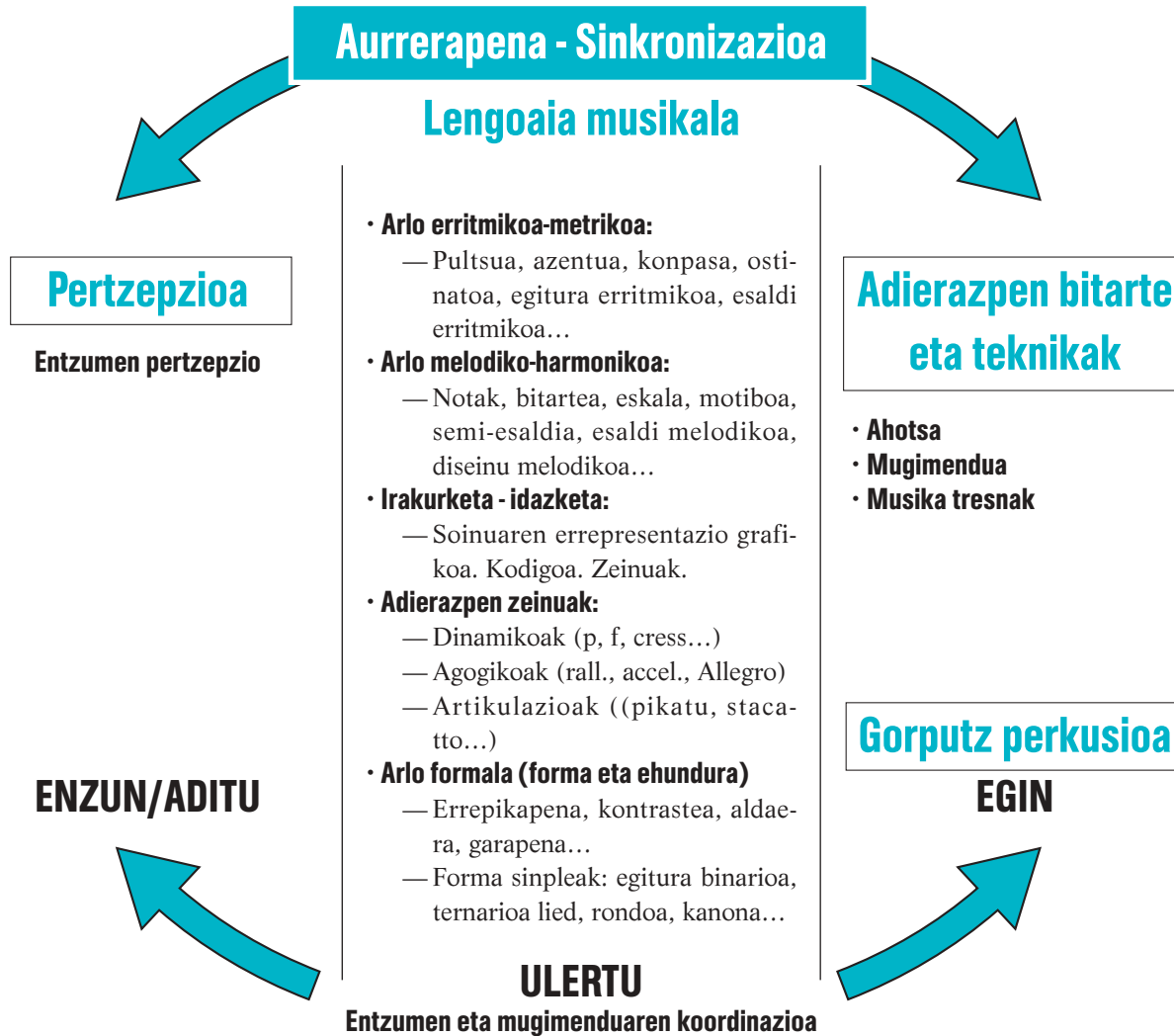
Heziketa-prozesua. Segida

Interpretazioaren eta sorme-

naren mailan planteatzen da lan hau hasiera batean; musika-lengoaia-aren prozedura eta kontzeptu oinarritzkoekin hasi ohi da, eta gero eta gehiago maila eta eduki konplexuagoetara jotzen da, eboluzionatu egiten da. Beti esan izan dugu, musika-heziketa globalak, ikasgelako jardueraz aparte, beste zerbait ere behar duela: haurren ahalbideei erantzun behar diete ariketa horiek, haien ezagutzara eta interesetara egokitu behar dute. Horretarako, esperientzia pertzeptibo-sentsorialetatik abiatu ohi da: haurra bere gorputzaren eta horren ahalbide ozenen eta gorputzak sor ditzakeen soinuen kontzientzia hartuz doan neurrian gai da gero eta jarduera konplexuagoak egiteko, sentipenei kalkulu metrikoa eta adimenezkoa gehitzeko eta musika-pentsamenduaren eremu sinbolikoagora eta erre-flexiboagora jotzeko.

J. Lacarcel-ek zera dio: “Musikak esan nahi du soinuekin pentsatzea ... kantatzen, tresnak jotzen, dantza egiten ... ikasteko, haurrak jakin behar du bere ahotsaren soinuakahozko espresioaren sekuentziakin eta esaldi melodikoekin koerlazioatzen. Geranduago horiek grafia musikaletara ekarriko ditu eta idatzi eta sinbolizatuaren arteko erlazio hori ez da ez sinplea ezta zuzena ere”, (Lacarcel, J., 1995). Hitz horiek gorputz-perkusioari aplikatzen badizkiogu, zera atera dezakegu: interpretatutakoaren, ezagututakoaren, memorizatutakoaren eta sortutakoaren ondorioa izango dela grafia, hau da, idatzitakoa.

¹⁶ “Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza” Eusko Jaurlaritzak, Gasteiz, (187 or.).



Lamour, H.k (1985) segidako alderdi hauek aipatzen ditu¹⁷:

* Pertzepzioa	Garapen intelektual-afektibo-emozionala		* Lehen Hezk.: (11-14 urte) ¹⁸ . Pertzepzioa eta espresioa ezinbestekoak dira formazio erritmikorako.
* Espresioa	Motrizitate-alderdia: atzemandako eta irudikatutako erritmoen gorputz-produkzioa		
* Sinbolizazioa	Ezagutza- eta motrizitate-alderdia: zeinu propioak lengoaia erritmikora deskodifikatzeko eta gorputzez adierazteko ahalbidea.		* Bigarren Hezk.: (15-18 urteak). Beharrezko diren pertzepzioari eta espresioari, sinbolizazioa gehitu behar zaio.
* Teorizazioa	Eskuhartze pedagogikoaren eremua, edozein delarik ere; ezin funtziona dezake objektua, hau da, irakatsitako gaia ezagutu gabe.		

¹⁷ Lamour H. (1985): "Revue education physique et sport", 196 Zk.: "La pedagogie du rythme" (44 – 47 orr.).

¹⁸ Erreparatu, hezkuntza etapa desberdinen egituraketa hau ez dator erreformarekin bat: Lehen Hezkuntza (6 – 12 urte), Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (14 – 16 urte) ...

Era desberdinean bada ere, pertzepzioa eta espresioa errepresentaziorako beharrezkoak direla esaten da; orobat aipatzen da segidaren edo sekuentziazioaren garrantzia.

