



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**
(Real Decreto 1834/2008 y 303/2010)

TRABAJO FIN DE MASTER

**LA PEDAGOGÍA *SONG AND WIND* APLICADA A LA
ENSEÑANZA DE LA TROMPETA**

Propuesta metodológica en programación didáctica de 6ºEE.PP.

Alumno D.: GABRIEL RIVERA SALMERÓN

Presentado bajo la dirección del tutor Dr: JOSÉ IGNACIO PALACIOS
SANZ

2020

RESUMEN

Este trabajo de investigación consiste en una propuesta de metodología para la programación didáctica de trompeta del curso 6º de EE. PP. Tras realizar una revisión de las programaciones didácticas de los Conservatorios Profesionales de Música de CyL, especialmente del apartado referido a la metodología, se procederá a introducir la pedagogía *Song and Wind*, del tubista norteamericano Arnold Jacobs (1915-1998). Tras hacer un recorrido por las principales propuestas teóricas y prácticas de sus enseñanzas, se propondrá una metodología basada en esta pedagogía, que bajo criterio del investigador sugerirá estrategias y actuaciones concretas en el proceso de enseñanza que supondrán una posible guía de aprendizaje para todo trompetista.

ABSTRACT

This investigation project aims to create a proposal of methodology for a didactic trumpet program for 6º EE. PP. After revising the didactic program of the Professional Conservatories of Castile and Leon, focusing on their methodologies, it will be introduced the Song and Wind pedagogy, created by the NorthAmerican tubist, Arnold Jacobs (1915-1998). After mentioning the main theoretical and practical proposals of his teaching, a methodology bases on this pedagogy will be proposed. Under the investigator criteria, this methodology will suggest strategies and particular actions during the teaching process that may shape a valuable learning guide to every trumpet player.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación	1
1.2 Agradecimientos	2
1.3 Hipótesis	3
1.4 Objetivos	4
1.4.1 Objetivos generales	5
1.4.2 Objetivos específicos	5
2. METODOLOGÍA	7
2.1 La investigación cualitativa como metodología de investigación.....	7
2.2 Fases de la investigación.....	9
2.3. Selección y recogida de los documentos de la investigación.....	10
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
4. REVISIÓN DE LAS PROGRAMACIONES DE TROMPETA DE 6º DE EE. PP EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA DE CyL.....	15
4.1 Introducción	15
4.2 Estructuración de las programaciones.....	16
4.3 Metodología en las programaciones	17
4.3.1. Conservatorio Profesional de Música de Salamanca.	17
4.3.2. Conservatorio profesional de Música de Zamora.	18
4.3.3 Conservatorio Profesional de Música de Segovia.....	20
4.3.4 Conservatorio Profesional de Música “Rafael Frühbeck” de Burgos.	21
4.3.5 Conservatorio Profesional de Música de Valladolid.....	22
4.3.6 Conservatorio Profesional de Música de León.	24
4.4 Conclusiones sobre los apartados de metodología analizados de los Conservatorios Profesionales de Música de Castilla y León.	24
5. PEDAGOGÍA <i>SONG AND WIND</i>	27
5.1 Arnold Jacobs (1915-1998).....	27

5.2 Principales escritores y libros sobre la pedagogía <i>Song and Wind</i> referidos a la trompeta.	28
5.3 Filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje de Arnold Jacobs.....	29
5.3.1 Elementos físicos en la producción del sonido	32
5.3.2 Elementos mentales.....	36
6. PROPUESTA DE METODOLOGÍA PARA PROGRAMACION DIDÁCTICA DE TROMPETA PARA 6ºEE.PP.....	45
6.1 Propuesta de metodología	45
6.1.1 Concepto mental del sonido	47
6.1.2 La respiración.....	50
6.1.3 <i>Buzzing</i>	53
6.1.4 La lengua/articulación.....	54
6.1.5 Embocadura	55
6.1.6 Estrategias de enseñanza y apreciaciones varias.....	56
6.1.7 Ergonomía.....	59
7. CONCLUSIONES	63
BIBLIOGRAFÍA	67
Webgrafía.....	69
ANEXOS	70
1. HOMENAJES.....	70
1.1 WHAT ARNOLD JACOBS TAUGHT ME by Thomas Jöstlein, associate Principal Horn, St. Louis Symphony	70
1.2 PROCLAMATION	72
1.3 “WHO IS ARNOLD JACOBS?”,.....	72
2. ENTREVISTAS.....	80
2.1 ENTREVISTA A A. JACOBS (AJ) POR BRIAN FREDERIKSEN (BF).....	80
2.2 LOUBRIEL - VINCENT CHICOWICZ ON ARNOLD JACOBS	87

LISTA DE ABREVIATURAS

- TFM: Trabajo Fin de Máster
- EE. PP: Enseñanzas Profesionales
- EE.EE Enseñanzas Elementales
- OSCYL: Orquesta Sinfónica de Castilla y León.
- COSCYL: Conservatorio Superior de Música de Castilla y León
- CSM: Conservatorio Superior de Música
- CPM: Conservatorio Profesional de Música
- CyL: Castilla y León
- CSO: Chicago Symphony Orchestra
- UVa: Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La idea de este trabajo surge de la reflexión propia hecha a lo largo de estos años, observando y practicando distintos métodos, maneras de entender mi instrumento, la trompeta, la manera de trabajar los estilos, etc. Mi propia experiencia me lleva a afirmar que muchos trompetistas estudiantes, entre los cuales yo me he encontrado, no han tenido un proceso de aprendizaje completo y pautado, muchas veces debido a las diferencias de criterio entre los distintos profesores que han tenido, otras veces por impericia de algunos de ellos, pero casi siempre porque no han sido provistos de herramientas para hacer más asequible este proceso de aprendizaje. Tras quince años estudiando y practicando música, a menudo he reflexionado y reflexiono sobre las claras diferencias entre los profesores que he tenido a lo largo de estos años, y siempre me han sorprendido los distintos conceptos y formas de trabajar en una clase con cada uno de ellos. La metodología de enseñanza ha sido siempre un aspecto que me ha llamado la atención en mi etapa de estudiante y un motivo de innovación y empeño en mis trabajos como docente.

Entre los objetivos en la programación formativa de cualquier trompetista debe poder adquirir estas herramientas: correcto manejo de la respiración y optimización de su aparato respiratorio, técnicas psicológicas para promover el pensamiento abstracto en la creación del sonido, y saber crear, manejar y moldear el sonido, siendo conscientes y capaces de manejar la mecánica del proceso, es decir, el cómo hacerlo. Pero en muchas ocasiones, la falta de herramientas de estudio e interpretación más allá del repertorio de métodos de estudios y obras provoca desasosiego entre los discentes. Es fundamental, pues, que los alumnos sepan cómo estudiar y desenvolverse de una manera correcta y sana con su instrumento. Tras estos años he podido experimentar por mí mismo lo que conlleva no tener una base de conocimientos y de prácticas sobre estas cuestiones, tales como unas ciertas inseguridades en el escenario, bloqueos mentales y físicos, y baja autoestima. Todo ello en parte consecuencia de no haber adquirido con el suficiente tiempo estos conceptos.

Tras haber recibido y practicado distintas metodologías, siempre dependientes del carácter y vocación del profesor en cuestión, he decidido romper una lanza en favor de la pedagogía del *Song and Wind*, de Arnold Jacobs, tubista y pedagogo americano de la segunda mitad del siglo XX, que conocí a través de Roberto Bodí, profesor de trompeta en el COSCYL y trompetista solista en la OSCYL y en una clase magistral de uno de los grandes exponentes de esta pedagogía, Kristian Steenstrup.

Este TFM parece el escenario propicio para desarrollar una investigación donde promover una metodología basada en los postulados de Arnold Jacobs, y sobretodo tras haber hecho una revisión de las programaciones de los conservatorios y no haber apreciado ninguna mención ni a este contrastado pedagogo ni en la mayoría de los casos a alguno de sus métodos o prácticas.

Es evidente que para mí es necesario que esta pedagogía se desarrolle lo antes posible, desde los primeros años de estudio de los trompetistas (e intérpretes varios de instrumentos de viento metal), pero dada la falta de tiempo para un trabajo de estas características, he decidido plantear una serie de conceptos, métodos, estrategias y prácticas a transmitir y realizar con alumnos de 6º EE. PP, por ser el último curso de las enseñanzas profesionales y posible transición en los alumnos que deseen continuar su estudios musicales en un CSM. Esta investigación podría abrir paso a otra cuantitativa más amplia y con datos más concluyentes y con mayor recorrido, quizás una investigación comparativa entre esta pedagogía y otras, que observe las diferencias, pros y contras en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Arnold Jacobs no escribió ningún libro en el que exponga paso por paso una metodología concreta, pero se puede deducir un *modus operandi* tras revisar sus numerosas conferencias, artículos y clases magistrales y los trabajos de investigación que se han realizado sobre su figura y labor pedagógica. Debido a la poca literatura sobre esto en castellano, he visto necesario y propicio poder proveer a otros trompetistas de habla castellana de un material contrastado y lo más pautado posible para poder mejorar en el entendimiento y práctica de su instrumento, así como de otras cuestiones relacionadas con ello. Esta es además una pedagogía que será de gran ayuda en la carrera profesional de aquellos alumnos que decidan ser músicos intérpretes, así como aquellos que deseen ser músicos docentes.

1.2 Agradecimientos

Agradezco en primer lugar la inestimable ayuda y guía que me ha proporcionado mi tutor José Ignacio Palacios, por enseñarme a realizar esta investigación con todo el rigor posible, teniendo en cuenta siempre mi poca experiencia en la realización de este tipo de trabajos, y aportándome siempre un enfoque práctico y útil para mí. Desde el primer momento se ha mostrado a mi disposición, ofreciéndome siempre la posibilidad de llevar al día el trabajo y con la preparación y consecución del mismo en pautas muy claras que he agradecido muchísimo.

Por otra parte, quiero agradecer también a todos los profesores del Máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de

idiomas de la UVa, y en especial aquellos del módulo específico, su ayuda y las facilidades que nos han dado a los alumnos de música. La adecuación de los horarios ha sido fundamental para poder desarrollar este máster, así como las alternativas (tutorías, cambios de horario) que nos han ofrecido constantemente. Asimismo, también me han ayudado a enfocar correctamente mi trabajo mediante todo el material bibliográfico y personal que me han sugerido a lo largo de las clases.

No puedo ni quiero olvidarme de mi tutor de las prácticas en el Conservatorio de Valladolid, Diego Cebrián Ferrero. Haberle tenido de profesor en el pasado y tener una magnífica relación ha hecho todo muy fácil, proporcionándome siempre ayuda y consejo, y dejándome participar activamente en sus clases durante el periodo de prácticas desde el primer minuto, lo cual me ha ayudado a conocer durante dos semanas y media la visión de un profesor de conservatorio. Le agradezco su magnífica manera de transmitir ese curriculum oculto, consistente en el acercamiento y acompañamiento del alumno, siempre con un trato cordial y amable.

Por último, quiero agradecer a mis compañeras del módulo específico de música, Katrina y Raquel, por la compañía y amistad durante este curso y por las ideas que me han aportado en las clases, así como la curiosa experiencia de compartir una clase tan reducida, que ha propiciado una ayuda mutua constante.

1.3 Hipótesis

Para formular hipótesis correctamente se ha recurrido a la definición de la misma de Rafael Bisquerra (2009): “Las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender” (128). Se harán pues una serie de afirmaciones provisionales que se intentarán comprobar en el *corpus* de este trabajo y que intentarán dar respuesta a los problemas sobre los que se centra este trabajo.

El problema inicial que se trata de abordar mediante esta investigación es la escasa información que proporcionan las programaciones de trompeta en los conservatorios de la comunidad autónoma de Castilla y León relativo a la metodología docente y sobretodo la nula mención de la pedagogía de Arnold Jacobs, que sin duda goza de un crédito más que notable a nivel internacional y que asumo necesaria para la correcta formación de los trompetistas en los conservatorios profesionales. El planteamiento de esta problemática viene también marcado por mi experiencia, ya que hasta los estudios Superiores de Música en el COSCyL no conocí

ampliamente esta pedagogía, que recibí de los profesores del departamento de viento-metal y percusión.

El carácter abierto del currículo de las enseñanzas profesionales de música en CyL permite a los docentes un diseño libre de los contenidos y temporalización de los mismos, así como la elección de la metodología que consideren oportuna, por lo que este trabajo plantea una que puede ser tan válida como cualquier otra. Por otra parte, dado el carácter individualizado del proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento, el método de enseñanza irá siempre subordinado a los ritmos de aprendizaje del alumno.

Plantaremos pues una serie de hipótesis de distinta naturaleza que se comprobarán más adelante y que evidentemente son también proposiciones generalizadas que serán comprobadas:

- La utilización de la pedagogía *Song and Wind* es sin duda una herramienta fundamental para el correcto aprendizaje de la trompeta.
- Aspectos como la ergonomía, la respiración y los procesos cognitivos a la hora de tocar la trompeta están directamente relacionados con una interpretación de mayor calidad del instrumento.
- El pensamiento abstracto a la hora de crear el sonido debe ser guiado para no incurrir en errores procedimentales.
- Los beneficios de la pedagogía *Song and Wind* aportan al trompetista una calidad en el sonido y en la técnica que influirán positivamente en la autoestima y autoconcepto musical del alumno.

Estas hipótesis serán comprobadas mas adelante, y todas ellas parten del problema principal ya comentado: la falta de información sobre esta pedagogía en las EE.EE y EE. PP de los CPM.

1.4 Objetivos.

Los objetivos en una investigación son los fines o metas que se pretenden alcanzar en cualquier proyecto, estudio o trabajo de investigación, “son las actividades clave a lograr para responder o resolver el problema de investigación”¹.

El objetivo principal de este trabajo se construye a partir de la necesidad de aportar elementos al proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica de la trompeta, elementos que en muchas ocasiones no se tratan con profundidad y con la importancia que merecen. Con ello se

¹ Ver <https://www.todamateria.com/objetivos-de-la-investigacion/> (Recuperado el 10/02/2020).

pretende que el alumnado sea dotado de unas herramientas que puedan adoptar para poder estudiar y comprender mejor y autónomamente el funcionamiento de su instrumento y de su cuerpo al utilizarlo. La metodología que se empleará y que los alumnos podrán adquirir para utilizar autónomamente no surge de mis ideas u ocurrencias, sino que se fundamenta en los procedimientos de la pedagogía *Song and Wind* de Arnold Jacobs, reputado tubista y pedagogo americano de la segunda mitad del siglo XX.

1.4.1 Objetivos generales

1. Revisar las programaciones de 6ºEE.PP en la especialidad de trompeta de los diferentes CPM de CyL con el objetivo de comprobar si la pedagogía *Song and Wind* está explicitada en la metodología, contenidos u objetivo del centro.
2. Observar si en las programaciones de los conservatorios hay alguna mención a la metodología llevada a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento.
3. Proponer nuevos métodos de aprendizaje, para una mayor comprensión del proceso de tocar el instrumento.
4. Aportar herramientas y técnicas eficaces para interpretar con el instrumento.
5. Concienciar al alumnado en aprender a aprender, es decir, enseñar un método de aprendizaje más efectivo y significativo que le ayude a ser más autosuficiente a la hora del estudio individualizado.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1) Preparar al alumno de trompeta en el último año de las EE. PP en aspectos en el aprendizaje que trasciendan la mecánica de interpretación basada en la repetición.
- 2) Concienciar al alumno sobre el proceso de creación del sonido, de como manejarlo y utilizarlo.
- 3) Proporcionar al alumnado una correcta utilización del sistema respiratorio.
- 4) Promover en el alumnado el pensamiento abstracto en la creación del sonido.
- 5) Remarcar la importancia del conocimiento y consciencia sobre los procesos fisiológicos al tocar el instrumento y cómo saber gestionarlos.
- 6) Inculcar un método de aprendizaje mas eficaz y revelador para un desarrollo académico y personal pleno en el ámbito de la enseñanza musical.
- 7) Aplicar la metodología que emana de la pedagogía *Song and Wind* en el estudio del repertorio propuesto en las programaciones de los conservatorios, así como en los métodos utilizados para trabajar aspectos técnicos del instrumento.

- 8) Promover en el alumnado la motivación necesaria para afrontar el estudio del instrumento en casa.

2. METODOLOGÍA

2.1 La investigación cualitativa como metodología de investigación.

Tal como distingue Gotzon Ibarretxe (Díaz, 2006), es necesario distinguir entre la metodología, el método y las prácticas, tres aspectos a menudo utilizados como sinónimos, pero con diferente significado. La metodología que se llevará a cabo en este trabajo de investigación es la denominada cualitativa.

La investigación cualitativa consiste en el estudio profundo de una realidad social, en el cual el investigador recopila diversa bibliografía con diferentes datos, recogidos mediante distintas técnicas. Según Goetz y Le Compte (1981), el análisis de esta información se abordará sistemáticamente, generando relaciones entre los constructos, constituyendo así una metodología coherente para la teorización. En el libro *Metodología de la investigación*, Bisquerra (2009) cita una definición de la publicación de M^a Paz Sandín, (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones* dice así:

“la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.” (276)

Por otra parte, la investigación cualitativa no parte de un diseño preestablecido, no pretende únicamente y como meta final la comprobación de hipótesis, como las investigaciones de corte cuantitativo. El diseño de la investigación se caracteriza por ser inductivo, flexible, abierto, cíclico y emergente; se adapta y evoluciona a medida que se genera conocimiento sobre la realidad estudiada (Bisquerra, 2009). Se dará pues una investigación natural, no desarrollada en contextos artificiales (rasgo identitario en las investigaciones cuantitativas), con una preferencia por los significados y no de las conductas, así como un enfoque inductivo, en una búsqueda de patrones culturales (Díaz, 2006).

Esta investigación se desarrolla en el ámbito de un Conservatorio, que es donde más experiencia tengo como alumno, y cómo ya he comentado con anterioridad, el objetivo principal es buscar soluciones a problemas con los que se pueden enfrentar el alumnado e intentar aportar distintos procedimientos para la consecución de unos mejores resultados.

Basándome en las definiciones anteriores sobre la metodología de investigación cualitativa, se puede afirmar que este trabajo va a seguir dos parámetros iniciales: por una parte, la metodología será sistémica y se orientará en primera instancia a la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje de la trompeta y al descubrimiento y desarrollo de una metodología basada en la pedagogía *Song and Wind*; por otra parte, esta investigación no se limitará a tratar

de comprobar una serie de hipótesis, sino que será de carácter abierto, evolucionando a la vez que el contexto y acontecimientos que rodeen la investigación y la puesta en práctica. Esto es entender la realidad de forma holística, es decir, observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Para ello se deben utilizar de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan (Bisquerra, 2009).

Asimismo, cabe destacar el papel relevante de los participantes del estudio, así cómo también el del propio investigador. En esta investigación se considerará a los alumnos integrantes de la realidad como participantes activos de la investigación. De hecho, una de las finalidades de la investigación cualitativa es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger. Es igualmente relevante el papel del propio investigador: tiene como función la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas. El investigador parte del marco de referencia que manifiestan las personas del escenario e informa de sus descubrimientos utilizando un lenguaje metafórico y conceptual (2009).

Las características de una investigación cualitativa son muy diversas. En primer lugar, ya se ha señalado que se trata de una investigación holística, sus contextos están bien estudiados, está orientada siempre a los casos. Por otra parte, es empírica, orientada al trabajo de campo, se pone énfasis en lo observable. También es descriptiva, pues los datos adquieren forma de palabras y gráficas, más que de números. Este tipo de investigación es así mismo interpretativa, el investigador confía en la intuición, sin especificar muchos criterios importantes, y pendiente de la interacción sujeto-investigador. Se podría también subrayar que la investigación cualitativa es empática, ya que atiende a las supuestas intenciones de aquellos que están siendo observados (Díaz, 2006).

La investigación cualitativa posee una serie de características generales; los datos son filtrados por el criterio del investigador, lo que puede llevar a obtener unos resultados de carácter subjetivo. Para evitar esto, el investigador debe adoptar una disciplina personal, una reflexión continua, un examen riguroso de los documentos y requerir de la experiencia de otros sujetos (Bisquerra, 2009).

La investigación cualitativa es multidimensional, es decir, que se puede investigar desde una gran variedad de métodos, entre los que cabe destacar:

-Etnografía: es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas (Bisquerra, 2009).

-Estudio de caso: no es cualitativo por naturaleza. Es una forma de etnografía, pero se diferencia en que se puede hacer en un periodo de tiempo muy breve. Son varios autores los que dividen el estudio de caso en varios tipos. Robert Stake los divide dos tipos: intrínseco, que consiste en conocer un caso que nos interesa específicamente o instrumental, que busca generar un conocimiento más allá de lo específico. Robert Yin lo divide en exploratorio, cuando pretende conocer el caso; descriptivo, cuando tienen la intención de contar lo que sucede; y explicativo, cuando pretende encontrar los porqués de lo que sucede (Díaz, 2013). En este trabajo de investigación se tocarán varios de estos aspectos.

-Investigación-acción, como afirma Bisquerra (2009), “la investigación-acción pretende resolver un problema real y concreto, sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas. El objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado” (279). El objetivo es tratar de mejorar la comprensión de los acontecimientos, situaciones y problemas para aumentar la efectividad de su práctica (Díaz 2013).

-Autobiografía y autoetnográfica, investigaciones en primera persona a partir del proceso personal del investigador.

-Comunicativa crítica, se utilizan datos cuantitativos y cualitativos en la recogida de datos. “Busca la transformación de la realidad a través de la combinación de conocimiento científico y la voz de personas tradicionalmente no participantes, mediante la concreción de acciones obtenidas del diálogo igualitario intersubjetivo” (Gómez González y Holford, 2010, 25).

2.2 Fases de la investigación

El presente trabajo se ha basado en primer lugar en la recopilación, estudio y análisis de diferentes documentos para la consecución de los objetivos que se han propuesto. Para ello se utilizará un modelo de investigación de carácter cualitativo, ya que es el conjunto de estrategias más usado en la investigación artística.