Gorputz-perkusioak haurren musika-garapenari egiten dion ekarpena

Gorputz-perkusioan eraldatzen eta kanporatzen diren musikak eta erritmoak, aukera ematen diote, haurrari, segidako alderdi hauek garatzeko:

- Norberaren pertzepzioaren zentzua eta norberaren erritmo- eta

motrizitate-trebetasuna .

- Keinuaren kontrola, haren tonu-, indar- eta abiadura-ñabardura guztiekin.
- Aditasun-ahalbidea eta entzuteko trebetasuna.
- Bakoitzaren espresio- eta komunikazio-ahalbidea. Nor bere gorputzaz hobeto baliatzea, espresio sinplea eta berezkoa lortzeko.
- Egitura erritmikoa imitatu, sortu, berregin eta inprobisatzea.
- Bakoitzak denbora-aldaerak eta azentuazio desberdinak atzemateko duen ahalbidea.
- Osagai erritmikoen eta metri-




koen pertzepzioa eta ulermena.

- Egituren eta haien errepikapenaren kontzientzia hartzea, pertzepzio erritmikoa hobetzeko.
 - Sinkronizazio-ahalbidea laguntza eta polirritmia kolektiboan bidez.
 - Soinua produzitzen den unea aurreikusteko bidea ematen duen “aurea hartzearen sistema”.
 - Errepresentazio ozenera iristea. Egitura erritmikoen errepresentazioa ohiko eta ezohiko notazioaren bidez.
-

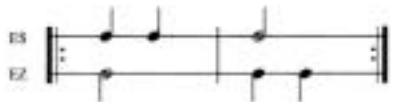
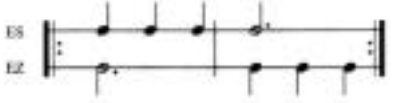
Praktika

Segidan maila oso desberdineko adibide praktikoak erlazionatzen dira, gorputz-perkusioak eskaintzen dituen ahalbideen ikuspegia emateko.

Ostinatoak

Ariketa	Entzunaldia
	W.A. Mozart Kontradantza; KV 33
	B Smetana Komedianteen martxa M. Mussorgski Esposaketa bateko koadroak: Bydlo
	C. Saint Saens Aberren ihauteria: zisnea

Banakako polirritmia - ostinatoak:

	G. Bizet Arlesiarra: Antzerti
	P.I. Txaikovski Gazteentzako albuma: Napolitarra

Talde poliritmia

P.I. Txaikovski Gazteentzako albuma: Baltza Italiar kanta

(NF 62) © Kozlovski

© Jankara Py Ninola

A zalia

B zalia

F5 (Z. taldea)

Entzunaldien laguntzak

Txapaleoaz melodia

Txapaleoaz melodia

E. Otegi: "Txapaleoaz melodia" Memakiko errepertorioaren kanta

E. Otegi

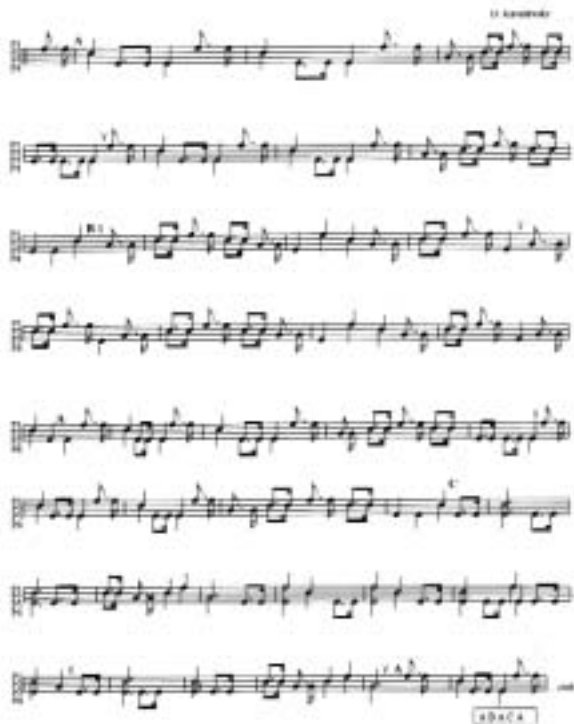


Arrasate Musikal musika-eskolako dantza ikasleak.

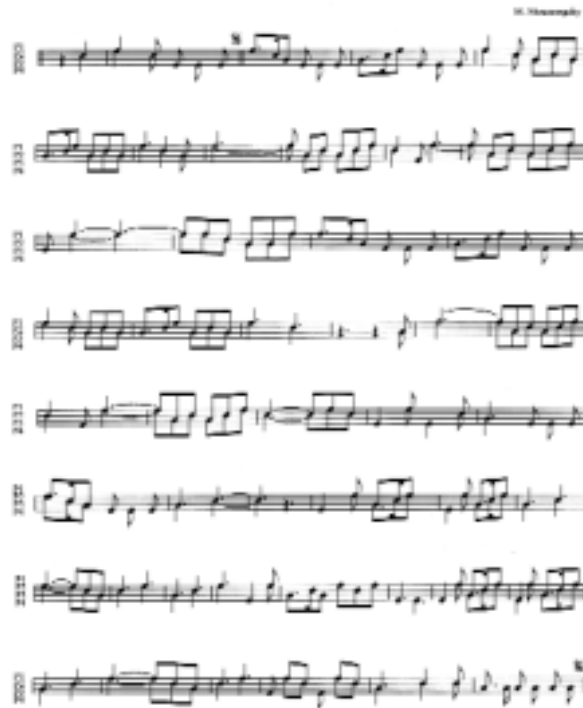
Obraren egitura erritmikoa interpretatuz

D. Kabalevski Lau rondo pianorako: op. 80 (1. zk.)

Lau rondo, pianorako: op. 60 (1. zk.)



Erausketa bateko koadroak:
Gaztelu zaharra



Arrasate Musikal musika-eskolako ikasleak kitarra emanaldi batean.

Bibliografía

GRAETZEL, G. "Música para niños" Tomo I. Pentatonía (ciclo II –Intermedio; ciclo III – avanzado). Buenos Aires: Barry

JUIDIAS, J.; DOMINGUEZ, M.: (1996): "Contenidos curriculares para la enseñanza de la música" (2. liburukia). Alcala de Guadaira: MAD.

KEETMAN, G.:

Orff – Schulwerck."Ub und Spielstucke Für Pauken". London: Schott (41. ariketa, 16 – 17 orr.):

Orff – Schulwerck. "Rhythmische Übung". London: Schott (16. or).

(1974): "Elementaria". London: Schott.

EHA. 257/1992 Dekretua. (abuztuak 11). 167 Zk. Lehen Hezkuntzako Curriculuma.

EUSKO JAURLARITZA (1992):" O C D. Lehen Hezkuntza. Arte Hezkuntza". Gasteiz: Unibertsitatea eta Ikerketa Saila.

DAVIDSON, HARGREAVES (1991): "Infancia y edu-

cación artística : Educación musical: el surgimiento del conocimiento reflexivo mediante técnicas de alfabetización". Madrid: Morata.

LACARCEL, J. (1995): "Psicología de la música y educación musical". Madrid: Visor.

LAMOUR, H. ("Revue education physique et sport", 167 zk.: "La pedagogie du rythme", (44 – 47 orr.).

SANUY, M.; (1994): "Aula sonora". Madrid: Morata.

SANUY, M.; GONZALEZ SARMIENTO, L. (1963): "Orff – Schulwerck.Música para niños". Madrid: UME.

WUYTACK, J:

(1970): "Música Viva". París: Leduc.

(1996): "Audición musical activa". Porto: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.

Musika: hitzi komunikazio

Margarita Alonso Gros

Euskal Herriko Unibertsitatea. Musika, Plastika eta Gorputz adierazpenaren Didaktika Saila.
Donostiako Irakasle Eskola

MUSIKA- ETA PLASTIKA-ADIERAZPENENKO ESPERIENTZIA BAT, EHUN DONOSTIAKO IRAKASLE ESKOLAN MUSIKOTERAPIA ETA MUSIKA-HEZKUNTZA-KO MODULU BATEKO IKASLEEKIN GAUZATUA.



Gai hau aukerakoa da Hezkuntza bereziko irakasle espezialistaren espezialitateko ikasketa-planean, eta gainerako titulazioentzat ere aukerako gisa eskaintzen da. Esperientzia hiru garren ikasturteko 25 ikasleko talde batekin egin zen; lerro hauek idazten dituen musikako irakasleak gidatu zuen ikaskuntza lehe-

nengo fasean, eta plastika-adierazpenaren irakasle titularrak, Amparo de Miguel-ek, buztina modelatzeko teknika azaldu zien adierazpenaren arloan.

Hona hemen helburu orokorrak:

- Eredua teorikoa probatzea.
- Eredua praktikan jartzeaz hausnarketa eta azterketa egitea.

Helburu espezifikoak:

- Entzumena, kontzentrazioa eta hitzik gabeko oroimena garatzea.

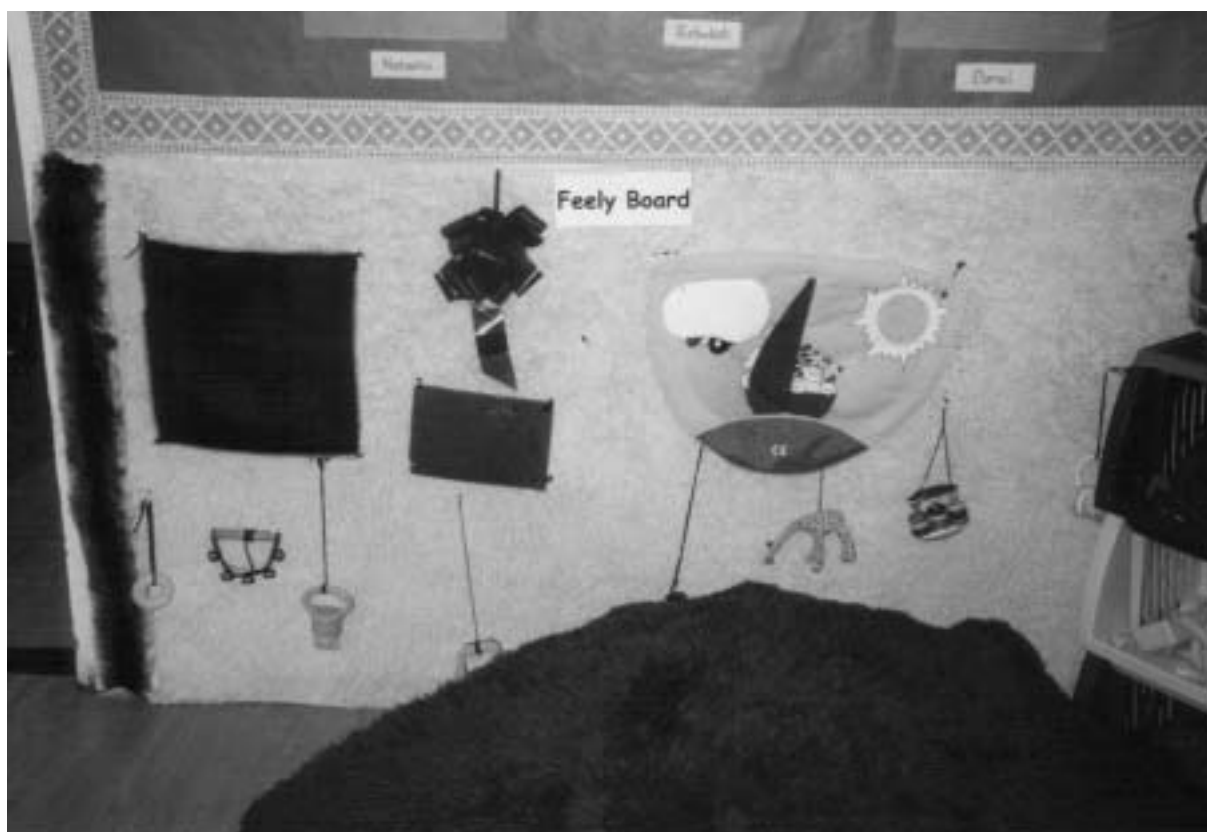
- Sormena garatzea, ikaslearen berezko adierazpen libre bezala.
- Taldean begirunea eta lankidetzatza garatu eta mantentzea.
- Urduritasuna eta egonezina askatzea.
- Motrizitate fina garatzea.
- Hitzik gabeko komunikazioa sustatzea, musikaren bidez eta buztina modelatuz.

Helburu operatiboak:

- Gelan musika-entzunaldi bat egitea.
- Musika berriro entzutea ikasleek aukeratutako lekuan eta

k gabeko

a



Londreseko Camden Towneko eskola bat.

unean, eta entzundako zatietako bat aukeratzea.

- Musikak sentiarazitakoa ikasgelan adieraztea, buztinaren teknikaren bidez.

Hona hemen materialak:

Lau musika-zati aurkeztu zitzaizkien:

- Arcangelo Corelli-ren Concer-

to Grosso op. 6, 8. zka., Sol minor-en, Vivace - Allegro - Largo (Pastoral) (7 min. eta 17 seg.).

- Beethoven-en 6. sinfonia pas-

torala, 4. mugimendua Allegro eta 5.a Allegretto (8 min.)

- Maurice Ravelen Biolin eta pianorako sonata, Allegretto (9 min.).
- Jean Michel Jarre-ren Chronologie 5. zatia (6 min.)

Adierazpen librerako gaia, buztina.

Taldearen deskribapena:

Une oro, ikasleek gogotsu eta interes handiz parte hartu zuten, bai gaiaren azalpen teorikoetan, baita lauhilekoan zehar egindako ekintzetan ere.

Saioak hasi zirenean, hauxe zen musikaz zekitena: Hezkuntza Bereziko Maisuaren lehen ikasturteko Plastika- eta musika-adierazpenaren eta bigarren ikasturteko Musika-adierazpena eta bere didaktikaren teoria eta praktika. Lehen Hezkuntzako Maisuaren bigarren ikasturteko Arte-adierazpena eta bere didaktika, eta lehen ikasturteko Plastika-adierazpena. Ikasleen heren batek musika klasikoa “noiz-behinka” entzuten zuen, eta horietako bost tresnaren bat jotzeko ikasten ere jardunak ziren. Gainerako bi herenetatik, ikasle batek bakarrik entzuten zuen sarrri samar garai barroko, klasiko eta erromantikoko musika; besteek obrarik ezagunenak eta merkatuan arrakasta handienekoak entzuten zituzten, eta musika klasikoaren zatiren bat publikitatean entzunda. Horregatik, lan honetarako, lau garaitako musikagileen lanak aukeratu ziren, egitura klasikoa eta tonalitate argi eta erraza zutenak. Beraien ustez, musikoterapiak “arazoetatik askatzen”, “lasaitzen”, “hitz bidez adierazi ezin diren

arazoak ezagutzen”, “gaixotasun psikologikoetan”... laguntzeko aukera eskaintzen du, “ez baita-go hitz egin beharrik”.