Debido al escaso tiempo con el que se ha contado para la realización de esta investigación, el trabajo de campo, característico de las metodologías cualitativas, queda reducido a la recopilación y análisis de diferentes documentos, y a la posibilidad de poner en práctica esta metodología en el centro de prácticas.

La metodología más importante, y que ha dado lugar a un interés sobre el tipo de investigación que llevo a cabo en este trabajo es la autobiografía y autoetnografía, ya que esta

investigación se basa en una profunda reflexión en primera persona de mi propia experiencia vivida a lo largo de mi carrera académica musical.

Por otro lado, también posee rasgos específicos de la investigación-acción, ya que se proponen estrategias de acción, propuestas por otros o que se han descubierto a través de un proceso de reflexión hacia la búsqueda de unos mejores resultados.

Podría decirse también que esta investigación es también un estudio de caso, ya que se investiga un hecho puntual cuya temporalidad es breve, ya que corresponde a un curso académico. Y, por último, y en menor medida, esta investigación tiene un carácter etnográfico debido a la recogida y estudio de diferentes documentos, tanto bibliográficos referidos a la pedagogía *Song and Wind* como a todo tipo de documentos, leyes y programaciones revisadas.

2.3. Selección y recogida de los documentos de la investigación

Para obtener los documentos necesarios para la realización de la primera parte de esta investigación se ha intentado conseguir las programaciones de 6ºEE.PP de la especialidad de trompeta de los CPM de capital de provincia de CyL:

- Las programaciones de los CPM. de Burgos, León, Salamanca, Segovia, Zamora y Valladolid se encuentran disponibles en formato PDF con posibilidad de descarga en la página web de cada centro.

- La programación del CPM de Soria y Palencia no son públicas, no se ha podido acceder a ellas.

- El programa Ávila está disponible en la biblioteca del centro para su consulta, por lo que no se ha podido hacer un análisis de su programación.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para la realización de este trabajo se ha recopilado información de diversas fuentes, resultando muy útil, y sobretodo como punto de partida, mi propia experiencia como alumno en el CPM de Valladolid y del COSCYL, así como mi experiencia docente en la Escuela Municipal de Música de Valladolid durante cuatro cursos escolares e impartiendo clases particulares e individualizadas con distintos alumnos.

Como primer paso en mi investigación, la consulta se ha realizado principalmente en la web, recogiendo y analizando las programaciones de la asignatura de trompeta, concretamente del 6º curso de EE. PP de los conservatorios de León, Valladolid, Zamora, Segovia, Burgos y Salamanca, que me han aportado una idea general de los materiales propuestos en este último año de CPM. Algunas de estas programaciones son más específicas que otras, pero en líneas generales todas centran la importancia en los contenidos y bibliografía, libros de estudio o métodos que se utilizarán durante ese curso. Quizás en los objetivos sí se plantea vagamente el cómo se va a enseñar, pero sin especificar demasiado. En este punto hay que clarificar que las programaciones de los CPM o CSM son muy diferentes a las de un centro de Secundaria, sobretodo en lo que se refiere a programaciones de instrumentos, que se imparten individualmente, teniendo el docente la libertad y responsabilidad de adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumno. En todo caso, las programaciones consultadas han sido una ayuda para conocer los objetivos, contenidos, mínimos exigibles, criterios de evaluación y de calificación y la metodología a utilizar con los estudiantes de 6º de EE. PP en la especialidad de trompeta.

Para poder diseñar una investigación lo más rigurosa y ordenada posible, he accedido a una serie de libros que me han proporcionado diversas ideas para saber qué métodos pueden utilizarse para investigar. El primero de ellos ha sido *La guía práctica de métodos de investigación educativa* de Rafael Bisquerra. Este libro aporta la información general para empezar a desarrollar una investigación, pero relativo a esto, el libro que más me ha ayudado es *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos* de Rubén López-Cano y Úrsula San Cristóbal Opazo. Es interesante como proporciona modelos y ejemplos de los distintos métodos expuestos (cualitativos y cuantitativos) llevados al ámbito de la investigación musical. Es sin duda un libro que aporta muchas ideas, siendo para mi especialmente llamativo el capítulo de Práctica Interpretativa.

Por otra parte, y para comenzar a tener cierto conocimiento sobre la bibliografía referida a la Didáctica de la música, he consultado algunos libros proporcionados por el profesorado de

la asignatura de Diseño curricular del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Uno de ellos es *Didáctica de la música* de Andrea Giráldez, de la editorial Graó, un libro en el que colaboran varios docentes que teorizan sobre la educación musical y proponen métodos e incluso prácticas concretas de desarrollo de una clase, que me ha resultado de gran ayuda. Por otra parte, el estudio *Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española* por María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla, España me ha proporcionado un enfoque distinto del hecho educativo musical. En este escrito se consideran ocho dimensiones analíticas: los fines de la educación musical (para qué enseñar), la materia enseñada (qué enseñar), las teorías de la enseñanza y las del aprendizaje musical (cómo se enseña y cómo se aprende), el papel de las ideas e intereses de los estudiantes, las hipótesis curriculares en que se presentan las ideas acerca del conocimiento escolar (currículum), sus modalidades de medición (evaluación) y, finalmente, las relaciones entre el sistema escolar y el sistema social. En mi opinión sintetiza estas cuestiones de manera que el lector pueda entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No puedo pasar por alto mencionar la importancia de la bibliografía relacionada con la psicología musical, sobre la que no he querido profundizar demasiado más allá de la pedagogía *Song and Wind* en sí y ciertos textos científicos que la avalan, dado la complejidad y necesidad de especialización que no era temporalmente posible adquirir en un solo curso escolar. Siendo así, he recopilado información especializada principalmente del libro *The Oxford Handbook of Music Psychology*, editado por Susan Hallam, Ian Cross y Michael Thaut, esencialmente del capítulo 18 y del capítulo 25, referidos a la plasticidad del cerebro y a la práctica musical respectivamente.

Así mismo, y en relación a esto, me ha aportado ideas un artículo de la revista electrónica de investigación musical (vol. 1, nº5) de la Universidad Complutense de Madrid, *Aprendizaje musical significativo*, de Gabriel Rusinek, en el que se habla de uno de los aspectos más importantes de la pedagogía de Jacobs (sin tener ninguna relación con él): el aprendizaje musical con significado, la utilización de imágenes mentales o la práctica musical consciente. A este respecto, y conjuntamente también como material referido a la Didáctica, el capítulo cinco “Aprendizaje musical significativo en el aula” del libro *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje* de Josep Lluís Zaragoza, me ha aportado conocimientos sobre el proceso de aprendizaje en los alumnos, así como una idea sobre cómo diseñar los contenidos y procesos inductivos y deductivos del aprendizaje.

Evidentemente, el grueso de la bibliografía está referida a la pedagogía de Arnold Jacobs, a través de alrededor de 25 distintos recursos escritos. Como punto de partida, he

recorrido a uno de los libros más completos sobre la figura de este tubista y profesor. Se trata de *Arnold Jacobs: Song and Wind*, del escritor estadounidense Brian Frederiksen, del cual he recurrido especialmente a los capítulos diez, once y doce, referidos a su labor docente y los principales postulados de su pedagogía. Las referencias a este libro aparecen en toda la bibliografía restante a la que he podido acceder: libros escritos por otros de sus alumnos, trabajos de investigación en universidades, artículos, etc. Es importante señalar que Jacobs no escribió ningún libro sobre su pedagogía, aunque sí que existen transcripciones de las clases magistrales y conferencias (a las cuales he podido acceder en la web) que realizaba por todo el mundo y especialmente en Estados Unidos de América. Especialmente útil ha sido también el libro *Teaching Brass* de Kristian Steenstrup, considerado uno de los grandes pedagogos de la trompeta, alumno y difusor de la pedagogía de Jacobs, a quien tuve el placer de conocer en persona y de recibir una clase magistral, hecho que inició mi curiosidad por esta corriente pedagógica. Es además la única fuente bibliográfica que he podido encontrar en castellano. Más relacionados aún con la práctica de esta pedagogía en la trompeta son los estudios de investigación *Arnold Jacobs' Pedagogical Approach: Context and Applications* de George Boyd Irvine y *The Pedagogical Approach of Arnold Jacobs as applied to trumpet Pedagogy*, de Luis Edgardo Loubriel, ambos de la Universidad de Northwestern, en Chicago, Illinois. Estas cuatro fuentes se han convertido en los pilares sobre los que he desarrollado mi trabajo de investigación.

Por otra parte, se encuentra la bibliografía más específica, que contiene entrevistas, trabajos de investigación, artículos y conferencias del mismo Jacobs. Es especialmente interesante un trabajo de investigación que compara la pedagogía de Arnold Jacobs con otras corrientes pedagógicas tradicionales, *Dueling Philosophies: Arnold Jacobs's Ideological Break with Traditional Brass Pedagogy* de Lily Shapiro. Otros títulos referidos a la pedagogía y metodología de Jacobs son: *Arnold Jacobs: methods and materials of pedagogy* de David William Kutz; *Respiratory Training: respiratory training for musicians* de Will Kimbal y *Musical Performance: Learning Theory and Pedagogy*, de Daniel L. Kohut, todos ellos trabajos de investigación; artículos como *The Lessons of Arnold Jacobs*, de Scott Mendoker, *You Are Only As Good As Your Last Breath: Improving Brass Pedagogy*, de Marc Reed y conferencias registradas realizadas por Jacobs, siendo especialmente interesante *Arnold Jacobs: Lecture at International Brassfest, Bloomington, Indiana, June 1, 1995*, transcrita por Joe Hughes y editada por Brian Frederiksen y recursos en audio de la página web media.northwestern.edu, con numerosas conferencias grabadas de Arnold Jacobs.

Por último, es también interesante y necesaria para la investigación la bibliografía referida a la biografía de Arnold Jacobs y la bibliografía directamente influenciada por él, ya sean trabajos o artículos ensalzando su labor pedagógica o escritos por algunos de sus alumnos más destacados que desarrollaron un método similar al de Jacobs. En este sentido, son enriquecedores en primer lugar la entrevista realizada por Brian Frederiksen en Abril de 1994 y títulos como *A biography of Adolph S. Herseth: his performance and pedagogical contributions* de William N. Woolworth, *Pedagogical methods of Vincent Cichowicz as witnessed by Larry Black, 1964–1966: a case study* por Brittany M. Hendricks y *The Pedagogy of Arnold Jacobs* de Kimberlee Goodman y otras, una conferencia divulgativa sobre Jacobs realizada en 2014 en un Congreso Nacional de flautistas en Chicago. También exigen y se han consultado algunos textos referidos a su biografía y a su labor pedagógica, entre los que se encuentran “Who is Arnold Jacobs?” de la *T.U.B.A. Journal*, “The Best Tuba Player in the World” de Peter Schwendener o “Vicent Cichowitz on Arnold Jacobs” por Louis Loubriel. Para acabar, quiero nombrar una carta de agradecimiento que ejemplifica la importante ayuda que Jacobs brindó a muchos intérpretes. La firma Thomas Jöstlein, trompista solista asociado de la St. Louis Symphony, titulada *What Arnold Jacobs Taught Me*.

4. REVISIÓN DE LAS PROGRAMACIONES DE TROMPETA DE 6º DE EE. PP EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA DE CyL

4.1 Introducción

Las programaciones que se han consultado son aquellas que se encuentran publicadas en la página web de los centros. Como se ha apuntado anteriormente, he pretendido tener una muestra real de las programaciones de los conservatorios en las capitales de provincia de CyL, con el objetivo de acotar la información y tener una idea general sin entrar a analizar una cantidad inasumible de información para las condiciones en las que se desarrolla este trabajo. Cabe destacar que las programaciones de los conservatorios profesionales de Soria, Palencia y Ávila no están disponibles para su consulta, por lo que no se ha podido hacer un análisis de su programación.

El objetivo fundamental de esta revisión es conocer de qué manera están redactadas las programaciones de la especialidad de trompeta en los Conservatorios profesionales y observar si en las programaciones de los conservatorios hay alguna mención a la metodología llevada a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento. Todo ello con el objetivo final de comprobar si la pedagogía *Song and Wind* está explicitada en la metodología, contenidos u objetivo de la asignatura, directa o indirectamente.

La programación didáctica es un documento diseñado por un departamento en el que se elabora un plan de enseñanza a impartir, curso por curso. Las administraciones educativas no dictan un plan de estudios cerrado, sino que dejan unas licencias al profesorado, que es el que debe redactar las programaciones y valorar cada año los cambios oportunos en las mismas para su mejora. A continuación, se expondrán los objetivos y contenidos, o la información que conformen cada una de las programaciones y se relacionará si es posible con la pedagogía *Song and Wind*.

Cabe destacar que el objetivo principal de esta revisión es entender la organización de las programaciones de trompeta en los CPM, concretamente la de 6º de EE. PP, sin entrar a emitir un juicio de valor sobre las mismas. El objetivo es conocer cómo son las programaciones y sobretodo, si están explicitada en ellas las herramientas a utilizar en la metodología del proceso de enseñanza, para posteriormente, en este mismo trabajo, poder realizar una propuesta propia basada en la pedagogía *Song and Wind* de Arnold Jacobs.

4.2 Estructuración de las programaciones.

La estructura general de las programaciones revisadas es bastante similar en todos los casos. Excluiremos de esta afirmación a la programación de León, consistente de un listado de los métodos (bibliografía) a utilizar durante el curso, así como un listado orientativo de las obras a interpretar, sin mención a asuntos de otra índole que se nombrarán a continuación. Evidentemente, todas las programaciones no coinciden en el orden de los puntos propuestos, por la que los nombraré y explicaré pormenorizadamente para tener una idea clara sobre cómo están compuestas estas propuestas programáticas. He de recordar que el punto realmente importante y relevante en mi investigación es el que se refiera a la metodología.

En primer lugar, y tras una introducción en algunos casos no relevante para la investigación y análisis de las programaciones, éstas coinciden en la exposición de los objetivos generales y específicos de la asignatura de trompeta. En algunos casos, dichos objetivos se refieren primero a todos los cursos de EE. PP, como en las programaciones de Zamora y Segovia, y en el caso de Valladolid extensible además a todos los instrumentos de viento metal. En todos los casos (excepto en León), también se exponen unos contenidos generales de las EE. PP, así como la política de recuperación de asignaturas, la pérdida de evaluación continua y el criterio de calificación. Las programaciones de Burgos y Segovia contienen un apartado dedicado al marco legal al que se acoge la programación, explicitando la de Segovia que se basa en el decreto 60/2007 del 7 de junio, que emana del Real Decreto 1577/2006 del 22 diciembre, al amparo de la ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación. Todas las programaciones aseveran de alguna u otra manera que la programación es de carácter libre. Tomamos el ejemplo de la programación de Segovia: “Esta programación no es definitiva ni absoluta, sino abierta y flexible. Se trata de un primer modo de proceder para con los alumnos, el cual debería ser revisado y modificado periódicamente, atendiendo a las necesidades educativas, al nivel previo de conocimientos y a las características del alumnado.” Por otra parte, aparecen también puntos referidos a la atención a la diversidad, a las estrategias didácticas, a las actividades de ampliación y refuerzo, a las audiciones y a las actividades complementarias y extra escolares.

Después de observar estos desarrollos de carácter general, pasé a analizar el 6º curso de EE. PP, para observar la explicitación concreta de los contenidos, objetivos, evaluación, y sobretodo, de la metodología. En todos los casos este último era un punto relativamente importante al margen de los típicos listados (programas de estudio) de cada curso con los métodos, obras o bibliografía a trabajar e interpretar durante el año académico. En cada curso,

y de igual manera en 6º de EE. PP, hay un apartado de mínimos contenidos exigibles para aprobar el curso y promocionar para el siguiente, en algunos casos, como en Salamanca, separados por trimestres. En otras programaciones, esta separación por trimestres atiende a los contenidos y objetivos, como en las de Valladolid y Burgos. A la hora de analizar qué contiene el apartado de metodología de cada programación lo haré más profundamente y observando cada caso individualmente.

4.3 Metodología en las programaciones

4.3.1. Conservatorio Profesional de Música de Salamanca.

En este caso, la metodología se explicita en cada curso, no hay una metodología general ni para la asignatura, ni para los cursos de EE.EE o los de EE.PP. En el caso de Salamanca, la metodología viene distinguida en una serie de principios generales y otros específicos.

Principios generales:

- Desarrollo de la personalidad y la sensibilidad propias del alumno.
- Estímulo y ensanchamiento de la receptividad, creatividad y capacidad de las respuestas del alumno antes el hecho artístico
- Aprendizajes funcionales
- Interrelación entre distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de distintas asignaturas
- Orientación pedagógica
- Trabajo de conjunto del equipo docente
- Proyecto curricular como reflejo de la práctica docente.
- Evaluación personalizada como punto de referencia para la actuación pedagógica.
- Evaluación y análisis crítico de los procesos de Enseñanza.
- Impulso de la autonomía del alumno y su implicación responsable.

Principios específicos:

- Utilización de la Imitación como recurso pedagógico.
- Metodología activa del alumno en su aprendizaje.
- Sistematización de los procesos de aprendizaje.
- Trabajo de la capacidad de concentración
- Aprendizaje por descubrimiento.

Como puntos fuertes señalaría, en primer lugar, que este es un apartado organizado y se articula con un vocabulario actualizado en cuanto a las corrientes pedagógicas se refiere. Se observan términos como: “orientación”, “aprendizaje funcional” y “aprendizaje por descubrimiento”, un énfasis en la “evaluación”, etc. Este lenguaje es ya indicativo de cierta actualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es interesante que, sobretudo en el apartado de principios específicos, se nombran una serie de “técnicas” o “prácticas” a utilizar en el proceso de enseñanza. La utilización del canto y la sistematización de los procesos de aprendizaje tienen una estrecha relación con ideas de la pedagogía *Song and Wind* de Arnold Jacobs. Posteriormente, se recalca la importancia de activar los centros de interés del alumno para producir motivación, e incide en el punto referido a la imitación como sistema primigenio metodológico de comunicación entre el alumno y el profesor. También explica que es necesario construir un aprendizaje significativo, no basado en la mera repetición, así como “aprender a aprender” y “aprender a estudiar”, que conecta con la creación de hábitos de estudio: cómo calentar, cómo afrontar los estudios, obras o ejercicios, que actitud tener frente al estudio, etc.

Estos son aspectos que llevan a pensar que la metodología que se pretende llevar a cabo está meditada y que los autores comprenden bien como articular la misma.

Como aspecto menos fuerte, y esto será un habitual en el análisis de las programaciones, señalar que el nivel de concreción de la propuesta es muy bajo. Creo que la metodología debe ser una hoja de ruta del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que incluso debe mostrar ya en el papel las directrices generales y ejercicios básicos a realizar en el aula, ejercicios que ejemplifiquen el “aprendizaje funcional”, el “aprendizaje por descubrimiento”, la “sistematización de los procesos de aprendizaje”, etc. Para ejemplificar el “trabajo de conjunto del equipo docente”, lo ideal sería que todo el departamento, en este caso el de viento metal, practicara la misma metodología.

4.3.2. Conservatorio profesional de Música de Zamora.

En esta programación debe destacarse la apariencia de la misma. No data la fecha de esta programación, pero por el estilo en que está escrita, a máquina de escribir, aunque con añadidos a ordenador, parece no estar actualizada a este curso 2019/20, dato que sí estaba explicitado en la programación de Salamanca. Esto es una mera suposición, pero tanto la apariencia como el contenido no parece estar demasiado actualizado. No existe un apartado de metodología como tal, pero sí uno similar nombrado como “procedimientos”. En este apartado

se enumeran una serie de técnicas a realizar por el profesor y el alumno en el desarrollo de las clases, aunque bien pudiera servir también para el estudio en casa del alumno:

- Repaso y afianzamiento de la técnica de cursos anteriores, por medio de la práctica de ejercicios con mayor complejidad rítmica y de coordinación.
- Práctica de la lectura de primera vista y de la improvisación dentro de la formación individual y colectiva.
- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.
- Análisis estético y técnico de los distintos estilos y épocas de las obras a interpretar.
- Ampliar el estudio de las escalas y arpegios con el fin de perfeccionar la técnica, buscando mayor complejidad rítmica y de coordinación
- Investigar e informarse acerca de la utilización de los distintos recursos, así como intercambiar información a distintos niveles asistiendo a cursos especializados.
- Perfeccionamiento de la capacidad autocrítica, a través de la evaluación diaria, el estudio de la afinación interválica y la escucha comentada con otros compañeros, por medio de audiciones comparadas.

A diferencia de las programaciones anteriores, se puede observar que el lenguaje no incluye un vocabulario demasiado actualizado. Quizás esta programación podría incluir aspectos relacionados con el desarrollo de las competencias, tales como aprender a aprender (aprender a estudiar) y tal vez relacionar los puntos que expone con ideas vinculadas con la motivación, el aprendizaje funcional o la orientación del profesor.

Estos procedimientos podrán confundirse fácilmente con objetivos ya que algunos están formulados con verbos en infinitivo, aunque es cierto que pudieran promover prácticas relacionables con el *Song and Wind* de Arnold Jacobs, principalmente el entrenamiento de la memoria.

Estas son todas prácticas correctas, muy válidas para el perfeccionamiento de la interpretación de un músico. Sin embargo, y tal como he comentado, son prácticas formuladas como objetivos, por lo que se nos están indicando las metas del aprendizaje. La metodología es parte del camino, del proceso que nos permite llegar a cumplir los objetivos. La metodología puede ser de diversas maneras, pero en este apartado de la programación didáctica de Zamora no resulta muy claro cómo se va a recorrer ese camino, qué herramientas se utilizarán por parte del profesor y del alumno.

Lo más reseñable e interesante es el último punto, referido a la escucha comentada con otros compañeros, porque expone un procedimiento concreto y la finalidad del mismo.

4.3.3 Conservatorio Profesional de Música de Segovia

Esta programación está actualizada para el curso 2019/20, y se rige por la estructura ya comentada. La metodología, en este caso, aparece en primer lugar en la página 21, referida a la clase colectiva, perteneciente los cursos de EE.EE. Más adelante, no aparece una metodología concreta aplicada a 6º EE. PP ni al de cualquier otro curso, sino que aparece como un apartado individual, como punto cinco de la programación, en la página 42. La diferencia con las programaciones analizadas hasta el momento radica en que la metodología no está presentada por puntos o guionizada, sino que es un desarrollo de las prácticas a seguir en el proceso de enseñanza.