Taldekoen artean komunikazio ona zegoen. Batzuek 2 urtez ezagutzen zuten elkar, eta irakasleok ere erraz sartzen ginen taldeko giro onean, ikastetxean ikasitako gaietan emaitza onak baitzituzten lortuta.

Lana hiru alditan gauzatu zen:

- 1.- Benenzonen ereduaren eta taldearen funtzionamenduari ikaskuntza teorikoa.
- 2.- Taldekide gisa parte-hartzea eta musika aukeratzea.
- 3.- Adierazpen plastikoa, ikasitakoa aplikatzea, hausnarketa eta azterketa.

1.- Saioen garapena:

Benenzonen eredu teorikoa azaldu zitzairen. Honek pertsona bere osotasunean eta soinuaren parte bezala hartzen du; soinua sortzeko elementuak aztertzen ditu, nola eta zerez hautematen duen gizakiak, honek zer-nolako erreakzioak dituen soinu-estimuluen aurrean, eta nola erabil daitezkeen hitzik gabeko komunikazioa lortzeko, komunikazioa hobetzeko eta lotura berriak sortzeko. Osotasun eta orokortasun hori beren irakasgai artistikoetan prestakuntza teorikoan nahiz praktikoan azpimarratzen zitzairen, eta beraz egoki iruditu zitzaigun aipaturiko eredu hori

erabiltzea ikaslearen beraren esperientziarako.

Jardunean hasi aurretik gaira hurbiltzeko, talde-lanaren metodologia didaktikoa erabili zen; soinua egiten duten gauza eta tresnez esperimentatu zen, emaitzak aztertu ziren soinuaren parametro eta sorrarazitako sentsazioei dagokienean, baita ere oroitzen eta emaitzak azken hauek berriro ere soinuaren bidez adieraziak, edo keinu eta mugimenduak, hitz bidezko adierazpena batzuetan taldean egiten zelarik; musika-entzundaldiak egin ziren, aurrez parte-hartzaileen gogo-aldarteaz aztertzen zelarik, gero banaka eta taldean berehalako sentsazioa adierazteko, zama teorikorik gabeko eta emaitza baldintzatuko zuten azalpenik gabeko pertzepziara iristeko.

Adierazpen askea bilatzen zen eta taldekide bakoitzak banaka parte hartzea talde barruan ondorengoak erabiliz: teknika musiko-terapeutiko aktiboak



(teknika psiko-musikalak, inprobisazio askea tresnaz eta aho-tsez), Nordoff-Robbins-en musikoterapia sortzailea (egoeren soinu-efektuak, gorputz-mugimendu eta keinuen inprobisazioa) baita musikoterapia analitikoa ere soinu-sekuentzien eta tonalitate maior eta minor-etan egindako elkarrizketen inprobisazioan, musika entzuteko eta hitz bidetako adierazpenerako eta adierazpen grafikorako teknika pasiboak, nortasunaren proiektziarako teknika proiektiboa, irudiak eta GIM-Guided Images and Music teknika, helburu sortzailearekin irudiak edo emozioak eragiteko teknika.

Gero, saio berean, eredia eta adigai edo kontzeptuak azaltzen ziren, eta egindako jarduera ikuspegi teorikotik aztertzen zen. Pixkanaka, taldeak izena ematen zion emaitza soinudun eta estetikoari, baita esperimendatutakoari ere. Guztiak jabetzen ziren beren azterketaz kontzeptu-mailan, baita beren jardunean eragin zieten faktoreez eta aldagaiez ere. Jende aurrean ez ziren aipatzen bakoitzaren jokabideak edo gogo-aldarteak edo emozioak, ez baitzen egokia eta ondorengo ekintzetan jendea lotsatu eta uz-kurtzea ekarriko baitzukeen. Ikasleen artean begirunea erabatekoa izan zen beti, hasieran hitzartu bezalaxe.

Ekintzak askatasunean garatzeko proposamenak ziren, oso azalpen laburrak planteatzen ziren eta irakasleak gidatzen eta behatzen zituen. Taldeak eredia, kontzeptuak eta oinarriko funtzionamendua ezagutu ondoren, taldekide bakoitzaren parte-hartzea hartu zen kontuan, bakoitzak gogokoen zituen adie-



Arrasate Musikal musika-eskolako ikasleak.

razpideak aukeratu eta erabili zituen. 4-5 laguneko taldeak ekintza bat pentsatu eta gainerakoei aurkezten zien: nolakoa izango zen, minusbaliatuentzako egokia ote zen edo ez, bere aplikazio-eremua eta zein pertsona edo talderentzat izan ote zitekeen egokia. Une hau izaten zen egokia taldeko gidariak esku hartzeko, egindako galderei ikuspegi zientifikotik eta operatibotik erantzunez.

2.- Jardueraren deskribapena

Lehenengo saioak 45 minutuko iraupena izan zuen, eta musika-zatiak banan-banan entzun ziren. Arlo sozio-emozionaleko helburuak izan ziren kontuan: ezagutzen ez zuten musika-zati bat elkarrekin entzutea, jakinik hura beren emozioak adierazteko zela horretarako teknika egokiren bat

erabiliz, eta azkenean aukera izango zutela iritziak emateko, beren zaletasunak taldeari jakinarazteko eta beren iritziak batera jartzeko.

Musikan deigarrienak gertatu zitzaizkien aldeak azpimarratu zituzten: erritmoa, melodia, tresnen soinua, musikaren izaera, tonu-kolorea, eta esaldi musikalen inflexioak, eta puntuazioa eman zieten fitxan bururatzen zitzaizkien irudien zergatikoz hausnarketa eginez; zer sentsazio sortzen zien, atsegina zen ala ez, egoera edo bizipenen bat gogorazten zien ala ez; margolan ezaunuen batekin, edo kolore, usain eta ukitzeko zerbaitekin lotzen zuten ala ez.

Ikasle bakoitzak bere zatia aukeratzeko ondorengo urratsak egin ziren:

Zati guztiak entzun eta beraien buruzko inpresioak idatzi ondoren, zati bana aukeratu zuten. Geroago, eta saio hartatik kanpo, ikasle bakoitzak bere za-

tia grabatu zuen, gero bi astetan zehar nonahi, noiznahi eta zenbanahi aldiz entzun ahal izateko, eta zati hura zergatik nahi zuten idatzi zuten. Bi aste haietan ez zen aldatu musikak sortu zien lehenengo sentsazioa; kasu batzuetan zabaldu egin zitzaizen, banaka entzundako egun haietan bakoitzaren gogo-aldarteak izandako gorabeheren arabera. Guztiek esan zuten nahiago zutela hainbat aldiz entzun ondoren, eta inork ez zuen bere zatia aldatu nahi izan. Ezagutzen zuten musika-estiloa, baina ez obra jakin haiek. Musika bizi izandako egoerekin lotu zuten, une atsegin edo ongi bukatutakoen irudiekin, eta paisajeekin; kasu batean, kolore-sentsazioa ere izan zen. Baina ez zuten margolanekin lotu.

Hona hemen musikari buruzko iritziak:

■ Zortzi ikaslek Corelli-ren Concerto Grosso op. 6, 8. zka., Sol minor-en aukeratu zuten, “lasaitasuna ematen duelako”, “musika xume eta

atsegina delako”, “sentsazioak sortzen dituelako... tristura, itxaropena, nostalgia”, “lasaitasuna”, “baketsua da”, “lasaitasun... alaitasun... itxaropen... sentsazioa, berriro entzun beharra neukan”, “ez da monotonoa, baina ez du aldakuntza zakarrik ere... indar eta lasaitasun-sentimenduak ematen ditu”, “sentsazio atsegina... lasaitasuna”.

- Hamaika ikaslek Beethoven-en 6. sinfonia, 6. zka., op. 68, Fa maior-en, “gogo-aldarte onari zegokiolako”, “tentsioa eta gero lasaitasuna eragiten dituelako”, “melodiak eta tresnek... indar eta handitasun handia ematen dute”, “tentsio eta alaitasuna”, “gogo-aldarte aldakorren arabera, lehen alaia eta orain goibela”, “lauretatik ezagunena dut...”, “kontrasteengatik, intentsitate-desberdintasunagatik... musika freskoa eta mugimenduan dagoena... egonezina sortzen du”, “tentsioa, lasaitasuna”, “aldakuntza dezente ditu... eta ondorioz atsegina goa da musika”.
- Ikasle batek Ravelen Biolin eta pianorako sonata aukeratu zuen, “atsegina gertatzen zaidalako soinu goxoak entzutea, melodia harmonikoa... erritmo monotonoa..., gogoko ditudan bi tresna dira: biolinak tentsio-pitin bat jartzen du, eta pianoak... nostalgia”.
- Eta bost ikaslek Jarre-ren Chronologie 5. zatia aukeratu zuten, “erritmoak alaitasuna eta ongizatea sortzen duelako”, “gure garaitik hurbilenekoa delako”, “erritmoa eta indarra ditu, alaia da”,



“mugitzera gonbidatzen duen musika aktiboa da”, “soinu desberdin asko nahasten dira”, “hasierak entzuten jarraitzeko gogoia ematen du”.

3.- Materiala aukeratzea

Marrazu, margotu edo moldeatzeko gaiekin lan egitea proposatu zitzaie, eta buztina aukeratu zuten adierazpidetzat. ISO kontzeptuan objektu integratzaileak edo objektu bitartekariak duen zereginaren jakitun, beren arteko harremana bultzatzeko eta komunikazio-bideak zabaltzeko bitartekorik egokiena iruditu zitzaigun. Material honekiko zaletasunaz baziren aurretiazko erreferentziak, eta beraz erabiltzeko erabakia ez zen batere arazo izan.

Geroago, 45 minutuko saio batean, plastika-adierazpeneko irakasleak modelatzeko teknika azaldu zien. Bakoitzak bere musika entzuten zuen bitartean, buztina landu zuen, horrela soinu-sentsazioa adierazten saiatuz.

Jarduera bukatzeko, 30 minutuko saio batean, bakoitzaren lana azaldu zen, eta bakoitzak besteen lanak ikusi ahal izan zituen. Ikasleen hausnarketa eta azterketa antzekotasunak eta desberdintasunak bilatzea izan zen, eta nahi izan zuenak hitzen bidez adierazi zuen bere lanak gogoia bete zion ala ez; guztiek parte hartu nahi izan zuten, eta musikak sortutako sentsazio globala irudikatzen asmoa azaldu zuten, baita, kasu batzuetan, musika-obran hunkiga-

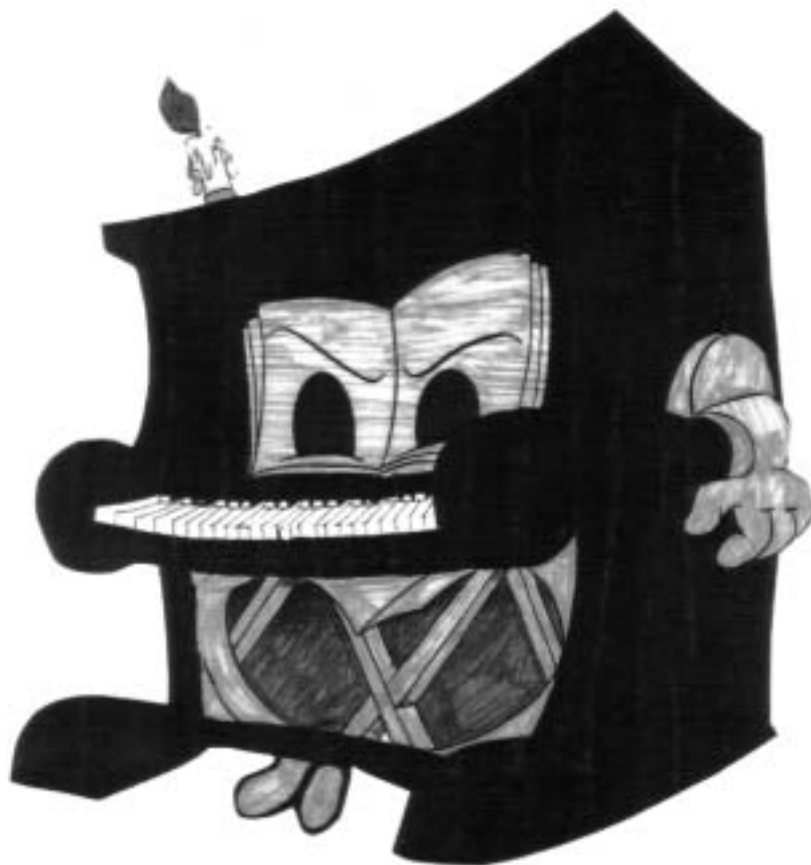
rienak gertatu zitzaizkien elementuak ere. Ekintza hau, musika lasaigarriaren kasuan, espasiko eta epileptikoekin erabiltzeko aukera aztertu zen, baita gutxitu fisikoen eta gizarteko jolas-lekuetan antsietatea gutxitzeko, gogo-aldartearen edo nortasunaren asalduek konpontzeko eta autoestimua hobetzeko ere.

Onorioak:

Azaldu dugun esperientzia horretara dedikatutako saioen bidez, irakasleak eta ikasleak zera egiaztatu genuen: ekintzak taldera eta honen gustu eta trebetasunetara egokitu behar direla, eta etengabe bilatu behar direla motibazioa lortzeko prozedurak; oso garrantzitsua dela musikak adierazpenari ematen dion egitura, baita taldeko kideen eta musikoterapeuta

edo prozesu-gidariaren artean hitzik gabeko elkarrekintza bultzatu duten adierazpideak erabiltzea ere; edo ikasleek ezarritako funtzionamendu-arauak errespetatzea, eta proposatzen diren ekintzetan parte-hartzea eta inplikatzea ere. Halaber, konpentsazio-printzipioari buruzko lan bat izan zen, une jakin batean premiak eta gabeziak ase eta betetzeko musikariek egokiena bilatu eta aukeratzearen garrantzia esperimentatu baitzuten.