En primer lugar, menciona que los métodos de enseñanza serán en amplia medida responsabilidad del profesor, ya que el currículo es abierto y flexible, pero indica lo que denomina como “principios pedagógicos”, que a continuación pasa a relatar. En este apartado se enfatiza que el proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, y que la interpretación musical, meta de las enseñanzas instrumentales, es por definición un hecho diverso y subjetivo, y que el fin último del profesor ha de ser promover una “conciencia de intérprete”:

“la tarea del futuro intérprete consistirá en: aprender a leer correctamente la partitura; penetrar después, a través de la lectura en el sentido de lo escrito para poder apreciar su valor estético; y desarrollar al propio tiempo la destreza necesaria en el manejo del instrumento, para que la ejecución de ese texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo, para poder transmitir de manera convincente la emoción que en el espíritu del intérprete despierta la obra musical cifrada en la partitura.” (42)

Para llegar a esto, entiende que la técnica es un medio, una herramienta de la interpretación musical, nunca como un fin en si mismo. Llegado a este punto, el escrito no refleja realmente el cómo hacer este proceso, aunque al final del apartado se puede observar que se tendrá en cuenta la personalización de la programación, siempre persiguiendo que el aprendizaje sea funcional y significativo.

En mi opinión este apartado es un ejemplo de teoría de la metodología. En este caso el autor también conoce un lenguaje actualizado, y los términos utilizados son muy parecidos a los de la programación didáctica de Salamanca: “funcionalidad de los aprendizajes” o “aprendizaje significativo”, son términos supuestamente profundos pero que no se explicitan ni en mayor ni en menor medida cómo se llevarán a cabo. Por esto pienso que es un ejemplo de teoría de la metodología: hay una propuesta teórica pero no existe una propuesta práctica para poner en funcionamiento esa teoría.

Por otra parte, sí que existe un punto muy acertado y muy en relación con la pedagogía *Song and Wind*, que es considerar abiertamente la interpretación musical como fin de todo

procedimiento, técnica y estudio del instrumento. Me parece muy necesario que esta idea sea el pilar fundamental de toda enseñanza en el aula. El alumno debe aprender a ser músico antes que trompetista, no debe ser una máquina humana de ejercicios técnicos, sino ser capaz de interpretar, transmitir algo con su sonido.

4.3.4 Conservatorio Profesional de Música “Rafael Frühbeck” de Burgos.

En el caso de esta programación, se desarrolla una metodología para los cursos de EE.EE y otra para las EE. PP, siendo detallado cada curso por unos objetivos, contenidos, actividades de recuperación y evaluación concretas. Cabe destacar que está actualizada para el curso 2019/20.

En este caso, la metodología viene más estructurada que en la de Segovia, remarcando en negrita los puntos clave metodológicos. En primer lugar, asevera que la metodología es importante, ya que sienta las bases para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, desarrolla dos aspectos fundamentales para que el alumnado progrese: saber estudiar y hacerlo a gusto.

Por otra parte, se plantea que en el aula debe asegurarse la construcción de un aprendizaje significativo, para evitar el mero aprendizaje repetitivo, y que el material de enseñanza se integre en la estructura cognoscitiva del alumno, que no condene al alumno a un rápido olvido de lo aprendido.

Es importante también, a juicio de esta programación el factor “actitud” en el alumno: Se deberá promover en el alumnado motivación, parte esencial de un aprendizaje significativo que abarata desde los contenidos conceptuales, pasando por los procedimentales hasta los relativos a normas, valores y actitudes. Esta actitud no debe ser meramente exterior, sino también interior, promoviendo en el alumno interrogantes, y con la ayuda del profesor buscar estrategias para resolverlos. Es preciso también que se de lugar a reflexiones, intercambio de experiencias, situaciones que den pie a la reflexión, creando un clima de seguridad y confianza que permita la desinhibición del alumnado, para que puedan expresarse de forma original. Por último, plantea la necesidad de recoger y analizar las necesidades individuales de cada alumno.

Esta es, en mi opinión, una de las propuestas de metodología más acertadas de todas las analizadas. Puede que esta no sea la más extensa, pero utiliza un lenguaje actualizado (“aprendizaje significativo”) y una estructuración clara, y son destacables fundamentalmente dos aspectos:

- En primer lugar, comenta la importancia de saber estudiar y hacerlo a gusto. Este es un aspecto que no he podido observar en la mayoría de las programaciones, y es sin duda una de las claves del aprendizaje de un alumno. Hay que tener en cuenta que la mayoría del tiempo en que un alumno estudia su instrumento es estando lejos del profesor, él sólo. La clase individual de trompeta consiste de una hora semanal, por lo que me parece fundamental que uno de los pilares de la enseñanza sea construir con el alumno un hábito de estudio saludable y que pueda realizar sin la ayuda del profesor las innumerables horas que pasa con su instrumento fuera del aula. No me refiero a diseñar un horario y programa de estudio milimétrico, que pudiera ser contraproducente y desmotivar al alumno, sino que las mismas clases sean una sesión de estudio trasladarle al estudio en casa. El objetivo pudiera ser que el orden del discurrir de las clases y el rigor en la práctica y el estudio fueran trasladados al estudio personal de los alumnos en casa, haciendo uso de igual manera de las herramientas y prácticas que se ponen en marcha con el profesor. Hablo, pues, de la adherencia a la metodología y a una manera de estudiar.
- En segundo lugar, habla del factor actitud, y además habla de técnicas concretas para implicar al alumno emocionalmente en la música. Relaciona la interpretación con la expresión personal, con un clima de seguridad, con la reflexión. Que esta metodología plantee la necesidad de transmitir al alumno que la interpretación es un arte me parece un acierto.

Lo cierto es que esta programación es bastante clara en cuanto a los aspectos que trata. Lanza tres o cuatro ideas y es bastante concreta en su ejemplificación. Sin embargo, es evidente que podría mejorarse, principalmente incluyendo otros aspectos importantes, como estrategias mentales de producción del sonido que ejemplifiquen la “expresión personal” que refiere cuando habla sobre la interpretación. Esta metodología, como el resto de sus homólogas hasta el momento, no proporciona un plan estructurado, ni una guía técnica y procedimental del proceso enseñanza- aprendizaje, ni tampoco una orientación demasiado clara de qué conceptos musicales y técnicos serán los pilares de la interpretación.

4.3.5 Conservatorio Profesional de Música de Valladolid.

Esta programación también está actualizada para el curso 2019/20. La metodología didáctica, tal como aparece en esta programación, es un punto diferenciado del resto, no

pertenece a la concreción de cada curso. En este caso, se enumeran las estrategias metodológicas, de esta manera se nombran:

- Metodología activa: el alumno ha de ser protagonista de su propio aprendizaje, observando y experimentando por si mismo.
- Metodología individualizada: se adaptará a cada alumno en particular, a sus intereses y necesidades. Hay que tener presente que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y unas capacidades particulares que le hacen distinto a todos los demás. En este sentido se orientarán las propuestas didácticas encaminadas a atender la diversidad.
- Metodología motivadora: programando actividades que le resulten atractivas y plenamente satisfactorias al alumno y que le animen a continuar avanzando en el proceso de aprendizaje.
- Metodología integradora: no solo abarcará el ámbito de estudio del instrumento, sino que la haremos extensible a todos los aspectos relacionados con la educación musical.

En el apartado referido al 6º curso de EE. PP aparecen apartados relativos a los objetivos, contenidos, distribución temporal de los contenidos, obras, contenidos mínimos exigibles, recuperación de la asignatura en la convocatoria extraordinaria de septiembre, criterios de evaluación y de calificación y repertorio y bibliografía orientativos, así como materiales y recursos didácticos.

Es interesante este último punto, pues se nombran ciertos objetos del ámbito médico que popularizó Arnold Jacobs mediante su pedagogía, como los inspirómetros y espirómetros (ver capítulo 6). Me gustaría destacar los recursos didácticos como un elemento que habría sido interesante incluir en la metodología, ya que son herramientas (en este caso físicas), ejemplos de como proceder en los aprendizajes, en este caso referido a la respiración.

En esta programación la metodología es, como en el caso del CPM de Segovia, un ejemplo de la teoría de la metodología. Aparecen cuatro ejemplos canónicos de distintas metodologías y una definición aproximada de las mismas enmarcadas en el contexto en el que nos encontramos, el estudio de la trompeta. Es cierto que esto es un rasgo de actualización y de conocimiento del lenguaje pedagógico, pero como en el resto de programaciones, en mi opinión no deja de ser una información insuficiente. Evidentemente el alumno será protagonista de su aprendizaje, el proceso se adecuará a su nivel y necesidades, se le intentará motivar e integrar, pero, ¿cómo se hará?

4.3.6 Conservatorio Profesional de Música de León.

Esta es si duda la programación que menos información aporta a la materia a la que se refiere esta investigación, la metodología a poner en práctica durante el proceso de enseñanza. Consiste de 13 páginas referidas exclusivamente a un listado de métodos, libros de técnica y obras a interpretar en cada curso, divididos en material curricular básico y complementario. No existe en este documento ninguna apreciación o pauta referida a la metodología didáctica a utilizar en el proceso de enseñanza ni a cualquier otro apartado semejante a los que han ido apareciendo en el resto de programaciones de los conservatorios analizados de CyL.

Teniendo en cuenta esto, es evidente que los aspectos a mejorar son todos, y que es imposible destacar algún detalle referido a la metodología, dada su inexistencia.

4.4 Conclusiones sobre los apartados de metodología analizados de los Conservatorios Profesionales de Música de Castilla y León.

Como se ha indicado con anterioridad, el objetivo de este análisis no consiste en hacer un juicio de valor sobre estas programaciones, ni mucho menos verter una crítica a los docentes que han elaborado estas programaciones, a los que respeto profundamente y reconozco su esfuerzo y dedicación en el desempeño de todas sus actividades docentes. De hecho, en la mayoría de los casos se observa que estas programaciones son tediosas de elaborar, dada la amplitud de las mismas, y que todas ellas son personales y diferentes. Estas programaciones son realizadas por el/los profesores/es de cada instrumento, en orden a un acuerdo y aprobación del departamento correspondiente, en este caso el de viento-metal.

En este capítulo se han analizado las metodologías existentes en las programaciones, en algunos casos expuestos de forma general aplicable a todos los cursos y en otros concretadas para 6º EE. PP, que será el curso para el que proponga una metodología basada en la pedagogía *Song and Wind*. Se ha observado, pues, la diferencia de criterios a la hora de exponer una metodología. En algunos casos, como en la de Segovia y Zamora, quizás no es muy evidente el cómo se procederá en clase en el proceso de enseñanza, y las supuestas metodologías quedan altamente relacionadas con los objetivos. Por otra parte, en otras como la de Valladolid o Burgos, se enumeran ciertas actitudes o procedimientos a llevar a cabo por el profesor que se refieren claramente al cómo desarrollar el proceso de enseñanza, o al menos, qué herramientas utilizar.

Algo que considero reseñable y que han nombrado prácticamente todas las programaciones, es el hecho de que el alumno ha de terminar (o desarrollar en todos los cursos

de su formación en el conservatorio) sus estudios sabiendo desarrollar un método de estudio eficiente, que promueva el progreso madurativo e interpretativo musical y que les permita además disfrutar del proceso y el resultado.

Llegado hasta este punto, y teniendo en cuenta que parece evidente la necesidad de una extensa bibliografía en todas las programaciones: libros de técnica, de estudios, o métodos para un correcto manejo técnico e interpretativo del instrumento, parece evidente también, dado a la diversidad de enfoques que se han observado, que lo realmente complicado y digno de análisis y de propuesta es la metodología a utilizar en el proceso de enseñanza. Sobre métodos, libros de técnica, repertorio y demás bibliografía, ya hay una gran cantidad de información. Sin embargo, y mediante el análisis de estas programaciones, se puede observar que es realmente complicado concretar una serie de técnicas y de procedimientos a utilizar en el proceso de enseñanza, que sean de carácter integrador para todos los cursos y que generen los beneficios que ya he comentado con anterioridad en el alumnado. En estas programaciones, las metodologías son expuestas de manera general, siendo así que en un hipotético caso en el que un profesor se incorporase a mitad de curso sin experiencia previa, y leyendo exclusivamente este apartado de la programación, no obtendría demasiadas pistas sobre cómo realizar su labor docente y qué herramientas utilizar en el día a día con sus alumnos. No quiero plantear en ningún caso que el profesor que no lo desee deba sentirse obligado a dejar por escrito su manera de afrontar con toda suerte de detalles su metodología y que deba dejar por escrito paso por paso como trabaja cada cuestión técnica e interpretativa en su aula. Lo que planteo es que siendo más concretos y ofreciendo una pequeña guía de actuación, podría resultar en una propuesta beneficiosa para el alumno, e incluso para el profesor.

Es una evidencia que la educación musical tradicional ha estado siempre marcada por la actividad docente en forma de clase magistral, siendo esta una actividad básica en la formación de los alumnos, que visitan o reciben clases de grandes músicos de orquesta, músicos solistas... y que de esta manera las nuevas generaciones músicos tienen muchos puntos de vista y han observado metodologías muy diferentes unas de otras. Pero también ha resultado evidente que la no flexibilidad de algunos profesores a la hora de atender las necesidades y problemas del alumno y el cejarse en su propia metodología, muchas veces consistente de prácticas anticientíficas o claramente desactualizadas, ha resultado en el abandono de su carrera musical o incluso en problemas de índole psicológica o física.

Es por tanto asunto de fuerza mayor desarrollar una metodología basada en la ciencia, referida a la salud postural y muscular y al conocimiento de los procesos fisiológicos en la creación del sonido y del instrumento; que promueva técnicas psicológicas que favorezcan el

aprendizaje significativo y que se trabaje en desarrollar un enfoque de interpretación autotélica, así como en la integración de todos los aspectos técnicos del instrumento orientados al hecho musical, a “hacer” música.

5. PEDAGOGÍA *SONG AND WIND*

5.1 Arnold Jacobs (1915-1998)

“If one is going to be a teacher, one needs to have the ability to impart knowledge. A professional teacher must have a good sense of message, and the ability to deliver and influence a young person’s mind. A teacher should be able to communicate as well with and instrument, because we are dealing with sound in this art form.” (Frederiksen, 2009, 5).

Hablar de Arnold Jacobs significa, en primer lugar, hablar de uno de los más grandes referentes, si no el más, de la interpretación orquestal de la tuba. Nacido en Filadelfia el 11 de junio de 1915 pero criado en California, EEUU, e hijo de una tecladista, aprendió desde su juventud a tocar instrumentos de viento metal, como la trompeta, el trombón y finalmente la tuba. Entró becado con quince años en el Curtis Institute of Music de Filadelfia, y con apenas 21 años comenzó su trayectoria profesional, durante dos temporadas en la Indianapolis Symphony y simultáneamente en la Pittsburgh Symphony, en la que permaneció hasta 1944, además de realizar una gira nacional con la All-American Youth Orchestra en el año 1941.

En el año 1944 fue admitido como miembro de la Chicago Symphony Orchestra, hasta su retiro en 1988 (Saphiro, 2009). Esta orquesta constaba de una sección de metales que ha demostrado ser una de las más míticas y apreciadas secciones de esta índole de la historia, siendo conocida mundialmente por ello. Especialmente con Georg Solti, durante el periodo que abarca desde 1969 hasta 1991, se darían definiciones que la sitúan como una gran orquesta, como lo que se publicó en la Revista Newsletter: “al frente de Chicago, ha fustigado, engatusado, martilleado, pulido y conjurado un sonido orquestal que une dos propósitos opuestos entre sí. Por un lado, un seductor y meloso rugir del viento y los metales. Por otro, un meticuloso control del tono de la cuerda, hasta el punto de lograr que 60 músicos toquen con la claridad y frescura de una orquesta de cámara”. (Santos, 1998).

Sin embargo, este trabajo de investigación se centrará no en la imponente carrera profesional de Jacobs como intérprete y miembro de una de las secciones de viento metal y de las orquestas más importantes del mundo, con cientos de grabaciones y conciertos, sino en su faceta de pedagogo y profesor.

Arnold Jacobs impartió clases durante más de 40 años y dio clase a innumerables alumnos de viento metal y viento madera. Cuando comenzó a dar clases en la década de los años 40, su método resultó controvertido en la comunidad de viento metal porque enfatizaba en la utilización de conceptos mentales para conseguir el sonido deseado con el instrumento (Saphiro, 2009) Esto se verá mas adelante con profundidad. Lo que resulta innegable es que

comenzó a enseñar con un lenguaje y un método nuevo, con una pedagogía distinta a la que se acostumbraba a encontrar en esa época. Él retó a muchas de las visiones aceptadas de aquella época referidas especialmente a la respiración y a la producción del sonido. Según John Lawrence McCann (2001), las tres áreas principales que interesaban a los profesores de trompeta (corneta) antes de 1940 eran la embocadura, la articulación y la respiración, poniendo muy poco énfasis en metas o conceptos.

De manera resumida, podría decirse que la propuesta de enseñanza de Jacobs consiste en dos principios básicos (Irvine, 2001):

- Para tocar un instrumento de metal con éxito, uno debe tener un concepto mental fuerte sobre cómo debería sonar.
- Uno debe tomar la suficiente cantidad de aire y usarlo eficientemente en la emisión.

Una gran cantidad de instrumentistas recibieron clases de Arnold Jacobs, entre ellos varios trompetistas, que han llevado su pedagogía a este instrumento, en forma de trabajos de investigación o libros, de los que se hablará mas adelante y que ayudarán a formar una metodología que pueda ser válida para un conservatorio profesional de música, concretamente en 6ºEE.PP.

5.2 Principales escritores y libros sobre la pedagogía *Song and Wind* referidos a la trompeta.

Como ya se ha comentado, Arnold Jacobs impartió clases a numerosos trompetistas, siendo lo más destacados los siguientes:

- Kristian Steenstrup (1966-). Pedagogo danés, que con su libro *Teaching Brass* hace un recorrido por la fisiología y psicología de la respiración, de acuerdo con las enseñanzas de Jacobs, refiriéndose a aspectos fundamentales de la pedagogía *Song and Wind*.
- Vincent Cichowitz (1927-2006). Coincidió con Jacobs en la CSO como trompeta 2º y como profesor de trompeta en la Northwestern University de 1959 a 1998 y participa en el trabajo de investigación *Arnold Jacobs' Pedagogical Approach: context and Applications* de Gregory Boyd Irvine, así como es protagonista del estudio de caso *Pedagogical method of Vincent Cichowitz as witnessed by Larry Clark, 1964-1966* de Brittany Hendricks, en el que se expone su método de enseñanza, muy similar al de Jacobs.

- Luis Edgardo Loubriel. Con su tesis doctoral de Doctor en Artes musicales por la Universidad de Illinois, *The Pedagogical Approach of Arnold Jacobs as applied to trumpet pedagogy*, en el que pretende demostrar que las metas pedagógicas desarrolladas por Jacobs pueden ser aplicadas a cualquier nivel de pedagogía de la trompeta e interpretación y con entrevistas a profesores de trompeta con más de 25 años de experiencia, los cuales eran colegas y/o alumnos de Jacobs, como Cichowitz, William Scarlett, Ron Hasselmann, John Cvejanovich y Manny Laureano.

Además de estos, es también muy relevante Brian Frederiksen y su libro *Arnold Jacobs: Song and Wind*, que como se ha dicho con anterioridad conforma la base científica de este trabajo de investigación.

5.3 Filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje de Arnold Jacobs.

Mediante un examen no demasiado exhaustivo, se puede vislumbrar que los grandes maestros de viento metal en la primera mitad del siglo XX e incluso de la década de los 70 ponen un sobrecogedor énfasis en lo físico, y no en los componentes conceptuales de la interpretación (Irvine, 2001). En su *Master's Thesis* de 1954, F. Earl Dunn reflexiona sobre una dispute clave en ese momento, que consistía en cómo se debiera formar la embocadura para tocar un instrumento de viento metal: una de las ideas era que el instrumentista debía estirar los labios hacia los lados creando una pequeña sonrisa antes de tocar, y la otra corriente defendía que los labios debían estar firmes en sus comisuras y mantenerlos en una posición más adelantada (Irvine, 2011). Argumentos como estos se discuten también en textos de otros prominentes maestros de este periodo, como Robert Getchell (1959) o Philip Farkas (1962). También hay otros escritos que discuten cuanta presión debe haber en la boquilla sobre los labios para llegar a la interpretación deseada (Irvine, 2011).

Estas referencias se encuentran en otros muchos numerosos escritos, como en los de Farkas (1962), Claude Gordon (1965) o Leslie Sweeney (1953), donde también encontramos temas como los referidos a tocar con los labios secos o húmedos; el rol de la mandíbula inferior en la formación de la embocadura y la creación de un sistema de pivotación; la colocación de la lengua en la articulación, el registro agudo; la presión diafragmática; la importancia de la glotis (laringe); y por supuesto, el vasto asunto de la respiración. Una breve revisión de esta importante bibliografía refleja una obsesión existente con lo físico en el proceso de interpretación de un instrumento de viento metal.

Esta orientación física para conseguir los resultados no indica necesariamente que los instrumentistas de viento metal de aquella época no tuvieran cualidades musicales; muchos de los profesores con esta visión eran respetados miembros de orquestas importantes y obviamente tocaban su instrumento al máximo nivel. Más bien debido a estos ejemplos, se sugería la creencia de que el estudio de los elementos físicos llevaría al resultado musical deseado. Esta meta pedagógica presupone la creencia de que, manejando el cuerpo de una manera físicamente correcta, el interprete producirá un resultado musical satisfactorio (Saphiro, 2009).

Cuando Arnold Jacobs comenzó a enseñar en la década de los 40, su enfoque pedagógico presentaba una visión totalmente distinta, de causa y efecto. Él comenzó a introducir los hallazgos científicos a la pedagogía del viento metal para clarificar algunos conceptos y aplicaciones erróneas que observaba en la pedagogía del viento metal de 1940, 1950 y 1960. (Loubriel, 2005). Una de sus experiencias más enriquecedoras como estudiante se refiere a una clase intensiva con Marcel Tabuteau, principal oboísta de la Philadelphia Orchestra, en la que Jacobs aprendió a acercarse a su instrumento tan naturalmente como lo hacemos todos a nuestra voz, no como si operaras con una máquina compleja.