Jarrerak eta metodologia transmititzeak eta teknika eta jarduerekin esperimentatzeak lankidetzaren portaerak bultzatzen ditu, baita talde bateko kide izatea eta lan gogobetegarri, atsegin eta positiboaz gain, lan ona egiteko beharrezko ahalegina eta gogoia ere.



Ostadarren

Jose Ramon Vitoria Gallastegi

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakaslea

Arrasate Musikal musika-eskolako irakaslea



ASCHERO musika metodoa irakurketa-idazketa kode berri batekin egin-dako ariketekin, gaiekin eta abesti herrikoiekin osatutako metodoa da. Bere xedea musikaren zein instrumentuen ikasketan hasi berria den edonori modu erraz, praktiko eta eraginkorrean laguntzea da.

Zehazki esateko, liburu honetan teklatudun instrumenturen batean pentsatuz garatu da metodoa, baina erraz erabil daiteke beste edozein instrumenturekin ere.

Zenbait urtetako hausnaraketaren, egokitzapenaren eta itzul-

penaren ondorioa da musika sistema honetan oinarritutako garapen teoriko eta praktiko hau. Lan honekin, bide berriak ireki nahi izan ditugu, eta musika adierazpenaren didaktikarako formula alternatiboak planteatu.

Zentzu horretan, azken urtetan metodo hau praktikan jarritzeko gauzatutako esperientziek eredu hau indartu eta argumentatzen dute, eta baita bide horretatik jarraitzera animatu ere. Besteak beste, eredu honek musikara hurbiltzeko eta musikaz gozatzeko eragozpen teoriko-formalak ekiditen ditu. Izan ere, traba horriek, askotan, soinudun arte honen helburu nagusia zaildu, ezabatu eta mozorrotu egiten dute.

Ekarpen honek musikaren irakaskuntza-ikaskuntzaren ikerketan eta bide berrien bilaketan lagunduko duen konfiantza dugu. Eta ea horrek isla eraginkorra izaten duen denon artean, bai profesionalen artean eta baita zailtuen artean ere.

Aschero musika sistema

“Hemen aurkezten den sistema berria, zenbaki, kolore, tamaina eta bolumenen arteko erlazio zientifikoan oinarritua, irakurketa-idazketa-kode bat da, musika irakurri eta interpretatzea errazten duena. Adibidez, sistema berri honetan kolorezko irudi bat, tamaina eta bolumen jakin batekoa, zerari dagokio kode tradizionalan:

- *Pentagrama bati*
- *Klabe bati*
- *Konpas bati*
- *Irudi bati*
- *Intentsitate-laburdura bati*
- *Bitarteko soinugile bati*

Hau da, hemen zeinu bakar batez adierazten da sistema tradizionalan seirekin egiten dena.

Aschero musika sistema beste musika idazketa bat da, matematika zenbaki erromatarretatik arabia-

*VITORIA GALLASTEGI, Jose Ramon, (2001): *Ostadarren hotsaz*. Lasarte-Oria: Xangorin, S.L.

hotsaz*



Goldschmieden altxorra.

rretara pasatzea bezala. XXI mendean Sol klabearen idaztea, letra gotikoz G marraztea bezala da. Gaur egun biderketak edo zatiketak zenbaki erromatarrez egitea inori bururatzen ez bazaio ere, oraindik badira pentagramari estu atxikiak dauden pedagogo batzuk, beren

porrot sistematikoaren itsaso haserrean onik atera ditzakeen salbataile bakarra hori balitz bezala. Horiei ere luzatzen zaie eskua.

Musika irakurri eta idazteko kode hau garatzea, guztiontzat erabilgarria dena, musika irakurri, jo

eta sortzeko prozesua bateratzen duena, eta hiru urterekin has daitekeena, SERGIO ASCHERO musikologoaren 30 urteko lana izan da, ANGELES RUIBALen laguntza artistiko eta pedagogikoaz”.

(“Irakasleentzako Eskulibu-

ruaren" sarrera, CREASCHERO S.L.ek argitaratua)

Metodologiaren helburu orokorrak

Ahal diren elementu ludiko guztiak sortzeko eta erabiltzeko gaitasuna garatzea, ikasleekin zera lortzeko:

- Komunikatzeko eta adierazteko bideak irekitzea
- Gizarte partaidetza eta erlazioa
- Familiako harremanak eta maitasuna
- Autestimua (konfiantza, segurtasuna, desinhibitzea)
- Sormena, irudimena eta adierazpen

Ikasleengan zera bultzatu eta aktibatzea:

- Mugitzeko trebetasunak: oreka, erreflexuak, arintasuna, lastertasuna
- Psikomotrizitate globala
- Gorputz espresioa.

Ondorengo gaitasunak estimulatzea:

- Aditasuna, oroimena, kontzentrazioa, abstrakzioa, asoziazioa eta disoziazioa
- Zentzumenen bidezko pertzepzioa

Musika helburuak

Hotsaren nolakotasun hauek bereizteko gaitasuna garatzea:

- Iraupena (luzea, laburra)
- Altuera (baxua, altua)
- Intentsitatea (bizia, ezta)
- Tinbrea (hotsaren iturri edota

gaia)

- Erritmo elementuekin praktikatzea, denbora eta pultsua landuz
- Aho adierazpena indartzea (kantua, bokalizazioa eta arnasketa)
- Entzumena garatzea
- Tresna melodiko baten ikaskuntza (teklatura)
- Sormena piztea (interpretazioa, konposizioa)

Metodologiaren garapena

1. MAILAKO ARIKETAK

Hasieran planteatzen den lana instrumentuen tinbre ezberdinak dituen pianoarekin edo teklatu elektronikoarekin egingo da, eta horrek pultsazio aldakorren kontrola eduki beharko du derrigorrez.

Hasieran erabiliko ditugun soinu-irrupena orkestrako sokazko soinuak bezala kontrolatzeko modukoak izango dira. Edo bestela, zenbait sintetizadore erabiliko ditugu, teklatura zapalduta dagoen bitartean soinua mantentzen duena.

- Lehenengo, esku bat bakarrik erabili (esku nagusia)
Kolore HORIA -LI erabiliko dugu, eta 1-2 iraupeneko hainbat ariketa egingo ditugu.
 - Gero, hiru kolore erabiliko ditugu: Li - horia, MI- laranja eta Ti - arrosa-fuksia.
 - Erabiliko dugun digitazioa hau izango da:
 - Eskuineko eskuan: A, hatz lodia; E, erakuslea; I, luzea; O, alferra; eta U, txikia.
 - Ezkerreko eskuan: a, lodia; e, erakuslea; i, luzea; o, alferra; eta u, txikia.
- Lehendabiziko klaseetan, elkar-tzeak eta kontzentrazioak hobetzea

beharrezkoa ikusten bada, koloretako pegatinak jarriko ditugu azazkaletan:

- Eskuineko eskuan LI=E, MI=I eta TI=O
- Ezkerreko eskuan LI=O, MI=I eta TI=E

Gradualki 1, 2, 3 eta 4 iraupeneko elementu erritmikoekin lan egin beharko dugu.