Por otra parte, Jacobs fue también un gran estudioso de la enseñanza y de la medicina. Siempre tuvo un interés innato por la anatomía humana, y en la década de 1940 empezó a estudiar intensamente la fisiología del cuerpo humano, algo que jugaría un papel fundamental en su enseñanza (Saphiro, 2009). Ya en la década de los 60, el profundo estudio que había venido realizando sobre cómo funciona el cuerpo, le llevó a preguntarse cómo se controla el cuerpo, y comenzó a explorar los más recientes textos psicológicos del momento. Estudiando la manera en que el cerebro manda señales al cuerpo, Jacobs comenzó a entender cómo pueden usar sus cerebros los músicos para tocar sus instrumentos con maestría. Aprendió que el cerebro se comunica con el cuerpo utilizando dos tipos de nervios: aquellos que controlan actividades automáticas, como el latido del corazón o la respiración; y los nervios motores, que mandan la información específica desde el cerebro (Irvine, 2011). Jacobs hacía distinción entre las funciones anatómicas automáticas, a lo que él llamaba la “actividad computadora del cerebro”, entendido como los procesos anatómicos ya “instalados” y automáticos de nuestro cuerpo; y la inteligencia, lo que él llamaba la “parte pensante del cerebro”.

Jacobs ejemplificaba el control del cuerpo humano con el control de un automóvil. Un coche funciona mediante sistemas muy complejos como el motor, los sistemas de refrigeración o los frenos. Pero para conducirlo, simplemente lo controlamos desde el asiento de conductor, con unas acciones relativamente sencillas, sin controlar específicamente cada parte de la

maquinaria que compone el vehículo (Nelson, 2006). Como cita Nelson (2006), en propias palabras de Jacobs:

La estructuración humana es extremadamente compleja; no podemos controlar los músculos individualmente (...) Si tuvieses control sobre todas las partes de tu cuerpo de manera individual, no serías capaz de hacer nada. La parte pensante del cerebro (inteligencia) no acciona cada músculo, sino que programa al cuerpo para conseguir lo que sea necesario. El control psicológico es más simple que centrarse en la funcionalidad motora (...) Visualizando y esperando el producto final deseado desde el cerebro, el sistema muscular funcionará adecuadamente (21).

Como conclusión podemos observar que el enfoque pedagógico de Arnold Jacobs se diferencia de sus predecesores y contemporáneos en que, mientras éstos concentraban su enfoque en el método técnico utilizado al tocar para conseguir un resultado musical, Jacobs se preocupa por el resultado musical como un medio para permitir el método físico correcto. Filosóficamente, las enseñanzas de Jacobs representan la creencia de que mientras tú “seas”, tú “haces”; en otras palabras, si posees un concepto claro y fuerte sobre la esencia de la música, podrás representarla físicamente. Se entiende, por tanto, una confrontación entre dos filosofías opuestas: “la existencia precede la esencia” versus “la esencia precede la existencia”, que claramente identifica la grieta fundamental que Jacobs creó en el enfoque pedagógico de principios de siglo XX y que sirve para señalar la diferencia central entre los métodos (Saphiro, 2009).

El enfoque pedagógico de Jacobs, así como el interpretativo, se basaba en las cualidades de canto que un músico es capaz de imaginar mientras toca su instrumento. Jacobs sugería no concentrarse demasiado en las aplicaciones físicas relacionadas con la creación de la música, sino focalizar la mente en tener cada nota en la cabeza (Loubriel, 2005). Estas conclusiones fueron el resultado de muchos años de docencia. William Scarlett (Loubriel, 2005), describe la evolución de la enseñanza de Jacobs de la siguiente manera:

“Vi como su manera de enseñar cambió a lo largo de los años. En 1956 su enseñanza estaba muy orientada a la medicina. Poco a poco fue se fue alejando de lo físico y más en “hacer” música, o lo que él llamaba “la canción en la mente”. En esos años se le conocía por ser un experto en la respiración. No fue hasta años más tarde cuando empezó a enfatizar en el “artista en la mente”, la producción artística: tienes una trompeta en tu cabeza y otra en la mano. Con los años su enseñanza se fue simplificando. Seguía conociendo la terminología médica, pero la usaba mucho menos. Al final dio en lo que llamó *Song and Wind*. Fue una auténtica revolución en su metodología, no en las ideas que enseñaba. Lo que cambió fue la manera de transmitir esas ideas y estuve totalmente de acuerdo en ir en esa nueva dirección con él” (54).

De la misma manera, su alumno y actual profesor de la University of Oregon y divulgador musical mediante su canal de YouTube *TubaPeopleTV* Michael Grose, opina

también que la pedagogía de Jacobs evolucionó con el paso de los años: “Pienso que sí, cambió su manera de enseñar con los años. Prueba de ello es el cambio que hizo en su famoso eslogan, de *Wind and Song* a *Song and Wind*. Esto fue a finales de los años 80, cuando simplificó su manera de comunicarse y cambio el orden de los términos, mostrando que la experiencia le había hecho decantarse por la importancia de uno sobre el otro” (Grose, 2014, 5).

En los dos siguientes subcapítulos se observarán los elementos principales que contempla Jacobs para comprender como dirigir un entendimiento pleno de todas las actividades, tanto físicas como mentales, que son necesarias para la práctica correcta de un instrumento de viento metal y de viento madera.

5.3.1 Elementos físicos en la producción del sonido

Señala los siguientes elementos:

a) Uso del sistema respiratorio para la correcta práctica de la trompeta u otro instrumento de viento, es necesario tener unas nociones básicas sobre el sistema respiratorio. Arnold Jacobs defendía utilizar un gran volumen de aire, como afirmaba en una de sus intervenciones en un festival de viento metal en Bloomington, Indiana, en 1995: “Si no hay un volumen suficiente de aire pasando por la traquea, la glotis se cerrará y la lengua tendrá demasiada presión tras ella y resultará en una falta de aire en la embocadura” (Frederiksen, 1996, 18).

En lugar de intentar manipular los músculos respiratorios para ganar control sobre la respiración, Jacobs dijo, uno debe ordenar conscientemente el producto final, dejando a las estructuras subyacentes del cerebro implementar y coordinar las contracciones musculares deseadas. Los intérpretes de metal soplan aire desde los labios, y de esa forma el sistema respiratorio es llevado bajo control (Steenstrup, 2004).

b) Diafragma. Es un músculo grande, con forma de cúpula, que separa el tórax de la cavidad abdominal; cuando esta relajado, está posicionada en la base del tórax. Cuando el diafragma es activado por un impulso del sistema nervioso, se hincha y empuja hacia arriba y hacia abajo, haciendo que la parte baja del tórax se expanda, en una inhalación completa, hasta 10 cm. Al mismo tiempo es empujado hacia fuera, de modo que parece que, “se está respirando con el vientre” (Steenstrup, 2004).

Cada músculo del cuerpo puede estar sólo de dos formas: activado, en cuyo caso se contrae, o desactivado, en cuyo caso se relaja. Muchos profesores contemporáneos a Jacobs utilizaban (y aún hoy, el autor es testigo de ello) la frase: “sopla desde el diafragma”, y hablaban

sobre el término “apoyo diafragmático”. Ya el término “apoyo” suscita dudas en sí mismo. Hay probablemente dos razones para la confusión que rodea al diafragma y sus funciones. Una de ellas es el error al creer que de alguna extraña manera el diafragma tiene funciones espiratorias y que puede ser activado hacia arriba. La otra proviene del deseo de los cantantes y los intérpretes de metal de “frenar” la columna de aire expirado si la presión subglotal o intraoral es mayor en las cuerdas vocales o la embocadura de lo que desean o es apropiado en un contexto musical dado (Steenstrup, 2004, 42). El soplo o expiración de la respiración debería ser el apoyo, no la tensión de los músculos del cuerpo, sino el movimiento del aire que se requiere en la embocadura, o caña, en el caso de los instrumentos de viento madera que producen el sonido mediante ella (Frederiksen, 1996).

Algunos métodos bizarros han recomendado que los músculos abdominales y el diafragma sean forzosamente contraídos contra las vísceras. Esto está en contraste directo con los experimentos científicos llevados a cabo por uno de los pioneros en este campo, Arend Bouhuys. Estos experimentos muestran que cuando se está hablando o cantando el diafragma está inactivo durante la fase espiratoria. Muchos de los intérpretes de metal con una presión y flujo de aire considerablemente mayores que aquellos que utilizan los cantantes, por lo que su necesidad de un diafragma activado durante la fase de exhalación es todavía más insignificante; sin embargo, los métodos que recomiendan la activación del diafragma durante la fase de exhalación son bien conocidos entre los intérpretes de viento. La exhalación puede ser inhibida tanto por la contracción del diafragma, esto es la paradoja o perversidad del concepto “apoyo diafragmático”, cómo por la obstrucción de la salida del aire por la laringe. Jacobs recomienda tomar por tanto una respiración completa, sin forzar el diafragma. “No hay razón para no hacerlo, es gratis, no cuesta nada” (Frederiksen, 1996, 22).

c) Cerebro. Jacobs defiende la no sobreanalización de los procesos de producción del sonido en nuestro cuerpo. Lo explica mediante una analogía referida a coger un vaso de agua: “En este momento tu no estás pensando en la musculatura de tu brazo, en tus bíceps y tríceps. No estas preocupado por compensar la fuerza gravitacional que ejerce la tierra mientras levantas el vaso. Solamente hay un simple comando que mandas a tu cerebro para hacer esta acción, y él mismo controla la complejidad de la misma. Sería una perdida de tiempo analizar las complejidades que el cerebro asume automáticamente en el subconsciente” (Irvine, 2011, 56) Más adelante se recogerán otras reflexiones más sobre los procesos mentales a la hora de tocar un instrumento de viento.

d) Músculos. En la línea de sus reflexiones sobre el mal uso del diafragma, Jacobs defiende que, si una parte del cuerpo tiene tensión, afectará a otras partes del cuerpo. Aunque

Jacobs promueve la relajación mientras se toque el instrumento de viento, él prefiere utilizar otro término: “Suelo cambiar el término *relajación* por *movimientos motores mínimos (minimal motors)* (...) Los músculos siempre tienen algún tipo de actividad, debemos retornar a un estado mínimo de actividad (...) Tus músculos pueden ser muy rígidos. Debes encontrar la debilidad a través del esfuerzo mínimo. La fuerza es tu enemigo, la debilidad es tu amiga” (Frederiksen, 1996, 24).

e) Capacidad pulmonar. Aunque suele pensarse que Jacobs defendía una respiración plena, no es precisamente a lo que se refería. Para una interpretación de parámetros generales, sugería una respiración del 75/80% de la capacidad pulmonar. Por supuesto, esto variará dependiendo de los requerimientos de la música a interpretar.

f) Flujo de aire/presión de aire. Jacobs siempre precisaba la diferencia entre aire con presión (“air pressure”) y viento (“wind”). En el International Brassfest de Indiana de 1995, Jacobs dijo: “Tenéis que aprender a diferenciar entre presión de aire y Viento. Con el Viento, siempre habrá presión de aire. Con presión de aire, no siempre hay Viento. La psicología del Viento es muy diferente de la psicología de la presión del aire. Si utilizas la psicología de la presión, podrás estar presionando con unos pulmones prácticamente vacíos” (Farkas, 1962). Para la fluidez del aire, Jacobs diferencia entre “aire fino” y “aire grueso”. Para ilustrar el “aire fino”, Jacobs tomaba la mano del estudiante, la colocaba frente a su boca y pronunciaba una consonante “s” de forma prolongada: “ssssss”. El aire está bajo una gran presión, pero hay poca cantidad. Soplar con la sílaba “hu” (como el pronombre “who” en inglés) ilustrará el “aire grueso”. La sensación en este caso es de una considerable cantidad de aire con una presión baja.

g) Labios/embocadura. Jacobs afirma que

“los problemas más comunes que he visto a lo largo de estos años impartiendo clases conciernen a la lengua y al diafragma. Raras veces he encontrado problemas en la embocadura. Esto podría sonar extraño porque muchas personas han venido a verme debido a problemas con su embocadura, pero frecuentemente estos problemas consistían en la embocadura reaccionando a una serie de malas circunstancias y fallos, es un simple causa-efecto. Si cambiamos la causa por el factor, es más fácil “resolver” la embocadura. La embocadura, en estos casos, no se está rompiendo, sino intentando funcionar bajo unas condiciones imposibles. Cuando no provees a tu embocadura de un volumen de aire aceptable, la solución de la presión de aire sin cantidad no funcionará. Rápidamente estarás sufriendo para producir el sonido. Solamente has de incrementar tu volumen de aire no soplando mas fuerte, sino soplando con un aire grueso de calidad. Muchas veces la columna de aire es demasiado fina” (Frederiksen, 1995).

Desafortunadamente, muchos intérpretes jóvenes de viento metal intentan controlar el tejido de la embocadura para controlar el sonido, y Jacobs simplemente promueve hacer lo

contrario: “Controla el sonido para controlar la embocadura. Piensa menos en las fibras musculares, piensa como un gran artista”. “Se ha prestado demasiada atención a la apariencia de una embocadura. Debería prestarse más atención en cómo suenas. Si te pones reglas en este sentido, limitarás tu habilidad de avanzar” (Frederiksen, 1995). La embocadura no debe estar centrada necesariamente, la misma embocadura de Jacobs no estaba perfectamente centrada, y es de sobra conocida su excelencia interpretativa. Jacobs recomendaba: “No necesitas controlar tu embocadura para controlar tu sonido. Debes controlar tu sonido para controlar tu embocadura” (Frederiksen, 1996, 40)

h) Lengua/articulación. Cercano a los problemas de respiración, Jacobs conoció a muchos alumnos con problemas relacionados con la lengua. La lengua es un órgano indomable que no tiene nada que ver con la vibración de los labios, pero fácilmente puede interferir en el flujo del aire y afectar negativamente la producción del sonido.

El entrenamiento muscular de la lengua es difícil, si no imposible. Jacobs prefiere resolver los problemas relacionados con la lengua mediante el habla, con relaciones entre consonantes y vocales, moviendo la lengua hacia arriba y abajo, adelante o atrás para experimentar flujos de aire libres, cómodos de los flujos constreñidos. Muy ilustrativo es el caso de una alumna de oboe que acudió a él por sus problemas de respiración. Jacobs se dio cuenta de que su lengua era muy grande, y decidió no darle una conferencia sobre la lengua, ya que no podía hacer nada por remediar el tamaño de la misma, sino que empezó a practicar con ella ejercicios relacionados con el habla, la vocalización y la pronunciación. “Había que agrandar el camino del aire” (Furlong, 1974, 267).

i) Ataques/vocalización. Jacobs piensa que la palabra “ataque” se utiliza de manera errónea. Un “ataque” es simplemente el comienzo de la vibración de los labios o la caña. Usualmente, para ataques en “legatto” se utiliza la consonante “D”, y para los pasajes con técnica de doble o triple picado, se utiliza la “K”. Jacobs añade ocasionalmente la “H” para eliminar el movimiento de la lengua. Para un ataque estándar, la consonante más habitual es la “T”. En el habla, la “T” solamente construye una presión estática tras la lengua. Sin embargo, en un instrumento de viento, la lengua debe entenderse como una herramienta de enfoque, no como un mecanismo para detener el aire. Debe evitarse que esta consonante promueva un bloqueo de la lengua o que la garganta se cierre. El bloqueo de la lengua puede provocar ataques duros o fuera de tiempo (tarde), un sonido áspero, con un esfuerzo excesivo (Frederiksen, 1996).

El timbre de un instrumento lo produce la vocal, no la consonante del ataque. La “T” del ataque debe ser minimizada. Jacobs enfatizaba en la pronunciación del ataque “tAH” o “tU”

(tOO en inglés). Recomienda utilizar las vocales “ah”, “o”, “uh”, que proporcionan una columna de aire (flujo constante de aire) más abierto. Para dinámicas (intensidad des sonido) de *pianissimo* (muy débil/suave), recomienda vocales como la “e” y la “i” (Rusch, 1963).

j) Postura. Otro problema común en muchos estudiantes es una postura pobre al tocar el instrumento. “La postura es algo muy importante. Tal como estamos estructurados, utilizamos el máximo aire en una postura erguida, de pie. Estar de pie ofrece una mayor habilidad para mover grandes cantidades de aire en los pulmones” (Frederiksen, 1996, 46).

Jacobs alentaba a los estudiantes a mantener una posición erguida estando sentados, “stand while seated”, que se podría traducir como “estar de pie (erguidos) sentados”. También recomendaba imaginar que “una cuerda os tira hacia arriba, como a una marioneta”. Hay una pequeña curvatura hacia dentro en la espalda, en la parte baja de la zona lumbar. Cuando el estudiante se sienta, pretende retener esa curvatura del espinazo. Muchos se encogen mientras tocan, resultando en un torso comprimido e inhibiendo el sistema respiratorio. Una línea larga y recta de una posición erguida mueve más fácilmente el aire (Frederiksen, 1996).

5.3.2 Elementos mentales.

A la hora de tocar un instrumento, Jacobs considera a los elementos mentales tan importantes cómo los físicos. Según Roger Rocco (Frederiksen, 1996), alumno y hoy día profesor de tuba,

“Don Jacobs entendía completamente cómo el cerebro crea logros físicos, que es en lo que consiste tocar instrumentos de viento metal. ¡Tuvo que sobreponerse a su debilidad física con su fuerza mental! ¡Es un maestro de la psicología de la interpretación musical!” (51).

Muchas veces los intérpretes desarrollan métodos de estudio e interpretación que no son eficientes para aprender, ya que comprometen el correcto funcionamiento de la anatomía. Muchas veces, la respuesta está en la simplicidad de la psicología, no en la complejidad de la anatomía (Frederiksen, 1996).

Jacobs señala una serie de aspectos importantes:

a) Concepto. Jacobs siempre dijo que él tocaba dos tubas simultáneamente, una en sus manos y otra en su mente. La tuba física es el espejo de su pensamiento. “No importa en que octava cantes en tu mente. Lo que salga del instrumento debe ser el reflejo del concepto que tienes en el cerebro” (Frederiksen, 1996, 54).

Desafortunadamente, muchos músicos tocan el instrumento sin el concepto de resultado, del sonido que sale de su instrumento. Al contrario, tienen un concepto como el de un constructor sin planos. Tocan con el instrumento en sus manos, pero sin instrumento en su

mente y es entonces cuando aparecen fallos. En vez de esto, deberían conceptualizar el producto resultante, el sonido que sale del instrumento. “El estudiante debe hacer un esfuerzo constante en pensar musicalmente. Debe desarrollar la habilidad de escuchar en su mente el sonido que desea emitir. Este concepto es tremendamente importante, debe ser renovado diariamente” (Rusch, 1963). “El cómo suenas no es lo importante, sino el cómo quieres sonar. Tengo alumnos que vienen a mi y sólo se escuchan a sí mismos”, solía decir Jacobs (Frederiksen, 1996, 55).

Al preguntar a Jacobs qué piensa al tocar, su respuesta era: “Canto en mi cabeza qué tiene que salir por el instrumento. No me importa como se sienten mis labios, no me importa cómo me siento. Mi concentración plena no está en lo que siento o cómo sueno, sino en qué quiero que escuche el público. Es como contar una historia, pero en vez de palabras lo cuentas con conceptos sonoros” (Bobo, 1981, 43).

Más adelante, en la metodología que se propondrá, se introducirán ejemplos prácticos de cómo trabajar estos aspectos con los alumnos en una clase.

b) Song and Wind. Durante su ponencia en el Festival Internacional de viento metal en Bloomington, Indiana (1995), Jacobs explicó este término:

“Mi enfoque de la música se expresa través de la “Canción y el Viento” (*Song and Wind*). Es muy importante comunicar un mensaje musical a la audiencia (...) La Canción (*Song*), para mí, incluye cerca del 85% de la concentración intelectual que requiere tocar un instrumento, basado en qué quieres que tu público escuche. Por otra parte, no puedes ir a ningún sitio sin el Viento (*Wind*). Si piensas en un coche, las ruedas no funcionan sin una fuente de energía, el motor. Los instrumentistas de viento metal deben tener una fuente de energía, que es la columna vibrante del aire que el instrumento amplifica y resuena. El motor musical es la vibración de los labios. No obstante, los labios no pueden vibrar sin el aire. Cuando combinamos *Song* y *Wind*, el mensaje musical, la Canción, es el elemento principal, comprendiendo el 85% de mi consciencia. El 15% restante es la aplicación de la respiración, el aire, el combustible de los labios” (Frederiksen, 1995).

Adolph Herseth, célebre trompetista de la CSO y profesor en Northwestern University, lo expresa de otra manera, pero similar: “Debes empezar con un sentido muy preciso de cómo quieres que algo suene. Entonces, instintivamente, modificas tus labios y tu respiración y la presión sobre el instrumento para obtener dicho sonido” (Doherty, 1994, 94). El énfasis de Jacobs en el concepto de *Song and Wind* muestra cuán importante era para él la concepción de la música. “Estudia el producto, no el método. Piensa la música mediante afirmaciones, no mediante preguntas” (Frederiksen, 1996, 56).

Desde la aplicación de los hallazgos médicos a la pedagogía de los instrumentos de viento metal, el concepto *Song* está relacionado con entender la función de los nervios craneales 5 y 7 (sensorial y motor) y el desarrollo de reflejos condicionados aplicados en la práctica de instrumentos de viento metal. Por otra parte, el concepto *Wind* se refiere al correcto uso de las

funciones respiratorias: el entendimiento del uso del diafragma y de las aplicaciones erróneas de las funciones respiratorias en la interpretación de instrumentos de viento metal.

De acuerdo a las enseñanzas de Jacobs, cuando un intérprete de metal conscientemente canta la melodía, estructuras subyacentes en el cerebro coordinan y organizan la musculatura labial a través del nervio facial, para dejar a los labios vibrar la nota deseada. De la misma forma, el cerebro de un cantante coordina los músculos de la laringe a través del nervio laríngeo, para regular las cuerdas vocales y producir la nota deseada. Teniendo en cuenta este punto de vista, no está preocupado de controlar conscientemente los músculos de la laringe; simplemente escucha la música mentalmente, y de una manera similar, el intérprete de metal no tiene que intentar manipular su musculatura labial sino dejar que su cerebro autónomamente realice la contracción muscular precisa (Steenstrup, 2004).

c) Narrador (*storyteller*): Muchos músicos tocan muy bellamente, pero también muy mecánicamente. No transmiten un mensaje. Jacobs quería que se contara una historia, incluso en los contextos mas elementales.

“Debemos ser narradores/cuenta-cuentos del sonido. De manera distinta a los cantantes, que utilizan palabras, nosotros usamos el fraseo, la emoción y otras muchas herramientas (...) es muy importante que utilicemos las emociones en la música, características de estilo, la música en forma de arte. Puedes hacer reír, llorar, puedes crear en la gente el deseo de alistarse en el Ejército, puedes ayudarles mediante las emociones que se atribuyen a la música... tienes toda suerte de habilidades para comunicar y contar una historia mediante el sonido” (Frederiksen, 1995).

d) *Acting*. Jacobs alentaba también el estudio de la interpretación escénica (*acting*) para ayudar a los músicos a añadir emoción a su música. Un buen actor sabe cómo comunicar algo a la audiencia. Si quiere transmitir ira, usará alguna de sus experiencias vitales que incluyan este sentimiento. Si pretende mostrar odio, su musculatura facial se contraerá y la audiencia lo notará sin que el actor necesite decir una sola palabra. Para un músico, las emociones deben ser transmitidas a la audiencia mediante su interpretación musical. Para Jacobs, las clases de interpretación escénica son una manera de estudiar la representación y aprender el rol de presentador. En algunas ocasiones comentó que le gustaría que esto se incluyera en el curriculum de las escuelas de música/conservatorios.

e) Solfeo. El estudio del solfeo es una práctica que Jacobs siempre recomendó. Durante sus estudios en el Curtís Institute, siempre cursó asignaturas de solfeo.

“El solfeo convierte las notas escritas en sonido, es un gran ejercicio metal y musical. Deberías convertir esas notas impresas en sonido tan rápidamente y tan seguro como conviertes las palabras impresas en ideas. Hay un peligro grande en convertir las notas impresas en digitaciones (acciones mecánicas casi automáticas). Un músico debe refinar la habilidad de convertir las notas impresas en música” (Frederiksen, 1996, 57).

f) Oído interno. Otro problema común en muchos estudiantes de viento metal es perder/no emitir la primera nota de una frase musical. No escuchan la nota en su mente y en consecuencia no la emiten, la pierden o hay algún tipo de error. El estudio del recuerdo de la altura de los sonidos, la habilidad de escuchar una nota antes de que suene, suele llamarse comúnmente entre los músicos “oído interno”. A menudo Jacobs pedía a un estudiante cantar la primera nota de una frase y seguidamente tocarla en el instrumento. Frecuentemente el estudiante no era capaz de hacerlo correctamente.

Más adelante, en la metodología que se proponga, se establecerán algunas técnicas que Jacobs utilizaba para conseguir o agudizar dicho oído interno. Sea como fuere, Jacobs decía: “Los grandes intérpretes escuchan la altura del sonido antes de tocarla. Aunque son muy pocos los que nacen con “oído absoluto” (reconocimiento de la altura/tono de los sonidos sin referencias auditivas más que la percepción innata del sujeto), el “oído relativo” se puede desarrollar” (Frederiksen, 1996, 59).

g) Formar nuevos hábitos para reemplazar hábitos problemáticos. Muchas de las enseñanzas de Jacobs están enfocadas a o por con malos hábitos y adquirir unos nuevos. Roger Rocco lo explica de la siguiente manera:

Una vez que, a través de la repetición, se ha aprendido un hábito, correcto o incorrecto, no puede ser desaprendido. Por ejemplo, cuando dejas de montar en bicicleta durante varios años, no pierdes esa destreza, y una vez que lo intentas de nuevo, recuerdas cómo hacerlo. La destreza puede haber decrecido, pero no ha desaparecido por completo. Muchos intérpretes tienen el síndrome del Dr. Jekyll y Mr. Hyde, ya que los antiguos hábitos predominan hasta que se favorecen nuevos hábitos que opinan a los antiguos (Frederiksen, 1996, 62).

Un hábito antiguo no se puede descartar, solamente puede verse sobrepasado por el desarrollo de un nuevo hábito. Jacobs solía decir: “Tratando de combatirlo, solamente renuevas ese mal hábito. En vez de esto, establece un nuevo hábito para reemplazarlo”. Tomará cierto tiempo para que este nuevo hábito se establezca en el cerebro.

Jacobs utilizaba varios procesos psicológicos para conseguir las respuestas deseadas a través de la operación de estímulos. Mucho de su trabajo en este sentido se realizaba alejado de la música y del instrumento, pues éste estimula los viejos hábitos. También consideraba beneficioso tocar música que resultara familiar (canciones del imaginario popular, por ejemplo) para romper los malos hábitos, antes que tocar música no conocida que no resulte familiar.

Algunos de los procesos que Jacobs utilizaba son los siguientes:

- *Strangeness*: rareza/extrañeza y también puede ser traducido como desconocido, que en este caso también tendría sentido: “Trato de someterme a mí y a mis estudiantes a un repentino cambio de proceder, de hacer algo como no solemos hacerlo habitualmente. Apartamos el instrumento y cantamos la pieza que estamos

tocando, o les hago jugar mientras trotan por el estudio o hacer flexiones para demostrar la irrelevancia de la fuerza bruta para tocar. Les hago hiperventilar o hacer algo de ejercicio para que agiten su respiración y después, al tocar, vean como un pulmón con la capacidad reducidas, usado eficientemente y con concentración, puede suplir la cantidad de aire necesaria para tocar bien (Schwendener, 1984).

- Exageración: Si Jacobs quería cambiar a un alumno de dirección, debía moverse entre extremos, entre lo blanco y lo negro. Por ejemplo, para ilustrar los dos extremos de la resistencia de la cavidad oral, realizó un ejercicio con un alumno pronunciado Ki-Ti-Yi (Kee-Tee-Yee), hacer una respiración y seguir con las vocales Oh-Ah-Oh y respirar (Brubeck, 1991).

- Simplicidad: “Si estudiamos las complejidades del cuerpo, perdemos la simplicidad y nos perderemos en complejidades imposibles de comprender. Debemos pensar de manera simple. Si yo tuviera que manejar mis estructuras físicas basándome en mis conocimientos sobre anatomía, habría dejado mi profesión hace años. Debes utilizar una visión adulta par el estudio del arte y de el contenido emocional de la comunicación, pero debes usar una perspectiva infantil para los enfoques fisiológicos. Piensa o o un niño, y de esa manera verás todo más simple. Haz que las tareas simples sean simples, no complejas” (Frederiksen, 1996, 64).

- Imitación: “la imitación fue, es y será el mejor método de enseñanza”. El mismo Jacobs comenzó a tocar la corneta de pistones imitando las melodías que su madre tocaba en el piano. “Un niño pequeño aprende a reproducir sonidos, primeramente, tras haberlos escuchados, y después imitándolos. El fenómeno de la imitación es una de las herramientas más poderosas. El sentido de la vista es también muy poderoso, por lo que la imitación del sonido y de lo que vemos, con ambos sentidos reforzándose el uno al otro, es una gran manera de progresar”. En varias ocasiones, Jacobs tocaba un pasaje con el instrumento de su alumno: “Escucha esto. Así suena una nota bella en tu instrumento. Escucha esto otro. Así suena una nota fea. Entonces les pedía que imitaran lo que acababa de hacer” (Haugan, 1977, 2). “Otras veces es una gran opción imitar el sonido de un gran intérprete: su fraseo, su timbre, sus características sonoras” (Haugan, 1977, 5).

“Es perfectamente legítimo, también, imitar características de una gran variedad de músicos e instrumentos distintos. El punto está en considerarse músico, no tubista o trompetista. De joven y no sabia nada sobre música, y cuando empecé a tocar, preparaba musica muy diversa, como un solo de soprano de la opera de Madame Butterfly, porque me divertía hacerlo, lo disfrutaba. Conseguía tener emociones similares a las que tendría una cantante” (Haugan, 1977, 8).

- Motivación: Es evidente que Jacobs era un gran motivador. Tenía una visión natural muy positiva que resonaba siempre que hablaba. Siempre encontraba algo bueno en lo que un estudiante hacía. Al contrario de muchos profesores, no se centraba en lo que el alumno hacía mal, e incluso en el alumno más desaventajado encontraba algo positivo. Cuando a veces el alumno tocaba muy mal y no había nada positivo que decir, Jacobs preguntaba: ¿Te has divertido tocando? Siempre empezaba su enseñanza desde la motivación. Jacobs comentaba lo siguiente: “Un intérprete debe tener la actitud de que debería sonar mejor de lo que lo está haciendo. Hay que intentar siempre llegar a un nivel máximo” (Frederiksen, 1996, 65).

- Los sentidos: Jacobs siempre estimulaba los sentidos, ya que recopilamos información a través de los nervios sensoriales: ojos, oídos y a través del tacto. Brubeck (1991), escribió: “Un elemento clave es el enfoque multisensorial de Jacobs. Experimentando algo con más de un sentido, en más de una manera, te llevará a conseguir un entendimiento más pleno” (55). Un ejemplo claro es el que realizaba en un ejercicio para adquirir consciencia del movimiento del diafragma: Mientras respiraban, hacía que sus alumnos movieran la mano hacia arriba y hacia abajo bajo el esternón, simulando el movimiento del diafragma. Esto refuerza la capacidad de sentir qué está pasando en nuestro cuerpo mientras tocamos.

- La práctica de la boquilla: cuando Jacobs era un niño, fue hospitalizado durante varios meses. En ese momento él tocaba la trompeta, y su madre le llevó la boquilla al hospital. Fue entonces cuando conoció los beneficios de practicar con esta parte del instrumento. Cuando volvió a casa de su hospitalización, y tras restablecer sus sensaciones con el instrumento al completo, se dio cuenta de que tocaba mejor que antes de entrar al hospital. Para promover cambios, trabajar solamente con la boquilla, sin el resto del instrumento forzaría al alumno a mentalizarse en el factor musical. Todos los tejidos y músculos encargados de la producción del sonido están enfocados solamente en ello, excepto los dedos que sujetan la boquilla.

Otro tipo similar de práctica sugerida por Jacobs es la de la vibración de los labios, pero con un anillo de metal que simule la boquilla, no aconsejaba realizarlo sin ello (Frederiksen, 1996).

Muchos de los aspectos que se han comentado en este capítulo de elementos mentales en la pedagogía de Arnold Jacobs, vienen refrendados por la ciencia. Gottfried Schlaug

(Hallam, 2009), defiende que la interpretación de un instrumento musical es un intenso y multisensorial ejercicio, que comienza desde edades tempranas en la mayoría de los casos y que por tanto aquellas personas que lo practican adquieren una actividad motora y sensorial altamente especializada, que requiere de un entrenamiento singular.

Tal como afirma Jacobs, se necesita un estudio con significado, no basado en la repetición. A este respecto, Harald Jorgensen y Susan Hallam (2009) determinan que el conjunto de prácticas que debe acometer un músico, entre las que se encuentran tocar o cantar de memoria, ensayar e interpretar en cooperación con otros músicos, improvisar e incluso lidiar con el miedo escénico, son actividades que requieren habilidades auditivas, técnicas, cognitivas, de comunicación y representación que no pueden obtenerse, mejorarse y mantenerse mediante la simple repetición.

Así mismo, la práctica definida como efectiva por Hallam es aquella que “consigue el producto final deseado, en el tiempo más corto posible, sin interferir negativamente en las metas a largo plazo” (268). Esta es sin duda una apreciación muy similar a la que en muchas ocasiones hemos visto hacer a Jacobs.

Resulta conveniente también recoger la aseveración de Ross (Hallam, 2009), que concluye en que la combinación de prácticas mentales y físicas resulta mas efectiva porque la práctica mental permite concentrarse en los aspectos cognitivos de la interpretación musical sin las distracciones de los controles motores (lo físico).

Hallam (2009) también demuestra que los estudiantes jóvenes tienen menos metaestrategias que los músicos profesionales, que suelen controlar su interpretación, enfocando su atención en lo que están practicando y cómo mejorarlo, de lo que se puede deducir que los estudiantes pudieran necesitar y desarrollar dichas estrategias. Nielsen sugiere que la focalización en los aspectos metacognitivos y en la elaboración de metaestrategias (cómo las que propone Jacobs) son cruciales para evitar las repeticiones sin sentido, y que la regulación de dichas estrategias requiere de un esfuerzo deliberado (Hallam, 2009).

Por último, y como apoyo para el argumento principal de esta investigación, referido a la elaboración de una metodología en las aulas de trompeta, concretamente para alumnos de 6º de EE. PP enfocada en la pedagogía *Song and Wind*, se nombrará un estudio realizado por Jorgensen (Hallan, 2006). En dicho estudio se realiza una investigación en conservatorios de Noruega y EE. UU, concluyendo que los estudiantes parecen ser capaces de aprender a usar estrategias de práctica e interpretación profesionales, y que tras ponerlas en práctica se observan actitudes más positivas hacia el estudio, los alumnos son menos reacios a planear su estudio, y más capaces de seleccionar apropiadamente sus metas interpretativas, así como para

formular metas cognitivas más complejas. Esto sugiere que puede haber beneficios en enseñar sobre cómo practicar, sobre cómo saber desenvolverse con el instrumento correctamente.

6. PROPUESTA DE METODOLOGÍA PARA PROGRAMACION DIDÁCTICA DE TROMPETA PARA 6ºEE.PP.

En este capítulo se concretará de qué manera se podría plantear una metodología basada en la pedagogía *Song and Wind* de Arnold Jacobs en una programación didáctica de conservatorio para 6º de EE.PP. No se especificarán otros aspectos comunes como objetivos, contenidos o los criterios de evaluación y calificación. El objetivo principal de este trabajo de investigación es proponer una metodología concreta que pueda guiar o complementar el proceso de enseñanza del profesor, aportando estrategias didácticas válidas y contrastadas, para su puesta en práctica con una filosofía de interpretación clara.

6.1 Propuesta de metodología

6º EE. PP es sin duda uno de los cursos más importantes en la carrera académica de un músico. Este es el momento en que muchos alumnos deciden su futuro más próximo, ya sea terminando por el momento o para siempre su formación musical, o decidiendo dar el paso y realizar pruebas de admisión a los CSM o sus homólogos extranjeros. Por mi experiencia, que es consecuencia de la segunda de las opciones, podría decir que este proceso puede ser duro, lleno de nervios, y que es necesario tener adquiridas nociones básicas sobre el instrumento, sobre la interpretación y sobre uno mismo en relación al instrumento. Sin la más mínima duda ha de afirmarse que estos aprendizajes, cuanto antes se aprendan, mucho mejor, pero nunca es demasiado tarde para empezar a tener una relación sana y de disfrute con la trompeta.

La metodología musical abarca gran cantidad de pedagogías, siendo la segunda mitad del siglo XX una era en la cual se han desarrollado muchas y muy distintas. De sobra conocidas son las pedagogías musicales de Jaques-Dalcroze, Willems, Orff, Martenot, Kodály o Gordon, las cuales reflexionan sobre la manera de enseñar música, desde distintos prismas: la interpretación, la experimentación, el juego, el movimiento, la memoria, la imitación, etc, todas válidas, contrastadas y muy reconocidas. Las tendencias metodológicas de estas pedagogías tienden a ser activas y participativas, uniendo funciones psicológicas y corporales.

El cerebro humano puede, cuando se ejercita debidamente, interpretar la música como una especie de lenguaje o una forma no verbal de comunicación. Habiendo reconocido la analogía que el cerebro establece entre el lenguaje y la música, no es inapropiado esperar similitudes entre aprender a hablar un idioma y aprender a tocar un instrumento musical. Uno de los más brillantes profesores de música de todos los tiempos, Dr. Shinichi Suzuki (1898-1998), utilizó esta analogía de enseñar a los niños su lengua nativa, para enseñar a los niños a tocar el violín. De hecho, Suzuki llamó a su método educativo “Mother Tongue Approach”

aproximación a la lengua materna, debido a que este método usa ideas básicas del desarrollo del lenguaje. Se dio cuenta de que los niños pequeños son capaces de imitar con éxito su propio idioma y dialecto. Pensó que esto representaba una habilidad de alto nivel que podía ser duplicada en el estudio de la música con tan sólo utilizar la misma aproximación (Steenstrup, 2004).

La pedagogía *Song and Wind* del tubista y profesor Arnold Jacobs, miembro de una de las secciones de metales de orquesta sinfónica más recordadas y admiradas de todos los tiempos, de la Chicago Symphony Orchestra, tiende también a entender la música como un lenguaje en el que participan varios elementos. En la línea de los pedagogos recientemente nombrados, Jacobs plantea una educación musical de los instrumentos de viento, particularmente de los de metal, alejada de planteamientos anteriores. El objeto principal de su enseñanza se centra, como no pudiera ser de otra manera, en conseguir un resultado musical óptimo, como cualesquiera otras enseñanzas. La diferencia está, en todo caso, en la metodología, en la manera de transmitir los conocimientos, en el proceso mediante el cual el alumno adquiere conocimientos. Jacobs plantea dejar atrás procesos de enseñanza basados en argumentos de dudosa base científica, como el sobreesfuerzo muscular, una extraña utilización del diafragma o conceptos erróneos sobre la respiración. Jacobs plantea que el mejor método para tocar un instrumento es la “Canción y el Viento”, traducción literal al castellano de *Song and Wind*. Se refirió a este término en incontables ocasiones en sus más de 40 años de intérprete, profesor, ponente y en sus clases magistrales. Para desarrollar esta filosofía de la interpretación de un instrumento de metal se necesita que ciertos conceptos estén claros.

La metodología que se propone a continuación para el curso de 6º EE. PP tratará de concretar respuestas a las necesidades musicales e interpretativas de los alumnos, ya con cierto nivel técnico y en algunos casos con el objetivo de proseguir con éxito una formación académica superior. Por tanto, a continuación, se propondrán una serie de actuaciones y estrategias que abarcan desde necesidades básicas técnicas, como la respiración, articulación o la embocadura a otras de carácter interpretativo, centradas en el hecho musical. Se pretende además que estas estrategias pasen a formar parte del hábito de estudio del alumnado, y que puedan adquirir las pautas necesarias para ser lo mínimamente independientes a la hora de practicar o interpretar sin la necesidad de tener a su lado un profesor que les guíe en todo momento. Se trata pues de fomentar una serie de criterios técnicos saludables para la relación entre alumno-instrumento y unos criterios interpretativos que ayuden al alumno a entender la música y a aprender a comunicarse y expresarse con ella.

A través de toda la información relativa a su enseñanza, se puede concluir que los niveles que Arnold Jacobs presenta en su pedagogía para la trompeta son los siguientes, en orden de importancia: La imagen mental del sonido/enfoque del canto; La respiración; *Buzzing*, la vibración de los labios; y la lengua/articulación (Loubriel, 2005). Además de referir estrategias a utilizar para tratar estos aspectos, se introducirá también información relativa a la embocadura, ya que hay muchos trompetistas que se obsesionan con problemas supuestamente derivados de ella y de la ergonomía (postura).

6.1.1 Concepto mental del sonido

Es tan importante la emisión y nuestro sonido en la trompeta cómo la manera en que lo pensamos y nos preparamos para su ejecución. Para Jacobs esto es la base, el concepto mental del sonido es el elemento más esencial para tocar un instrumento de viento metal. Muchas veces hay problemas con la primera nota que se emite. Hay que proteger esas “entradas” teniendo una imagen mental clara de cómo suena esa nota (Loubriel, 2005). Hay tres aspectos importantes que deben centrar la enseñanza del concepto mental del sonido (Loubriel, 2005):

- Imitación/aprendizaje vicario: una manera de trabajar en el sonido y sus parámetros es la imitación, uno de los mejores aprendizajes, ya que se trabajan los sentidos de la vista, el tacto y el oído (Loubriel, 2005). Se ofrecerán modelos de intérpretes que el alumno conozca, preferencialmente del mundo de la trompeta: Maurice André, Alison Balsom, Hakan Handerberger o Adolph Herserth. La imitación es especialmente importante en un alumno joven, ya que debe ser consciente de la musicalidad que se espera de él, debe conocer el lenguaje que está aprendiendo con todos sus matices. Los estudiantes pueden aprender mucho de sus profesores interpretando pasajes de literatura, piezas musicales, e incluso ejercicios y ensayos, ya que esto ofrece de manera natural experiencias que enriquecen sensorialmente, además de información visual en forma de posturas, embocadura, respiración, expresiones faciales y el gusto (Steenstrup, 2004).

Los beneficios de escuchar e imitar no están limitados al propio instrumento. Muchos de los grandes compositores, desafortunadamente, no han escrito piezas para instrumentos de metal. Como consecuencia, las habilidades de interpretación de solos, son a menudo mejor desarrolladas entre los pianistas y los violinistas; teniendo en mente las similitudes entre los intérpretes de metal y los cantantes, hay también un gran beneficio e inspiración en la posibilidad de escuchar a los grandes

cantantes los cuales demuestran sus muchas capacidades expresivas (Steenstrup, 2004).

- **Imaginación:** Se promoverá constantemente el uso de la imaginación para visualizar una voz humana en su sonido en la trompeta. Siguiendo el consejo de la imitación, el alumno puede recurrir a imaginar el sonido de un gran intérprete e intentar imitarlo. De la misma manera esta imaginación es necesaria para convertir instrucciones verbales (cómo las de un director de orquesta) en imágenes mentales de sonido (Loubriel, 2005).
- **Concepción de un sonido resonante:** Este es el sonido deseado, aquel que independientemente de las características únicas del timbre de cada trompetista se define como un sonido amplio, sin interferencias, pleno y rico en armónicos. es imposible hablar de un timbre correcto o incorrecto, simplemente depende de las preferencias de cada uno en cuanto al gusto y la situación musical en la que nos encontremos. Músicos y profesores a menudo emplean una terminología subjetiva para describir el timbre tal como: “redondo”, “cálido”, “muerto”, “brillante” o “oscuro”. Lo realmente recomendable es procurar que los alumnos de todos los niveles, desde el comienzo de sus estudios, y especialmente de 6º de EE. PP se ocupen en producir el sonido más bonito posible utilizando el bel canto, y melodías cantables y expresivas con una considerable discriminación entre el buen y el mal sonido (Steenstrup, 2004).

Por otra parte, se pueden desarrollar otras estrategias para la interpretación, de las que se pretende elaborar algunas pautas concretas para trabajar con el alumno.

- **Simplicidad:** La música comprende realidades abstractas y nuestro cuerpo es una de las “máquinas” mas complejas de la naturaleza, por lo que el proceso de enseñanza debe ser presentado con un lenguaje lo más simple posible. Ejemplo de ello son las herramientas de imitación y el uso de la imaginación, muy básicas e inherentes al aprendizaje humano. Se recomienda también que el canto sea una herramienta de simplificación (Loubriel, 2005). Debemos alejarnos de la “tecnificación” de la interpretación y simplificarlo a algo que cantamos, una actividad común a todos los seres humanos y que todos expresamos de una u otra manera: por deleite personal o hacia los demás, como método de distracción, etc.
- **Storyteller:** Interpretar música es contar una historia. Este aspecto trascendente de la música, inherentemente humano, debe ser un pilar de la interpretación (Loubriel, 2005). Es adecuado, además, que no sólo se tenga esta disposición ante una

audiencia, sino también para uno mismo. Visualizar e intentar contar una historia en cada estudio individual será un factor interesante que repercutirá de manera positiva en la interpretación. Arnold Jacobs aconsejaba a sus alumnos a estudiar actuando, para mejorar su habilidad de comunicarse con la audiencia. “Es como ser un actor en el escenario: cuando actúas, lo haces para la audiencia. Tiene que ser realista, de modo que la audiencia pueda decir que estás haciendo y tú te vuelvas creíble y te conviertas en un gran actor de esta manera. Cuando tocamos música estamos realmente contando una historia, pero es una historia como la que podríamos cantar. Se convierte en una historia vocal. Una vez que aceptamos eso, la interpretación comienza a ser mucho más fácil” (Steenstrup, 2004).

Uno de los objetivos principales, dicho de manera muy simplificada, es que el alumno pueda tocar correctamente. Para ello el profesor tendrá en cuenta que el ensayo-error es necesario, pero debe poder transmitir al alumno un concepto claro sobre lo que uno quiere que se escuche cuando toca. El concepto de “Canción” no se refiere exclusivamente a una canción o a la melodía de una pieza u obra musical. También se refiere a las escalas, ejercicios técnicos o cualquier elemento sonoro que se realiza con la trompeta en el estudio. Puede ser cualquier cosa, pero el sonido que se emite debe tener un mensaje, un significado. En muchas ocasiones, puede parecer que el alumno articula el discurso musical con notas individuales sin cohesión. El profesor debe siempre promover que se interprete mediante frases musicales. Esto es un detalle pequeño, pero es la diferencia entre una interpretación con significado y una que no lo tiene.

Un ejercicio muy beneficioso para trabajar este aspecto es cantar los pasajes a estudiar y a la vez digitar con los pistones de la trompeta. De esta manera se trabaja la musicalidad del discurso mediante el canto y el trabajo técnico de la digitación, que muchas veces provoca cansancio cuando los alumnos lo repiten una y otra vez con su instrumento. De esta manera, se trabaja eficientemente y sin sobre esforzarse con el labio (Loubriel, 2005).

Aquellos que tocan un instrumento de metal, están muy cerca de los cantantes, ya que utilizan las mismas estructuras fisiológicas: el sistema respiratorio, generando el flujo de aire que hace vibrar a las cuerdas vocales; la resonancia en la faringe; y los articuladores, especialmente la lengua y los labios. La excepción se encuentra en las cuerdas vocales, las cuales no vibran cuando se toca un instrumento de viento metal. En lugar de ellos, nuestros labios están vibrando, haciendo de este grupo de instrumentistas el único para el que, el movimiento básico oscilatorio tiene lugar en las estructuras físicas de los propios intérpretes, bajo control de su sistema nervioso central y, en último plano, del cerebro. Otros

instrumentistas tienen que inducir vibraciones en una estructura interna, como una cuerda (Steenstrup, 2004).

6.1.2 La respiración

Para los instrumentos de viento, uno de los factores más importantes para la producción del sonido es la utilización del aire. La comúnmente denominada “columna de aire” (flujo de aire) puede compararse con la técnica de arco en los instrumentos de cuerda frotada o la técnica de baquetas en los de percusión, ya que es el elemento que promueve la vibración de los labios y que produce el sonido. La investigación médica ha enseñado que los tres indicadores más importantes en la capacidad pulmonar son la edad, el peso y el género de una persona. Aunque estos parámetros (sobre todo la edad y el género) escapan a la voluntad personal, las funciones y capacidades pulmonares no son realmente fijas. La literatura médica, cada vez más creciente, ha demostrado que estos parámetros pueden verse afectados significativamente a través del entrenamiento o de la práctica.

Arnold Jacobs fue una de las primeras grandes figuras del campo musical en aprovechar herramientas de entrenamiento de la respiración, que usaba regularmente en sus clínicas y clases. Detrás de estas herramientas hay una investigación médica sobre el entrenamiento de la respiración, detallado en el ensayo *Respiratory Training for musicians* de Will Kimball, de la Brigham Young University. A través de las diversas investigaciones que se han llevado a cabo desde 1949 se puede concluir que la capacidad pulmonar, la presión máxima espiratoria, el flujo máximo inspiratorio y la presión máxima inspiratoria pueden mejorarse a través del entrenamiento de la respiración. Estas mejoras se refieren tanto a la resistencia de la respiración como al incremento del flujo del aire. A continuación, se referirán algunas estrategias y herramientas que pueden utilizarse para alcanzar estos objetivos, y que son las que se promoverán al alumnado de 6ºEE.PP referidas a la respiración:

Objetivos de la respiración:

- Se desea una columna de aire libre y una respiración relajada, la tensión es el peor enemigo.
- Hay dos sílabas básicas para la respiración: “oh” para inhalar, “toh” para exhalar.
- En la exhalación hay que utilizar “aire caliente”, la calidad del aire debe ser similar a la de un bostezo.
- Movimiento circular: conceptualizar la respiración como algo circular, como un reloj. Inhalas de 12h a 6h y exhalas de 6h a 12h.

- Si el aire pasa a través de los labios y nos estamos centrando en el volumen (una respiración grande), los pulmones se expandirán automáticamente, de acuerdo a la expresión de Jacobs: “No expandas para respirar, respira para expandir” (Steenstrup, 2004, 78).

Proceso de respiración:

- Respirar de abajo a arriba, “del estómago” a la caja torácica.
- La tensión puede aparecer debido a: rigidez en el pecho, contracción de la garganta, curvatura de la lengua o que los dientes estén demasiado juntos.
- Los hombros deben tener una postura neutral.
- No debe haber movimientos innecesarios, es un gasto de energía.
- El aire se suelta, no se fuerza.

Ejercicios de respiración:

- Inhalar/expirar: 4/4, 2/4, 1/4, etc.
- Hoja de papel enfrente del rostro: consiste en soplar con una columna de aire constante hacia el papel y así mantenerlo elevado el mayor tiempo posible. Empezar cerca del rostro e ir alejándolo progresivamente.
- Papel en el atril: enfrente del rostro, colocando el papel mitad en el atril, mitad fuera de él. El objetivo es tirar el papel del atril, sin forzar.
- Aire a través del instrumento: quitar la boquilla, echar aire por el tudel de Mila trompeta. Refuerza la idea del “aire caliente”, ya que la garganta está abierta, cómoda.
- Empañar: empañamos un espejo, la campana del instrumento o lo realizamos de similar manera en nuestra propia mano. Refuerza el concepto de “aire caliente”, sin presión en la garganta y con aire en gran cantidad.

Ejercicios/prácticas con material: Existen varios artilugios del ámbito médico y relacionados con la respiración que Jacobs popularizó entre los instrumentistas de viento-metal. Para entrenar el volumen de la columna de aire existen varias herramientas:

- *Buhl Pocket Spirometer*: se trata de un espirómetro, mide la capacidad pulmonar.
- *Micropeak Flow Meter*: Mide el flujo máximo de aire, cuan rápido puedes mover el aire.
- *Breath Builder*: Se trata de un tubo de plástico con una pelota de ping-pong dentro. La pelota sube si hay un flujo de aire suficiente tanto en la inhalación como en la exhalación. Puede ayudar para eliminar patrones de respiración entrecortados.

- *Hudson RCI Voldyne 5000*: el pistón sube mediante la inhalación por el tubo, mostrando así la medida general de la cantidad de aire inhalado.
- *Portex Inspiron*: La bola se mueve hacia arriba con el suficiente flujo de aire en la inhalación. Para la exhalación, poner el artilugio del revés. Algunas personas adaptan su boquilla a la entrada del tubo original, con el objetivo de practicar el sonido en la boquilla y además tener una estimación de su columna de aire.
- *Airlife AirX Incentive Spirometer*: funcionamiento y apariencia similar al *Portex Inspiron*.
- *Rusch Air Bag*: Bolsa de 5 o 6 litro de capacidad. Aporta un *feedback* visual, mostrando el volumen aproximado de aire exhalado. Es sin duda uno de los ejercicios más recomendables.
- *Variable Resistance compound Gauge*: Se trata de un tubo con agujeros (para variar la resistencia) y un manómetro (para dar un *feedback* visual). Fue diseñado por Arnold Jacobs.

Para entrenar la resistencia del aire, se pueden destacar dos aparatos:

- *Powerlung Trainer*: Entrenamiento de inhalación y exhalación contra una resistencia; mejora la presión respiratoria.
- *Ultrabreathe*: Se trabaja también la respiración contra una resistencia.

Otros consejos en la respiración:

- Trabajar la respiración a tempo: ej. más despacio en Adagio, más rápido en Allegro.
- No respirar demasiado: puede causar hiperventilación o tensiones por sobreacumulación del aire.
- Intentar exhalar todo el aire de los pulmones antes de la siguiente inspiración.
- Exhalar antes de inspirar: aseguras una respiración fresca y completa.
- Trabaja ejercicios de respiración al comienzo de cada sesión de estudio o ensayo.
- Las respiraciones internas son tan importantes como la respiración inicial: “eres tan bueno como lo es tu última respiración” (Reed, 6).
- Frases clichés a evitar: “respira desde el diafragma”; “apoya el aire”; “mantén el abdomen apretado”; “empuja el aire”; “respira por la nariz”.

Bibliografía a utilizar en el aula: Principalmente *Breathing Gym* (2002) de Sam Pilafian y Patrick Sheridan, con ejercicios de respiración muy variados y guiados. Contiene también explicaciones sobre la vocalización en la respiración.

6.1.3 *Buzzing*

Esta práctica consiste en la vibración de los labios de manera que se emita la altura de los sonidos sin la boquilla o instrumento. Este ejercicio debe hacerse siempre con un anillo/aro que asemeje el aro de la boquilla, ya que de otra manera no obtendríamos una correcta forma de los labios similar a la que se tiene con la boquilla. Hay muchos métodos que animan al intérprete de metal a practicar el zumbido de los labios sin este aislamiento de la boquilla o aro de la boquilla, una práctica cuya utilidad puede ser cuestionable, ya que en este caso los labios son incapaces de saber cuántas fibras musculares deben involucrar en la función y, por lo tanto, sólo reproducirán aproximadamente la embocadura normal (Steenstrup, 2004). Estos ejercicios Jacobs los aplica a su manera de entender la mecánica de tocar un instrumento de viento metal: “Cuando tocas la trompeta, debes pensar en vibrar, vibrar y vibrar, no en soplar, soplar, soplar. En un coche es el motor el que mueve las ruedas, no la gasolina” (Loubriel, 2005, 93). Algunos ejercicios que se pueden usar para practicar en la clase son:

- Aplicar el *buzzing* a varios tipos de música distinta: tocar sintonías televisivas, pasajes de tipo virtuoso, música popular, etc. Promover que cuando el alumno se sienta en forma, se ponga retos difíciles.
- Realizar ejercicios técnicos de métodos de estudio utilizados en clase (Clarke, Bai Lin, Arban) con esta técnica, así como con la boquilla.
- Es también una herramienta para trabajar la afinación y la producción de un sonido estable, sin poder depender de que la posición de los pistones de la trompeta nos ayude en la producción de la nota deseada (Irvine, 2001).

Tocando con la boquilla, el intérprete de metal no sólo practica con sus labios para que estos sean capaces de vibrar de manera autónoma, sino que también entrena su cerebro (popularmente llamado “oído”) para que sea muy preciso en la generación del tono deseado, con sus labios íntimamente conectados al cerebro a través de su sistema nervioso central, así como el cerebro de un cantante está conectado a sus cuerdas vocales.

Para los intérpretes de metal, tocar con la boquilla es un ejercicio extremadamente eficiente para practicar y medir el grado de confianza y habilidad del cerebro para reconocer tonos. Se podría decir que tocar con la boquilla es el solfeo del intérprete de metal, más aún, tiene la ventaja de ofrecer la oportunidad de evitar reflejos condicionados inintencionados que pueden aparecer cuando el instrumento está en manos del intérprete. En ausencia de estos fuertes estímulos, se tiene la oportunidad de establecer nuevos hábitos y mejorar en lugar de tener que luchar con los hábitos ya adquiridos con anterioridad (Steenstrup, 2004).

6.1.4 La lengua/articulación

Jacobs recomienda que los intérpretes de viento usen su articulación como la usan al hablar, sin control consciente, y que los reflejos del habla controlen la lengua. Si el intérprete de viento canta la música con la articulación relevante, la lengua será controlada de modo preciso por las partes del cerebro responsables del control autónomo de los sonidos del habla. El tocar un instrumento de viento no debe involucrar a la lengua de un modo articulatorio de un modo distinto a como lo hace al hablar o cantar. Durante el habla o el canto, de hecho, la lengua realiza tareas mucho más difíciles y asume muchas más formas diferentes que durante la interpretación con un instrumento de viento. No pensamos en la lengua cuando hablamos; al contrario, pensamos sólo en lo que queremos comunicar, nuestro mensaje, y dejamos al cerebro que tome el control de la lengua. De manera similar, un intérprete de viento debería estar preocupado del mensaje musical, no del movimiento y la sensación sensorial que le proporciona la lengua (Steenstrup, 2004).

Si un alumno tuviera problemas en su articulación (sobretudo en los ataques), se promoverán estrategias referidas a trabajar sin el instrumento, con sílabas parecidas a las que se quiere conseguir en el instrumento (Irvine, 2001):

- Enunciar la sílaba “tah”: proporciona claridad en el principio del sonido al no obstruir las vías respiratorias.
- Trabajar sobre variaciones en la sílaba: “ahtah” o “ahlah”, para establecer qué está claro y qué no, si la vocal o la consonante. Quizás el problema esté en una garganta cerrada o en una mala pronunciación de la “T”.
- Trabajar sobre vocales abiertas, “ah” y “oh”, ya que las vocales “i” o “e” restringen el flujo del aire y la cavidad oral. Esto también se aplicará en los distintos registros, siempre se promoverá la utilización de vocales abiertas, lo cual además mantiene la lengua en una posición más cómoda.
- La psicología de la respiración debe preceder siempre la manipulación de la lengua. Esta manipulación debe ser mínima, y siempre debes estar pendiente de no tener contrapresión (Loubriel, 2005).
- A veces, debido a las dinámicas escritas en un pasaje, hay cierta vaguedad en el ataque, no es muy perceptible o claro. Aunque la dinámica sea un *pp* (*pianissimo*, muy suave), se promoverá que el alumno lo cante en dinámica *f* (fuerte) en su mente.

6.1.5 Embocadura

Mientras que los investigadores definieron más o menos las propiedades físicas de las fuentes de oscilación en los cantantes hace unos 50 años, todavía no se ha establecido definitivamente el modo en el que los labios de un intérprete de metal operan, lo cual constituye la correcta descripción de sus movimientos, o como se ven influidos por la realimentación acústica de la columna de aire del instrumento, y los ingenieros acústicos y los físicos todavía consideran el fenómeno como un problema “clásico”. Esto hace que haya que poner en perspectiva la percepción de “la embocadura correcta” mantenida por ciertas teorías educacionales (Steenstrup 2004).

Según Jacobs (Loubriel, 2005, 17), la embocadura empieza cuando los labios vibran, comenzando en el centro y moviéndose hacia las periferias. Muchas veces la mentalidad de los trompetistas es empujar los labios hacia arriba o hacia abajo. Se debe evitar poner demasiado énfasis en esto, ya que a veces supone dejar la música/musicalidad fuera de escena.

Algunos consejos prácticos que se pondrán en practica en las clases relativos a la embocadura son los siguientes:

- Evitar la embocadura “sonriente”, no deja que los labios vibren correctamente (Irvine, 2001).
- Colocación de la boquilla: Jacobs defiende que se puede hacer sonar el instrumento eficientemente colocando la boquilla en cualquier ángulo o posición de los labios (Irvine, 2001). El profesor debe involucrar al alumno en el modo conceptual de pensamiento sobre el sonido, de modo que su cerebro organice el sistema respiratorio y la musculatura de los labios para ejecutar lo que desea (Steenstrup, 2004).
- El profesor que enseña al alumno la correcta embocadura deberá ser capaz de tratar los síntomas o el efecto de la interpretación ineficiente en lugar de la causa de los problemas, y ser consciente de que centrar al alumno en el uso de la embocadura “correcta” lo priva de la concentración que requiere el cantar mentalmente las notas con el ritmo correcto (en otras palabras, pensar musicalmente) y de soplar “Viento” en los labios, los dos pensamientos iniciadores que aseguran el control sobre la rigidez y la tensión necesarios en los labios para cada una de las notas además de garantizar las condiciones aerodinámicas necesarias para que los labios vibren (Steenstrup, 2004).

Otros elementos que muchas veces se discuten, como la presión sobre los labios, si estos deben estar secos o mojados o el rol de la mandíbula, no son importantes para Jacobs:

- “Lo que debes hacer para mantener tus músculos sanos es simplemente parar y descansar cuando estés cansado. Eso es todo. No habrá peligro de daños si paras de tocar. El daño viene cuando estas cansado y sigues tocando” (Loubriel, 2005, 240).

La gran máxima sobre la embocadura que todo alumno debe tener clara es: “Tu embocadura no falla por sí sola, muchas veces es por trabajar en condiciones imposibles. Si la estás infraalimentando de aire, dará como resultando mucha presión de aire, pero sin cantidad, no puede funcionar bien” (Frederiksen, 1995).

6.1.6 Estrategias de enseñanza y apreciaciones varias.

Se pueden señalar también otros ejemplos prácticos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Vocales y timbre: Se ha de defender el uso de la vocal O, ya que asegura mínima resistencia a la corriente de aire que llega desde los pulmones antes de que llegue a los labios. De acuerdo a Jacobs, el flujo de aire libre hacia los labios les permitirá encontrar su estado óptimo para un tono dado, basado en el concepto del intérprete sobre el sonido, mientras que una corriente de aire más obstruida limitará la libertad de los labios para encontrar este estado. En consecuencia, Jacobs pensaba que la producción normal de un tono debería ser facilitada por el uso de formas vocales bajas, con las formas de las vocales más altas, tales como “Ee”, encontrando su uso en la elección consciente de un timbre más delgado y pequeño (Steenstrup, 2004).
- Dinámica: La velocidad del aire determina el nivel dinámico. *Fortissimo* necesita una alta velocidad mientras que *pianissimo* necesita baja velocidad. Se recomienda la práctica diaria de la dinámica, para encontrar un buen sonido en el rango que va del *mezzoforte* al *forte*, y así transferir ese sonido a los extremos. Así se consigue un sonido consistente a lo largo de todo el rango dinámico. El cambio entre fuerte y débil se ve afectado por la alteración de la velocidad del aire y no por el cambio de vocales u otros aspectos. El objetivo es tocar con un timbre y entonación consistentes a lo largo del rango dinámico, mientras que un cambio vocal influirá en el tono (Steenstrup, 2004).
- Motivación: El lenguaje debe ser adecuado al alumno. El contenido que se transmite puede ser abstracto o complejo, pero el profesor debe también aplicar la simplificación a su discurso. Para motivar a un alumno, partir de sus conocimientos es algo esencial (Loubriel, 2005). En un alumno de 6ºEE.PP, es bastante corriente

que haya adquirido un hábito de estudio, y puede ser que haya mecanizado demasiado los procesos de estudio. Muchas veces calientan y “hacen técnica” (sin ningún propósito musical) y cuando comienzan a “hacer música”, algo que reservan solo para el momento de tocar las obras o libros de estudios, sus cerebros están cansados. Sería más interesante promover que el alumno realice menos tiempo de “calentamiento”, y que además lo orientara desde la primera nota a “hacer música”. Además, para tener un estudio motivador, antes de realizar otros ejercicios necesarios de técnica y posteriormente el repertorio, es recomendable que se les aconseje tocar unas cuantas canciones que les apetezca: música de series de tv o de películas, canciones que escuchan en su tiempo libre, canciones populares, etc.

Cuando otras muchas tradiciones pedagógicas están ocupadas en “encontrar el talento” y se ven obligadas a dividir a los estudiantes en “cualificado” y “no cualificado” cuando encuentran las debilidades de los mismos dentro de los muchos parámetros musicales, Jacobs, como Suzuki, estaba centrado en desarrollar más profundamente la percepción musical y la conciencia del estudiante de manera individual y en entrenar esos aspectos. A través de ese entrenamiento el estudiante adquiere una “programación” musical fuerte, que se manifiesta por sí misma como una respuesta en la musculatura relevante, logrando que, un individuo aparentemente menos “talentoso” pueda florecer repentinamente (Steenstrup, 2004).

- Analogía entre los cantantes y los interpretes de metal: Promover el programar la fisiología del cerebro del mismo modo en que lo hacen los cantantes, los cuales son mucho más dependientes del tono, ya que no tienen un instrumento con una referencia tonal. Esto requiere que el cerebro de los trompetistas sea estimulado y entrenado escuchando e imitando música tocada por los mejores intérpretes y, que el intérprete esté dispuesto a entrenar y refinar los parámetros psicológicos de la música, como el tono, ritmo, intensidad y timbre.
- Sobre cometer errores: Se puede fallar una nota o dos, pero siempre ha de intentarse que la siguiente sea mejor. Evidentemente no todas las notas tienen que ser mejores, no es algo realista, pero esa debe ser la mentalidad (Loubriel, 2005). Esto no debe entenderse de manera que se transmita el alumno una presión de excelencia musical constante, sino en proporcionar las herramientas para saber porqué se dan esos errores. Cuando las cosas salen mal debe analizarse qué está pasando en tu mente, no en tus labios. El cerebro debe estimular los reflejos de la embocadura, por lo que

el enfoque de la interpretación y de la resolución de errores debe estar en el concepto mental del sonido (Loubriel, 2005).

- Sobre tocar estando cansado: Es mas probable que se fallen notas estando cansado porque los músculos pierden control debido a la fatiga, o porque se haya estado respirando poco profundamente durante un tiempo prolongado, lo que puede haber incrementado los niveles de dióxido de carbono en nuestra sangre. Como resultado, se puede sufrir de pensamiento y concentración pobres, desenfocados. Evidentemente, lo más recomendable es parar y descansar, pero si la situación no lo permite (audición, concierto), y para poder solucionarlo y seguir tocando, es necesario hacer respiraciones profundas y amplias, para poder pensar más claramente (Loubriel, 2005). En el estudio lo importante es mantener una calidad de interpretación alta, por lo que el descanso es fundamental (Loubriel, 2005). Es más recomendable estudiar concentrado sin distracciones durante 20 minutos que hacerlo desconcentrado durante dos o tres horas. Por otra parte, es muy beneficiosos estudiar las partituras fuera del instrumento, practicar mentalmente o mediante el canto, y combinarlo con la digitación en el instrumento (Martín, Palacios y Arias, 2012).
- Sobre preparar un recital/audición: El alumno de 6ºEE.PP debe realizar un recital de fin de estudios al final del curso, y el que lo decida deberá hacer también prueba de admisión para poder cursar los Estudios Superiores. Se enfrentará a pruebas con tribunal, por lo que debe tener en cuenta algunos aspectos importantes de preparación: Primeramente, necesitará un programa de estudio centrado en el recital a realizar al menos durante un mes y medio antes del acto. No se debe crear una obsesión, ya que sería algo contraproducente que pudiera generar ansiedad escénica, pero sí que se debe preparar musical y psicológicamente. Es importante que se repitan sesiones iguales que el recital, y que se practiquen técnicas de relajación y visualización, automatizando así el recital, de manera que cuando se realice sea una más de las repeticiones ya ejecutadas y no una experiencia extraña y angustiada. Sería interesante recomendar al alumno leer el libro *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos* del especialista y psicólogo dedicado a estos aspectos durante más de 30 años y en la actualidad Guillermo Dalia Cirujeda.

6.1.7 Ergonomía

Es evidente que la postura mantenida al tocar influye en los procesos fisiológicos en nuestra interpretación. La mayoría de los expertos coincide en que entre 70%-80% de los músicos sufren o sufrirán lesiones músculo-esqueléticas a lo largo de su carrera, sobre todo en las extremidades superiores (Martín, Palacios y Arias, 2012). Este es un dato muy preocupante que debe ser solucionado. La práctica regular de ejercicios de calentamiento, estiramientos, pausas en el estudio, conciencia corporal, etc. pueden contribuir de una manera muy notable a la reducción de las posibles patologías asociadas a la práctica instrumental (Martín, Palacios y Arias, 2012). Una gran parte de los músicos no realizan ejercicios de calentamiento previos a la ejecución, de relajación y de control muscular, como por ejemplo tai-chi, yoga o técnica Alexander.

De igual manera, los profesores de los conservatorios deberían mostrar una mayor comprensión y conocimiento sobre los problemas posturales y las patologías específicas que pueden llegar a desarrollar sus alumnos. La prevención es la mejor herramienta, además de unos hábitos saludables. La reducción de la carga estática del peso de los instrumentos y la conciencia de identificar el problema lo antes posible, hace que sea más fácil corregirlo (Martín, Palacios y Arias, 2012). Sería muy interesante que en los CPM se plantearan asignaturas o formaciones complementarias dirigidas tanto a alumnos como a profesores sobre cuestiones relacionadas con la higiene postural y los buenos hábitos ergonómicos, con profesionales de la medicina: fisioterapeutas, osteópatas o quiroprácticos.

No teniendo esta realidad en la gran mayoría de conservatorios, nos limitaremos a dar algunos consejos prácticos sobre el calentamiento y estiramiento de los músculos para minimizar el riesgo de lesión (Martín, Palacios y Arias, 2012):

-Ejercicios de fricciones en las palmas y dorsos de las manos, así como en las muñecas, antebrazos, brazos, hombros y cuello. El objetivo es elevar la temperatura de la zona para excitar la corriente venosa-linfática.

-Ejercicios de tracciones en los dedos y en las muñecas, con el objetivo de disminuir las presiones articulares compresivas.

-Ejercicios de movilizaciones, con movimientos parecido a los que realizamos en el instrumento al tocar, para retrasar la aparición de fatiga.

-Ejercicios de estiramiento, para reducir el grado de tensión muscular, favorecer los mecanismos de recuperación del cuerpo y llevar al organismo a un estado de relajación. Podrían realizarse en dedos de la mano, antebrazos, brazos, hombros, cuello, dorsales y lumbares.

Por otra parte, el descanso será fundamental en el estudio y desarrollo de la clase,

promoviendo no tocar más de 25 minutos sin hacer una pausa de al menos 5, que prevendrá de lesiones musculares. Así mismo, es necesario descansar obligatoriamente un día a la semana sin tocar el instrumento (Martín, Palacios y Arias, 2012).

Sobre la respiración, incluido el papel que desempeñan las costillas y la influencia de la musculatura en ellas, no deber ser una sorpresa el saber que la postura juega un papel muy importante en ella. Generalmente, es una ventaja el utilizar las mínimas funciones motoras (es decir, no activar más músculos de los necesarios) y, el ser conscientes de que las tensiones indeseadas y exageradas tienden a extenderse a otras partes del cuerpo (Steenstrup, 2004).

Nuestro cuerpo es un instrumento, es parte de la producción del sonido, que empieza en nuestro aparato respiratorio, no en nuestra boquilla ni mucho menos en nuestro instrumento. La postura directamente determina la cantidad de aire que podemos mover y la naturalidad con que respiramos (Redondo, 2018).

Aspectos a tener en cuenta de la relación postura-respiración:

-Como intérpretes de metal necesitamos proporcionar un gran volumen de aire a nuestros instrumentos, para lo cual el tórax debe ser capaz de expandirse libremente. Cuando una persona está de pie derecha, la columna tiene su forma curvada natural, la cual empieza a doblarse desde la sexta vértebra, con su correspondiente sexta costillas. A menudo las personas tienden a enderezar esta curvatura cuando están sentadas, haciendo que las costillas bajen en la parte de delante dando como resultado un tórax colapsado. Esto comprime la cavidad abdominal, evitando el libre movimiento del diafragma y reduciendo considerablemente el área de expansión del tórax. Esta manera de sentarse causa una sensación satisfactoria de relajación, y esto es lo que quieren las personas, pero da como resultado un uso ineficiente del sistema respiratorio con los consiguientes problemas de rápidas inhalaciones de aire. Si, estando de pie colocamos una mano en la región lumbar-dorsal podremos sentir la curva de la columna, al sentarnos debemos mantener esa misma curva de la columna. Así nos aseguraremos de que la columna mantiene la misma curva y, estando sentados mantendremos la habilidad de tener el mismo movimiento libre del tórax (Steenstrup, 2004).

-La escuela italiana de canto apoya técnicas con una moderada posición alta también llamada “posición noble”. Podemos conseguir esta posición estirando el brazo sobre la cabeza mientras inhalamos profundamente. Entonces volvemos a traer los brazos a los lados del cuerpo mientras la espalda mantiene su posición relativamente alta. Este ejercicio es bien conocido en el método de Jacobs (Steenstrup, 2004). Si no estamos derechos el pecho no está libre y la caja torácica se ve disminuida (Redondo, 2018).

-Es importante desvincular el movimiento exagerado del cuerpo a la hora de respirar. Es más importante el proceso psicológico que el anatómico. Las maniobras físicas enrevesadas no tienen por que arrojar resultados satisfactorios (Frederiksen, 1995). Por otra parte, no hay que poner límites infundados a los movimientos naturales del cuerpo. Jacobs recomienda no frenar el movimiento hacia arriba de los hombros al respirar, algo que se prohíbe en muchas ocasiones, fruto de una tradición oral anticientífica. También es cierto que el movimiento antinatural y deliberado de los hombros debe evitarse, así como cualquier otro movimiento sin fundamento (Frederiksen, 1995).

-Estiramientos: Al igual que para conseguir una mayor flexibilidad del cuerpo es necesario entrenar repeticiones de movimientos que trabajen la elasticidad de los músculos, en el aparato respiratorio pasa igual. Cada vez que respiro con una capacidad completa promuevo la elasticidad de los músculos torácicos manteniendo en forma nuestro aparato respiratorio.

-Otras apreciaciones: deportes aeróbicos como nadar, montar en bicicleta o correr como hábito vital son garantía de tener un sistema respiratorio entrenado y en forma.

7. CONCLUSIONES

Para terminar, haré una revisión del trabajo realizado, valorando si los objetivos planteados al inicio de este proyecto se han cumplido o no, y en qué medida la hipótesis que planteé fue la acertada.

Al comienzo de este trabajo señalaba la diversidad de planteamientos que he ido encontrando en la metodología de los distintos profesores que he tenido, y esbozaba la necesidad de promover una metodología pautada y basada en la ciencia, que contribuyera a construir un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde hubiera herramientas y estrategias claras. Todo ello para garantizar una interpretación satisfactoria y un desarrollo de capacidades mentales necesarias, como la concentración, el disfrute, la comunicación mediante la música, etc.

Tras el estudio en profundidad de la pedagogía *Song and Wind*, puedo afirmar que es un vehículo muy eficiente para el correcto aprendizaje de la trompeta, para mí fundamental, y que podría ser la piedra angular del proceso de enseñanza en un aula de conservatorio, especialmente en 6º EE.PP.

Con la investigación realizada se puede suponer que a la hora de tocar la trompeta es necesario un conocimiento de base científica del funcionamiento de aspectos físicos como la ergonomía o la respiración, así como conocer que los procesos cognitivos están directamente relacionados con una interpretación de mayor calidad del instrumento. El mismo ejemplo de Jacobs y de otros que han aparecido en este trabajo lo corrobora. También ha resultado evidente que el pensamiento abstracto a la hora de crear el sonido debe ser guiado para no incurrir en errores procedimentales sustentados en argumentos anti científicos.

En esta investigación se ha insistido, como así lo hace la pedagogía *Song and Wind*, en la práctica autotélica de la música, en el disfrute personal y en tocar el instrumento para expresar, comunicar e incluso actuar. Esta visión de la interpretación musical aporta al trompetista una calidad en el sonido y en la técnica que influirán positivamente en la autoestima y autoconcepto musical del alumno.

Estas conclusiones tratan de dar respuesta a las hipótesis formuladas a partir del problema inicial sobre el que se sustenta esta investigación, la falta de un consenso metodológico con rigor y científico, contrastado y eficaz.

Por otra parte, mediante esta investigación se pretendía conseguir unos objetivos generales y específicos. En primer lugar, se han revisado las programaciones de 6º EE. PP en la especialidad de trompeta de los diferentes CPM de CyL con el objetivo de comprobar si la

pedagogía *Song and Wind* está explicitada en la metodología, contenidos u objetivo del centro, así como observar si en las programaciones de los conservatorios hay alguna mención a la metodología llevada a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento. El resultado de esta revisión confirma una de las hipótesis, que esta pedagogía no está explicitada en las programaciones de CyL como modelo a seguir, aunque es cierto que algunas de las metodologías analizadas promulgan ideas y estrategias muy similares a las de Arnold Jacobs y la pedagogía *Song and Wind*.

A partir de aquí, otros objetivos se orientaban en la línea de proponer nuevos métodos de aprendizaje para una mayor comprensión del proceso de tocar el instrumento, así cómo aportar herramientas y técnicas eficaces para interpretar con el instrumento. Esto se ha conseguido mediante la propuesta de metodología.

Una de las misivas más importantes que se defiende en la pedagogía *Song and Wind* es el trabajo mental y cognitivo en la práctica y aprendizaje del instrumento, siendo uno de los objetivos específicos de esta investigación “preparar al alumno de trompeta en el último año de las EE. PP en aspectos en el aprendizaje que trasciendan la mecánica de interpretación basada en la repetición”. Mediante el trabajo mental que se plantea en la propuesta de metodología, sobre todo en cuestiones relacionadas con el concepto mental del sonido y otras estrategias mentales en el resto de apartados, se ha tratado de cumplir los objetivos de concienciar al alumno sobre el proceso de creación del sonido, de como manejarlo y utilizarlo y promover en el alumnado el pensamiento abstracto en la creación del sonido.

Por otra parte, y pensando también en la importancia de que el alumno no se limite a utilizar las estrategias en clase con el profesor, se ha insistido en que pueda adquirir una conciencia de aprender a aprender, es decir, adoptar este método de aprendizaje efectivo y significativo que le ayude a ser más autosuficiente a la hora del estudio individualizado. La premisa es que tener las herramientas y estrategias promueven en el alumnado la motivación necesaria para afrontar el estudio del instrumento en casa, y mediante la propuesta de metodología se proporcionan dichas estrategias.

Otro objetivo era apartarse de una propuesta de estudio mediante procedimientos extra-musicales, ajenos a la interpretación, e intentar aplicar la metodología que emana de la pedagogía *Song and Wind* en el estudio del repertorio propuesto en las programaciones de los conservatorios, así como en los métodos utilizados para trabajar aspectos técnicos del instrumento. Esta es una recomendación que se hace en esta investigación, pero dado el tiempo disponible y la naturaleza de este trabajo, no era posible exponer una serie de ejemplos. Sea como fuere, se han dado ejemplos concretos suficientes de solución de problemas de diversa

índole relacionados con la técnica el instrumento y la interpretación extrapolables a cualquier situación del repertorio.

Por otra parte, se ha trabajado también sobre el objetivo de remarcar la importancia del conocimiento y consciencia sobre los procesos fisiológicos al tocar el instrumento y cómo saber gestionarlos mediante apartados referidos a la ergonomía o a diferentes músculos involucrados en la práctica de la trompeta. Se ha tratado también de inculcar un método de aprendizaje más eficaz y revelador para un desarrollo académico y personal pleno en el ámbito de la enseñanza musical, propuesto para 6º EE. PP, pero extrapolable al resto de cursos.

Esta investigación es una propuesta teórica dada la escasa comprobación *in situ* de los beneficios de esta pedagogía como docente por el mismo escenario temporal con que contaba. Aún así se me ha permitido poner en práctica docente durante dos semanas y media en el CPM de Valladolid una aproximación de esta metodología y anotar la evolución y los resultados de mis intervenciones durante las clases. El periodo de intervención fue muy escaso, y lo ideal sería que esta investigación pudiera abrir paso a otra cuantitativa más amplia y con datos más concluyentes y con mayor recorrido, quizás una investigación comparativa entre esta pedagogía y otras, que observe las diferencias, pros y contras en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, cómo discente sí que he conocido y practicado algunas de las estrategias y herramientas que se proponen en esta pedagogía, y en su momento fueron muy reveladoras y me ayudaron en mi propio aprendizaje. Este es, por tanto, un trabajo teórico, pero con ciertas garantías de que lo que se propone funciona, basado en mi experiencia y en otras muchas.

De la misma manera, se abre una futura línea de investigación que recabe datos de la eficiencia del estudio con las estrategias propuestas, comparándolas con otros hábitos de estudio que no contemplen estas estrategias y también la posibilidad de un trabajo comparativo entre la psicología de la práctica y la interpretación de Jacobs y otras corrientes psicológicas.

Quizá también se pudiera plantear una investigación que relacionara la pedagogía *Song and Wind* con otras pedagogías musicales del siglo XX, como las planteadas por Suzuki, Willems o Dalcroze, analizando los puntos en común y quizás planteando una metodología que conserve lo mejor de cada una de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bobo, R. (3 de diciembre de 1981). Arnold Jacobs: Interview with Roger Bobo, *Brass Bulletin*, 33, (1,2). Bulle, Suiza: Brass Bulletin, 34-50.
- Brubeck, D.W. (mayo de 1988). Who is Arnold Jacobs?, *T.U.B.A. JOURNAL*, 19, (1), p 30-34, 54-58.
- Díaz, M. (Coord.), Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretxe, G., Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Díaz, M., Giráldez, A. (Coord.), Alcalá, J.R., Barba, J.J, Barrett, M., Cain, T., Raventós, J. (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona, España: Graó.
- Doherty, J. (septiembre de 1994). For All Who Crave a Horn That Thrills, This Bud's for You, *Smithsonian* 25, 6. New York, N.Y: Smithsonian, 94-103.
- Farkas, P. (1962). *The Art of Brass Playing*. Rochester: Wind Music Inc.
- Frederiksen, B. (1996). Chapter 10 - The Teacher. En B. Frederiksen., *Arnold Jacobs: Song and Wind*. Illinois: Windsong Pr Ltd.
- Frederiksen, B (Ed.), Hughes, J (trans.). (1995). *Arnold Jacobs: Lecture at International Brassfest, Bloomington, Indiana, June 1, 1995. Atlanta Brass Society Journal*, 7, (1, 2, 3).
- Frederiksen, B. (abril, 1994). Interview with Arnold Jacobs. Recuperado de windsongpress.com (2020, 14 de abril).
- Furlong, W.B. (1974). *Season with Solti: A Year in the Life of the Chicago Symphony*. New York, N.Y: MacMillan, 267-311.
- Getchell, R.W. (1959). *Teacher's Guide to the Brass Instruments*. Toronto: Selmer Corporation.
- Giráldez, A. (2010). *Didáctica de la música*, Barcelona: Graó.
- Goetz, J.P., Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez González, A., y Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía* v.22, (56), 21-30.
- Goodman, K., Floyd, A., Still, A. (2014). The Pedagogy of Arnold Jacobs. Presentation/workshop by National Flute Association's convention in Chicago, EE.UU.

- Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (2009). *The Oxford Handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Haugan, P. (1977). Tuba Profile – Arnold M. Jacobs Tubist of the Chicago Symphony Orchestra, *TUBA Journal*, 4, (2), 2-10.
- Hendricks, B.M. (2013). *Pedagogical methods of Vincent Cichowicz as witnessed by Larry Black, 1964–1966: a case study* Tuscaloosa, Alabama, EEUU: University of Alabama.
- Irvine, G.B. (2001). *Arnold Jacobs' Pedagogical Approach: Context and Applications*. Michigan: Bell & Howell Information and Learning Company.
- Jöstlein, T. *What Arnold Jacobs Taught Me*. Carta de agradecimiento del associate Principal Horn de St. Louis Symphony. Recuperado de windsongpress.com (2010, 14 de abril).
- Jorquera Jaramillo, M.C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española *Revista musical chilena v.64* (214), 52-74.
- Kimball, M. *Respiratory Training: respiratory training for musicians* Brigham Young University. Recuperado de <http://kimballtrombone.com/breathing/respiratory-training-for-musicians/>.
- Kohut, D. L. (1985). *Musical Performance: Learning Theory and Pedagogy*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 179-181.
- Kutz, D.V. (2002). *Arnold Jacobs: methods and materiales of pedagogy*. Evanston, Illinois: Northwestern University.
- López Cano, R. y San Cristóbal Opazo, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos* Barcelona: ESMUC, conaculta, fonca, icm.
- Loubriel, L. E. (2005). *The Pedagogical Approach of Arnold Jacobs as applied to trumpet Pedagogy*. Michigan: ProQuest Information and Learning Company.
- Loubriel, L.E. (enero, 2006). Vincent Cichowitz on Arnold Jacobs *ITG Journal*.
- Martín, T., Palacios, J.I., y Farias, J. (2012). ¿Es necesario educar en salud en los conservatorios de música?. *Eufonía*, 55, 95-102.
- McCann, J.L. (1989). *A History of Trumpet and Cornet Pedagogy in the United States 1840-1942* Northwestern University, 105.
- Mendoker, S. (1995). The Lessons of Arnold Jacobs *Brass Facts*, 2, (1).
- Nelson, B. (ed.). (2006). *Also Sprach Arnold Jacobs: A Development Guide for Brass Wind Musicians*. Alemania: Polymnia Press.

- Nepal, W. (1993). *A biography of Adolph S. Herse: his performance and pedagogical contributions*. Arizona: Arizona State University.
- Reed, M. *You Are Only As Good As Your Last Breath: Improving Brass Pedagogy*. Colorado: Fort Lewis College y Conn-Selmer Corporation Inc. Recuperado de www.windsongpress.es (2020, 14 de abril).
- Rusch, H. W., Jacobs, A. (1963). *Hal Leonard Advanced Band Method: With Special Studies by Arnold Jacobs*. Winona, Minnesota: Hal Leonard Music.
- Rusinek, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Santos, F. (1998, octubre, 30). Memoria de Georg Solti. *Nueva Revista de política, cultura y arte*. Recuperado de <https://www.nuevarevista.net/> 2020, 14 de abril).
- Schwendener, P. (junio 1984). The Best Tuba Player in the World, *THE READER*. Chicago: Chicago Reader, Inc.
- Shapiro, L. (2009). *Dueling Philosophies: Arnold Jacobs's Ideological Break with Traditional Brass Pedagogy*. Recuperado de windsongpress.es (2020, 14 de abril).
- Steenstrup, K. (2004). *Teaching Brass*, Londres: Royal Academy of Music.
- Tafari, J (2004). Investigación y didáctica en educación musical *Revista de Psicodidáctica* nº17, 27-36.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó

Webgrafía

- Entrevista de Brian Frederiksen a Arnold Jacobs: *Song and Wind* (1996) <http://ojtrumpet.net/ntf/jacobs.html>
- Entrevista a Michael Grose en *The Brass Herald* (2014) https://music.uoregon.edu/sites/music2.uoregon.edu/files/11-5-14_grose_brass_herald.pdf
- Masterclasses* en audio de Arnold Jacobs. Años 1981-1987 https://media.northwestern.edu/?f%5Bcollection_ssim%5D%5B%5D=Arnold+Jacobs+Master+Class+Audio+Archives
- Ponencia “La filosofía del *Song and Wind*” impartida por José Manuel Redondo, tubista de la OSCYL y profesor en el COSCYL. Festival AETYB 2018 en el Real Conservatorio de Música de Madrid <https://youtu.be/sDKj1rG6tdw>

ANEXOS

1. HOMENAJES

1.1 WHAT ARNOLD JACOBS TAUGHT ME by Thomas Jöstlein, associate Principal Horn, St. Louis Symphony

Lessons with Arnold Jacobs were memorable from the second you entered the Fine Arts Building in downtown Chicago. There was the next door "Artists' Cafe" (that must be where the CSO players all eat after shows!), the ornate iron, glass and woodwork, and of course the smiling older gentleman who operated the elevator, with its accordion-style metal door. Seventh floor!

I arrived early enough for my first lesson to look around: the broom closet at the end of the hall ("William Shatner School of Acting," it read), the shrill voice lessons next door, and of course Jacobs' Santa Claus voice wafting out to the hallway

The door finally opened, revealing both the legend himself, and also my former Interlochen Arts Camp horn teacher, Randy Faust, smiling from jowl to jowl. I knew I'd be fine.

Jacobs, the longtime Tubist with the Chicago Symphony Orchestra, was known as THE brass teacher for decades. I have my summer horn teacher, Nancy Fako, to thank for the idea of seeing him ("maybe he'll put a bug in your ear"), and my teacher at Rice University, Bill VerMeulen, for the phone call to Jacobs that got me "in." (I remember Jake testing and teasing me for a year, having me call every three weeks at certain times, to see how committed I was. My pay phone call from super loud Comiskey Park was especially tricky to manage, but it paid off).

My first lesson began with the usual measuring of my vital capacity on a large metal machine, resulting in a rather paltry five liter reading. "With your height (6'4") and age (21), you ought to be well in excess of six liters."

"Unfortunately, we need to work on respiration, and not music."

Out came the breathing bags, the tubes with ping-pong balls, the anatomy charts. I mastered these quickly enough to warrant a try on the horn.

What followed next sticks with me to this day: Jake quickly put the focus NOT on the respiration, but indeed, on the MUSIC:

- "Be first class in your mind."
- "I sing the notes in my head and get out of the way of the body."
- "Fill your mind with the greatest horn players you can recall."
- "Imagination and imitation are your two great tools to success."

- "Be a story teller."
- "Get out of the way of the body."

Yes, he eventually did go back to the breathing talk: Dolly Parton; piston up/piston down; the Valsava maneuver; the pressure/volume diagram; the two lines on my music, one depicting volume, and one air pressure; and blowing air on the back of my hand using the words "key" and "hoe."

Thankfully, what I brought home that day was his edict, "if you can sing it, you can play it." I sat down in my practice room and played through the Mt. Everest of pieces, the Schumann Adagio and Allegro for the first time in my life. Yes, I had to stop numerous times, but I got all the notes out by insisting on the song.

There is much more to tell of my fifteen lessons and countless Northwestern University masterclasses (especially of my somewhat bumpy transition from Jacobs to my current "guru," Tubist and longtime Jacobs student, Roger Rocco), but the lessons learned in that first lesson were what enabled a career in music, and for that I am ever thankful.

1.2 PROCLAMATION



OFFICE OF THE MAYOR
CITY OF CHICAGO

RICHARD M. DALEY
MAYOR

PROCLAMATION

WHEREAS, on June 25, 1995, Arnold Jacobs will be honored at the International Tuba Euphonium Conference (ITEC) for his contributions to the music industry and musicians throughout his long career; and

WHEREAS, Arnold Jacobs was the tuba player for the Chicago Symphony Orchestra (CSO) from 1944 until his retirement in 1988; and

WHEREAS, during his legendary career with the CSO, his "Rock of Gibraltar" sound allowed the rest of the ensemble to build the "Chicago Brass" sound which no other orchestra's brass section could approach; and

WHEREAS, his talent earned critical acclaim and greatly enhanced the prestige of the Chicago Symphony Orchestra and the entire City of Chicago; and

WHEREAS, Arnold Jacobs is also known worldwide for his research and teaching, helping brass and wind players, as well as singers, in the areas of tone production, breathing and music-making; and

WHEREAS, musicians of every instrument and vocal register have made special trips to Chicago to learn from this master teacher:

NOW, THEREFORE, I, RICHARD M. DALEY, MAYOR OF THE CITY OF CHICAGO, do hereby proclaim June 25, 1995, to be ARNOLD JACOBS DAY IN CHICAGO, and urge all citizens to recognize his many contributions to the Chicago Symphony Orchestra and musicians worldwide.

Dated this 5th day of June, 1995.

1.3 "WHO IS ARNOLD JACOBS?", T.U.B.A. JOURNAL MAYO 1988 (30-34)

Con motivo de su retirada de los escenarios en 1988.

By this time you have already read Dee Stewart's biography of Mr. Jacobs on other pages, and that, along with Dan Kohut's presentation about Mr. Jacobs as an educator, gives you an inkling of who this man is and what he has done for hundreds, even thousands of musicians. In order to get a little closer, however, we decided to ask those who have been his friends, students, and colleagues about Mr. Jacobs - who he is to them and what his influence has been. Here are a few - more of the responses we received.

Music Director. Chicago Symphony Orchestra

"I am happy to offer these few lines in tribute to our dear Arnold Jacobs. His tenure of over forty years with the Chicago Symphony Orchestra represents, to my mind, one of the most important contributions made by any single brass player to the history and development of symphony orchestras in our time. He is that rarest of jewels, a great and devoted musician combined with a warm and generous personality. Through his unstinting support and encouragement of generations of brass players the world over, he has justifiably become a legend in his own lifetime. We are going to miss him terribly but I wish him many years of happy retirement and I feel sure, if I know him at all well, that these years will continue to be most fruitful for him and for those lucky enough to be his colleagues and friends."

Associate Professor of Music Arkansas Tech University Arkansas Symphony Orchestra.

Though it has been more than twenty years since my first hearing Arnold Jacobs in live Chicago Symphony Orchestra and Chicago Symphony Quintet concerts and since making weekly pilgrimages to his now famous "basement of wonders" studio in his home on South Normal Avenue, the thrill of those experiences remains freshly memorable and invigorating. As would also be readily attested by other of his former students, his powerful influence on our professional lives is felt virtually every day. What is there about this individual that has earned him such worldwide acclaim and admiration?

There is great awe of Jacobs' understanding of the physical and mental processes of brass playing. His insightful studies and explanation of these areas make so much "sense" and are so successful that these principles have indeed become the basis for what is often referred to as the "Arnold Jacobs school of brass playing," which will be felt for many generations yet to come. This is a landmark achievement in itself, but these are also many who respect and appreciate the man even though they have never studied with him or with any of his students. What of them? Why do they regard him so highly? To me this is the very highest tribute to his true greatness.

Any listener hearing Jacobs is at once captured by his vibrant tone and ever energetic style. Whether on the stage with his big York tuba or in the studio demonstrating with as little as a mouthpiece rim, he leaves no doubt that being able to actually communicate through his music is his most prized gift to the world. He is more than a performer with great tone and skill, for these are only the tangibles of an enthusiastic musical message from Arnold Jacobs, the dreamer of dreams and the visionary of hope for mankind. He convincingly pumps out a

buoyant and effervescent optimism through his playing, stressing repeatedly his conviction that life can indeed be as good as one deems it so, that the listener can take heart and dare to meet the challenges of life. Adversities and concerns have not been strangers to Jacobs, but he has continued to uphold his promising message that the energy and optimism one can express through music can keep those aspirations alive within all our lives.

This is Arnold Jacobs, the musician, the teacher, and the messenger. We are indeed fortunate to have such a person in our lifetime.

Los Angeles Philharmonic Orchestra

It was Christmas, 1952 and I was just thirteen when my mother gave me a recording by the Chicago Symphony Brass Quintet. Just by chance, the first work on the record I heard was a transcription of the Allegro from the Beethoven String Quartet, Op. 18, No. 2 with Arnold Jacobs playing essentially the cello part. I didn't know what hit me. Nothing was the same after that. I first met Jake on my way home to Los Angeles from the National Music Camp in 1957. That meeting determined the course of my musical path. Arnold Jacobs, with his superb performances, vast knowledge, and enormous pedagogical gifts, has helped and influenced thousands of wind players since the time he joined the Chicago Symphony. Good luck on the next phase of your career, Jake. We all look forward to the lectures and books I know you're planning.

Spring, 1988. Open Letter to Arnold Jacobs

Dear Jake,

When Gene and I started The Canadian Brass in 1970, we were surprised and excited to discover that both of us had been serious students of yours at various points in our lives. We each felt that you had been, in no small way, responsible for our own approach to performance. You instilled in us the confidence to our chosen instruments as vehicles for both musical and personal expression. In fact, your teaching revealed a path for achieving our performance potential that's still guiding us. Your stellar performances in the original Chicago Brass Quintet, along with our other friends and mentors Ron Schilke and Bud Herseth, pointed out the great musical potential that the brass quintet medium was to hold for us.

You know that no teacher can ever be fully aware of the impact he has made on his students lives, but we have always hoped that you would be particularly proud of the Brass' efforts over the years to popularize brass music. Perhaps this is the only way these two students can ever

repay you for your care, nurturing, and advice in our formative years. We are very fortunate to count ourselves as continuing students friends, and admirers of a truly unique and enlightened performer and teacher.

Your friends,

Chuck Daellenbach & Gene Watts

The Canadian Brass

Principal Tuba, Victoria Symphony. Faculty, School of Music, University of Victoria

I am one of countless people who are in Arnold Jacobs' debt. Many of them are tubists. Many others are singers, oboists, and countless musicians who have made the pilgrimage to Chicago to work with Jacobs. Some have been helped to overcome debilitating injury or playing slumps. Others have been progressing students trying to make the transition to professional level playing. All have come away astonished at his vast array of knowledge and the magic transformation in their abilities that took place in the confines of his studio. The sound of his voice as well as the sound of his tuba is a permanent memory for all of us.

His new role after retirement from the Chicago Symphony will be exciting for the musical community at large which will no doubt see many more people exposed to his ideas in print and in person. Jacobs treats me more as a colleague than a student now Perhaps I might even call him "Jake" if I could summon the nerve, but he's still Mr. Jacobs and still my teacher - a never ending source of encouragement and inspiration.

Chicago Chamber Brass

Arnold Jacobs, musician, teacher, philosopher, scientist and gentleman, continues to make remarkable contributions to our world. His legacy in terms of tuba sound and style alone is significant enough to secure his place as one of history's most distinctive instrumentalists. I would hazard a guess that even the most uninitiated reader of the Tuba Journal would be able to identify a recording of an Arnold Jacobs performance. He surely has one of the most unmistakable tuba voices. A sound and style he conceived over half a century ago is now generally accepted as the standard by which all others are judged. It is also remarkable that his sound and style developed to a highly individualistic signature so early in his career. What a record! Fifty years of the same thoroughly conceived and consistent presentations of his musical ideas.

The legacy of Arnold Jacobs as a teacher is indeed a legacy of vivid images - bigger than life. Like a great actor, he has poured out image after image for our consumption. Images of the ball

rising to meet its appointed task, of the dials on the gauges, of the sound of wind being blown through his mouth. Images of his hands on the valves, images of him under the bell of that glorious old York. And tonal images that are the very definition of musicality with a "tuba voice." All of these images are described and reinforced by some of the most lucid, eloquent, beautiful prose that has ever graced humanity, improvised on the spot. Every time I hear the rich, rolling bass voice of Arnold Jacobs answer the phone, I am overwhelmed by a flood of positive images. Images that indeed help me and many others come down on the scale of intellectual complexity to a childlike simplicity and naivete of thought. Later generations will be privy to all of the data that Arnold Jacobs has compiled, but we are most fortunate in having the additional blessing of being touched by these images firsthand. Every time I practice or perform I reflect on the privilege of having lived during Arnold Jacobs' time in history.

Gotham Jazz

Dear Mr. Jacobs,

You gave me so much during my years at Northwestern University and also encouraged me in my favorite musical idiom: jazz.

You are the finest musician and teacher with whom I've had the honor to work one-on-one. May you be blessed with a long life, good health, and much love.

University of Illinois. Grant Park Symphony

Arnold Jacobs has had and continues to have the most profound influence in my approach to the tuba: his sense of phrasing, sound, and pedagogy are my role models. The many wonderful recordings he has made with the Chicago Symphony and the even more amazing performances he has given with this ensemble at Orchestra Hall and Ravinia will stay with me for the rest of my life. His concepts in pedagogy are unparalleled in their wide influence in this century. He has removed myth from the respiratory function in wind performance and replaced it with provable fact. Most importantly, he gives us his performance examples and shows us just how essential is commitment to music as the primary motivator.

Mr. Jacobs will become even more renowned in the coming years as he devotes his time to clinics and lectures around the world. Generations of musicians are going to be indebted to this incredible musician, teacher, and man.

University of North Texas

On the Road with Mr. Jacobs...

It's 12:55 p.m., December 13, 1987, and I'm driving my aging Volkswagen Rabbit on the old Dallas-Fort Worth turnpike on my way to a Sunday matinee performance of the Tchaikovsky Nutcracker with the Dallas Ballet Company. My tuba, resting on the torn back seat, is still a little warm from John Rutter Christmas carol arrangements performed at the morning service of the Broadway Baptist Church of Fort Worth. I recall the occasion when John Rutter came from England to conduct some of his music in Dallas, and I wonder if John Fletcher played the Rutter arrangements as often as we do. It's a cold winter day for us by Texas standards, and the wind reminds me of that as it blows through the taped-up passenger vent window. My mind drifts and I begin to think about Mr. Jacobs and the commitment I made to myself to write a few words about him for the Journal.

It is always easy to think about Arnold Jacobs, of course I do so quite frequently. But how will I write about this amazing man who has had such a tremendous, almost immeasurable, impact on my life? Although over eighteen years have passed since my first session with him in the basement at South

Normal Avenue, I still think of Mr. Jacobs or hear his words - and the sound of his York tuba - in my mind practically every day of my life. Virtually every note I play on the tuba and every lesson I teach are affected by my relationship with him. How can I possibly put this into words in some meaningful way?

It's a few minutes past one o'clock, and I'm about halfway to Dallas as I unconsciously reach for the radio dial and turn on the local FM station. The combination of the whistling wind and the constant undertone of the diesel engine makes the radio difficult to hear, but nonetheless my thoughts are interrupted when Kim Corbet announces that the next selection will be the Bruckner Symphony No. 6 performed by the Chicago Symphony Orchestra.

Ironic, I think. Or is it?

As the first sounds of Bruckner begin, a flood of memories ensue. I think again of those marvelous Friday afternoon concerts in Chicago when we would cling to every magical, glorious sound we heard from Mr. Jacobs and his colleagues in the Chicago Symphony Orchestra as they played Tchaikovsky, Bruckner, Mahler, and so many others. I remember coming back to Northwestern University after those concerts feeling more inspired than ever and practicing until we were thrown out of the building. One could actually hear and feel the inspiration of the afternoon concerts in the sounds of the Northwestern practice rooms on those evenings.

Most of my lessons with Mr. Jacobs were concentrated in the very late 60s/early 70s at a time of changing lifestyles and some socio-political unrest. It was a wonderful and terrible time to

go to college, and during those days I was about as alienated from society as I would ever be. Like many other young people of that age, I found it difficult to relate to authority, parents and conventional life. New ideas, music and the tuba were everything. Perhaps at times I was on the delicate fringe of reality. The most cohesive aspect of my life at that time were from the musical thoughts and training which I received from Mr. Jacobs through lessons, coaching sessions, and CSO concerts. I know that I owe much more than my musical concepts to Mr. Jacobs, but how can I express this on paper?

The first movement of the Bruckner concludes as I turn onto Commerce Street and drive into Dallas...

Arizona State University

I feel privileged to have had the opportunity to have Arnold Jacobs as a teacher and friend. Since I first met him he has had strong influence on me as a person and as a professional musician. Positive approach, expertise, total musicianship, and sincere caring for his many friends and students are just a few of the attributes of this great man.

Arnold Jacobs' illustrious career has brought dignity to our instrument and profession. I consider him to be the most important teacher of the brass world in this century. I hope that his active retirement will give him the time to continue his research and perhaps publish the wealth of information that he has accumulated.

"Jake," I wish you and Mrs. Jacobs the very best.

The St. Louis Symphony

It is difficult to write just a few things about such a great individual on the eve of what is in all likelihood going to be a very active retirement (that is, if any brass players have much of a say in his future years). The key to Arnold Jacobs' approach to the tuba seems to dwell on the simple and most natural technique of trying to imitate the dream of the sound in the mind. For me, his approach to the tuba is more of a lesson in living all facets of life... a strong drive through simplistic means of living your own dreams. How beautiful and how true!

All musicians are fortunate to have him as one of our own. We, as tubists, should be honored that his chosen means of expression is our own instrument. He has added and continues to add a class and dignity to the tuba from which we all benefit.

As his life becomes simpler with obligations lessening at Orchestra Hall, I wish him joy in the continued pursuit of his dream. Good luck, Jake!

Formerly Pittsburgh, Cleveland, and Chautauga Symphonies

What ingredients go into the making of an artist who can stand at the top of his profession for nearly half a century? Great natural gifts, certainly, but this is never the whole story. To these, Arnold Jacobs has added unremitting labor from childhood onward, a generous and positive attitude, intelligence imaginatively cultivated, and at the bottom of all, uncommon resources of character.

As a craftsman in music, he has gained the respect and admiration of hundreds of colleagues; through his teaching, lecturing and writing, he has inspired thousands of students, and as a performing artist, he has contributed to the pleasure of millions, Arnold - please accept my warm congratulations on your personal "recognition day." Brass people everywhere stand a little taller by the influence of your fine career.

Vandercook College

I will never forget that day in September, 1966, when as a seventeen-year-old student, I stepped off the CTA bus on the south side of Chicago and walked down Normal Avenue to his house for the first time. Naturally, I was frightened, but I was also excited about the opportunity that I was about to have. That day was a turning point in my life. I owe my career in music to him because he expressed an interest in me, helping me grow and giving me opportunities that are too numerous to express here.

My students are also thankful for his work as well. "Song" and "Wind" are words that echo around Vandercook College. Those words are going out to music educators all over the country and they will use his concepts to teach others how to play brass instruments.

A couple of years ago, Vandercook College awarded Mr. Jacobs an Honorary Doctorate of Music. He seemed pleased about the honor and asked me what he might do to return the favor. My obvious reply was that we all will be forever indebted to him for what he has given to us. Thanks, Jake! We all love you! Your friend,

Roger Rocco

The University of Michigan Philadelphia Orchestra, retired

Arnold Jacobs and I go back many, many years, about 54 to be exact. When I started to play tuba in a brass band in the Philadelphia area, my late brother, Jack, who was an excellent reed man, thought I had some talent and should have the best teacher available at that time. He had done a lot of club dates with Arnold (who played string bass on these dates) and knew of his incredible talent as a tuba player. Arnold was in Curtis Institute at the time. Arnold became my

first teacher and a life-long friend. He recommended me for my first symphony job, the Southern Symphony, under Hans Schwieger, and covered for me when the Philadelphia Orchestra went to England on their first international trip. (I couldn't go because I was still obligated to the NBC Symphony.)

I owe so much to Arnold not only for his help as a teacher, but also for so much professional advice that helped in my career until I finally reached what I consider the apex of my career, the Philadelphia Orchestra. I honestly think that one of the highlights of my career was when the record, "The Antiphonal Music of Gabrielli," was recorded with the brass sections of the Chicago, Cleveland, and Philadelphia Orchestras. To have been able to work with someone I so respected, and cared for over all the years is something for which I am deeply grateful.

Now that he is retiring (as I will be at the end of April, 1989), I hope that I might get to see him and his wife a lot more than I have in the past. Here's hoping for a healthy and fun-filled retirement, for you have earned and deserve it!

Professor of Music. Chadron State College

Dear Mr. Jacobs,

I have always admired your high ideals in whatever you have tried to bring about in the understanding of the performance of music by all musicians. Your presentations of breathing as applied to wind instrument performance have had a profound influence on instrumental teaching in public schools, colleges, universities, and professional studios. Your willingness to help all, from the young player to the proven professional, is a tribute to your interest in helping people.

2. ENTREVISTAS

2.1 ENTREVISTA A A. JACOBS (AJ) POR BRIAN FREDERIKSEN (BF) sobre los inicios de su carrera profesional como músico de orquesta.

Frederiksen, Brian – Interview with Arnold Jacobs, April 1994

BF: This is an interview that I did with Jake in the car on route to Bloomington, Indiana.

BF: You first started playing professionally in the Indianapolis Symphony.

AJ: This was the first year Sevitsky was in there. Basically it was his first year it was my first professional job. Frank Brouk was there.

BF: What was the audition and how did you get connected with them?

AJ: He came to the Curtis institute to audition players and one of our bass players was given the assignment to ask the players to play for him because he needed a wide range of players to join the Indianapolis Symphony and I was one of those that was asked and I had a very interesting audition. He liked my playing very much and this bass player Portnoy (who was with the Boston Symphony for years). There was a Henry Portnoy who played first clarinet in Philadelphia for many years and I think he was in Indianapolis,

BF: I checked the rosters and it seems that the trombone section was primarily a Curtis section.

AJ: Guy Boswell, we used to call him Duffy, that was his nickname. There was a local man, a second trombone who later became the conductor of the Long Beach Band, Long Beach, California for many years in fact. We had Max Woodbury on first trumpet. Basically it got down to Curtis Trombone Section that you brought in.

In Chicago