Hasieran interesgarria eta arrazoizkoa iruditu zitzaidan zuzenean lantzen ari ginen kolore-soinuak bakarrik erakustea ikusmena, elkar-keta, motrizitatea eta eskuaren jarrerak (hatza, eskua, eskumuturra, besoa eta abar) zentratu ahal izateko.

Hasierako korrelazio melodikoa graduala izan beharko du, sal-torik gabekoa. Ideia ona da maila honetarako imitaziozko irudien ariketak prestatzea, bai melodikoa eta bai erritmikoa.

Bai kantak eta bai ariketak labur-rrak izango dira, 16 edo 24 unitate baino gehiagokoak ez.

Kontu handiz zainduko dugu gorputz osoaren jarrera: hankak, burua, gorputz enborra, bizkarra, besoak, eskuak eta, batez ere, hatzak.

Partiturak ondo ikusi behar dira, arreta eta kontzentrazio egokia lor daitezen.

Behin hasierako hiru koloreak ikasi ondoren, poliki-poliki beste eskuarekin imitatzen hasiko gara. Horretarako, ariketa berak egin ditzakegu lehenengo esku batekin eta gero bestearekin.

Hurrengo urratsa ariketa bi eskuarekin batera jotzea izango da, baina altuera ezberdinean.

Hasierako soinu-koloreak altuera desberdinak jo ondoren, eta pultsazio, koordinazio eta digitazio zailtasunak gaindituta, beste hiru soinu-koloreekin has gaitetz-

ke: BA= morea – DA= urdin iluna – FA =berde iluna. LI- MI- TI koloreekin jarraitu dugun prozesu bera segituko dugu, eta hasteko, hatz berak erabiliko ditugu (o-i-e-E-I-O).

2., 3. eta 4. MAILAKO ARIKETAK

Maila honetako ariketek aurreko mailako progresioa jarraitzen dute.

Soinu-koloreen eskala melodikoa zabaldu egingo da eta digitazioa ere bai, bi eskuetako lehenengo sei hatzak erabiltzearekin (2, 3 eta 4) hasierako erreferentzia desberdinak dituzten abestietan eta ariketa progresiboetan.

Oso garrantzitsua da ikaslearen hatz-mugimenduaren garapena oso gogoan edukitzea.

Teklatuaren gaineko gehiegizko presioak eta gihar tentsioak saihestu behar ditugu, ongi egiten ez badira ikasketa prozesua muga baitezakete.

Hasieran ariketa eta abesti guztiek melodikoki gradu bereko multzokoak izan beharko dute, ahal den saltorik txikienak egiteko.

Gero gradu desberdinetako saltorak dituzten abestiak ikasteari ekingo diogu, baita beti beharrezkoa den aurrerapena egiteko digitazio erreferentzia mantenduz.

Lehen mailan alderdi erritmikoa asko garatzen bada —ariketa silabikoekin, gorputz ariketekin eta perkusiozko instrumentuekin—, bigarren mailan teklatuaren gaineko irakurketari eta zehaztapen erritmikoari emango diogu garrantzia.

Egitura erritmikoak anitzak izango dira, gradualki abesti luzeagoak eta 1, 2, 3, 4 eta 5eko iraupeneko soinu-koloreak sartuz.

Era berean, 2. mailan isilunea sar dezakegu (soinu-kolore beltza), noski, beharrezko azalpenak eman ez eta aurretik praktikak eginez.

Maila honetan, behin abestia segurtasunez ikasi ondoren, lagun-

tza harmonikoa sar dezakegu, bai bakarrik eta bai erritmo oinarri batekin Horrela, lau eskuekin joko lirasteke abestiak. Erritmo horiek ematen duten metronomo pultsua oso atsegina eta bizigarria da ikasleentzat, eta benetako laguntza ematen die erritmoa, melodia eta instrumentua barneratzeko garaian.

KANTAK

1. mailako kantak

Pianoa jotzen
Saltoka
Ikastolara
Pianoa jotzen
Katagorria
Kilkerrak
O che bel castello

2. mailako kantak

Binbili bonbolo
Ah! Vous dirais-je maman
Festak direnean
Folk doinua
Aita Xanti (Frère Jacques)
Jainkoak egunon
Kontrapas
Kukua
Lightly Row
Uso zuria
Zazpi jauzi
Amore mio
Axuri beltza
Edelweis
Egia da
Egun da Santimamina
Ilargi eder
Jaun baruak
Jingle bells
Kanpai jolea
Maitiak galde egin zautan
Mary had a little lamb
Triste bizi naiz eta
Txori txiki polita
When the saints...
Argizagi ederra
Dringilin dron

Alaitasunaren himnoa
Iruten ari nūzu
Zeuretzat bizitza

3. mailako kantak

Adeste fideles
Agur jaunak
Salamankara
Aitorren hizkuntz zaharra
Aldapeko
Amodioa zoin den zoroa
Amama
Adio ene maitia
Astoa ikusi nuen
Atzo ttun-ttun
Barcarola
Basatxoritxu
Basoilarrak kantatzen düzu
Begiak parrez-parre
Behin joan nintzen
Brodutzen ari nintzen
Cielito lindo
De colores
Goiko mendian
Goizian goizik
Haika mutil
In Excelsis Deo
Itsasoan laino dago
Schlinderren zerrenda
Lantzeko ihauteriak
Maitia nun zira
Maitetxo
Xarmangarria zira
Udaberria
We shall overcome
Yo vendo unos ojos negros

4. mailako kantak

Ene maitea
Veneziako ihauteria
Mack the knife
Haurtxo polita
Mundu berri bati
O, Sole Mio
Oi, Bethlehem
Oinazez
Txoriak txori
Xori erresinula
Hara nun diran

Haur eskola (0-3 urte) jakintza zientifik Galderak, erronkak eta proposamenak

Lehenengo Jardunaldiak Haur Hezkuntzaz Mondragon Unibertsitatean

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren babespean

Antolatzailea: Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI).

Honako hauekin lankidetzan:

- Hezkuntza Zientzien Institutua (HEZI). Mondragon Unibertsitatea.
- Arizmendi Ikastola.
- International Attachment Network (IAN).
- Haur Hezitzaileen Munduko Elkarte

AZKEN URTEETAN INDUSTRIA-HERRIALDE GARATUETAN ALDAKETA HANDIAK GERTATU DIRA, BESTEAK BESTE, LAN-ERRITMOA ETA EMAKUMEA LANERATZEARI DAGOKIONEZ. ALDAKETA HORIEK FENOMENO BERRI BAT ERAGIN DUTE: HAURRA GERO ETA GOIZAGO UZTEN DA ESKOLA-SISTEMAREN ESKU, HAZI ETA HEZI DEZAN. FENOMENO HONEN ONDORIDAK, ORDEA, EZIN DIRA DRAINDIK NEURTU.

Egungo zientziek egindako bi aurkikuntzaren ondorioz —batetik, bizitzako lehenengo urteak izugarri emankorrek direla eta, bestetik, haurra izugarri sentibera dela ingurunearen eraginarekiko—, haur-eskola (0-3 urte) interesgune bihurtu da nazioko eta nazioz gaindiko erakunde askotan (adibidez, Europako Kontseiluan eta Osasunerako Mundu Erakunde).

Atariko azterlan batzuek datu larriak eman zituzten haurra famili girotik banatzearen ondorioei buruz. Beste ikerlan batzuek,

zabalago eta osoagoek, adibidez NICHDek¹ AEB-Ameriketako Estatu Batuetan egindakoek, nabarmendu dituzte zelako alde onuragarriak izan ditza-keten behar bezala diseinatu eta antolatutako Zentroek haurraren garapen psikobiologikoan.

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateak kezka horiek bereganatu eta, Arizmendi Ikastolarekin lankidetzan, ikerketa bat abiarazi du gai honetaz: haurraren garapen psikobiologikoaren premiei eta familien gizarte-

eta kultur ezaugarriei erantzungo dien Haur Eskolaren ereduaz, alegia. Proiektu honek HAZITEGI du izena.

Esparru honetan kokatzen dira Jardunaldiak. Berauek Karin Grossman² eta Marinus van Ijzendoorn³ irakasleek zuzenduko dituzte.

Jardunaldien gaia

Hain emankorra den hasierako etapa honetan, haurrak bere elkarrekin-tzetarako lehen zaintzaileen aldetik erantzun egokiak behar

1 NICHD National Institute of Child Health and Human Development da. Ikerketa zabala bultzatu du, oso goiz familiatz kanpoko hezkuntza-sistemaren esku utzitako haurren garapenez. Bertan Ameriketako Estatu Batuetako 14 unibertsitatek parte hartzen dute, baita munduko aditurik ospetsuenek ere.

2 Karin Grossman University of Regensburg-eko (Alemanian) Institute of Psychology-ko irakasle da. Haurraren garapen kognitiboaren, hizkuntzaren eta emozioen arteko elkarrekintzei buruzko azterketak zuzentzen ditu. Atxekimenduaren azterketa transkultural konparatiboetako ikerketak egin ditu, eta haurraren buru-osasunean dituen aplikazioei buruz baita ere.

3 Marinus van Ijzendoorn Psikologia Ebolutiboko irakasle da Leydeneko Unibertsitatean (Holandan), Haurrari eta Familiari buruzko Azterketa Zentroko zuzendari, eta Unibertsitate bereko Hezkuntza Fakultateko zuzendari.

Inskripzio orria

Izena:

Abizenak:

NA zenbakia:

Helbidea:

PK:

Herria:

Telefonoa:

e-maila:

Lanlekua:

oaren argitan:

ditu. Erantzun hauen kalitatearen arabera, bere buruarengan eta gainera-koengan oinarritzako konfiantza izango du, edo bestela, segurtasunik eza eta antsietate edo larritasuna. Bizitzako lehenengo urtean haurrak harreman orekatu eta harmoniatsua bizitzeko aukera duenean esplorazioa garatzeko bidea zabalduko zaio, eta horrekin batera adimenaren garapena eta beste haurrekin lotzen duen elkar-tasunezko lankidetzaren ere bai.

Jardunaldien helburuak:

- Egungo ezaguera zientifikoaren argitan hausnartzea zer ondorio izan dezakeen haurren portaera, emozio eta kognizioaren garapenean denbora dezente egoteak Haur Eskolan adin goiztiarretan (0-3 urte bitartean).
- Haur Eskolak (Group Day Care) haurren garapenik onena bermatzeko izan behar dituen ezaugarriak buruz egiten ari diren azterlan garrantzitsuenak aurkeztea.

Egitaraua

Azaroaren 22a, ostirala

Goizean

- 08:15 – 09:15** – Harrera eta akreditazio banaketa.
- 09:30** – Jardunaldiei hasiera ematea. Angeles Iztueta (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburua) eta Inaxio Oliveri (Mondragon Unibertsitateko Errektore Gorena).
- 10:00** – Jardunaldiei sarrera. Rafael Cristóbal (HUHEZI).
- 10:40** – Atsedendia.
- 11:00** – Haur Eskola eta haur-garapen goiztiarra (0-3 urte): galderak, erronkak eta proposamenak. Marinus van Ijendoorn (Leydeneko Unibertsitatea).
- 12:15** – Bildutakoekin solasaldia. Moderatzailea: Alexander Barandiaran (HUHEZI).
- 13:00** – Goizeko jardunen bukaera.

Arratsaldean

- 14:15** – Atxikimendua eta arreta eskolan: nola aurrera egin biek. Karin Grossman (Regensburgeko Unibertsitatea).
- 15:30** – Solasaldia bildutakoekin. Moderatzailea: Rafael Cristóbal (HUHEZI).
- 16:15** – Atsedendia.
- 16:45** – Haur Eskolen egungo egoera Euskal Autonomia Erkidegoan: Haur-laguntza-zen soziologia, Programak, Legeria eta Hezkuntza Politikak. Angeles Iztueta (Eusko Jaurlaritza).
- 17:15** – Mahai-ingurua. Moderatzailea: Rosa Elizburu (Arizmendi Ikastola).
- 18:15** – Eguneko jardunaren bukaera.

Azaroaren 23a, larunbata

Goizean

- 09:30** – NICHD azterketa haur eskolei buruz. Marinus van Ijendoorn (Leydeneko Unibertsitatea).
- 10:40** – Atsedendia.
- 11:00** – NICHD azterketa (jarraipena). Marinus van Ijendoorn (Leydeneko Unibertsitatea).
- 12:00** – Solasaldia bildutakoekin. Moderatzailea: Mariam Bilbatua (HEZI).
- 13:00** – Goizeko jardunen bukaera.

Arratsaldean

- 14:15** – Haur Eskola: kalitate indikatzaileak (aurkezpen audiobisuala) Karin Grossman (Regensburgeko Unibertsitatea).
- 15:30** – Solasaldia bildutakoekin. Moderatzailea: Arantxa Lejarraga (Arizmendi Ikastola).
- 16:15** – Atsedendia.
- 16:45** – HAZITEGI proiektua. Alexander Barandiaran (HUHEZI) eta Rosa Elizburu (Arizmendi Ikastola).
- 17:00** – Mac Arthur proiektua: Komunikazio Gaitasuna Neurtzeko Zerrenda 8-30 hilabete bitarteko haurrentzat. Nekane Arratibel eta Iñaki García (HUHEZI).
- 17:45** – Jardunaldien ondorioak. Rafael Cristóbal (HUHEZI).
- 18:15** – Jardunaldien bukaera. Iñaxio Oliveri (Mondragon Unibertsitateko Errektore Gorena).

Matrikula: 120 €

Ordainketa:
- Transferentzia bidez.

Kontzeptuak:
- parte hartzailearen izen-bizizena.

Entitateak:
- Euskadiko Kutxa.

Kontu zenbakia:
3035.0044.85.0440001793

Titularrak:
- Irakasle Eskola (HUHEZI)

Transferentzia egin duzunaren agiria bidali inskripzio orriarekin batera korreoz edo faxez, azaroaren 4a baino lehen

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)
Doletxo auzoa z/g
20540 Eskoriatza
Faxa: 943 714 032
Tf: 943 714 157
www.huhezi.edu



HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

Matrikularen ordainagiria nahi baduzu bete ondoko taula hau:

Ikastetxe/Enpresaren izena: PK:.....
..... Herria:
Helbidea:..... IFZ:.....



**MONDRAGON
UNIBERTSITATEA**

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA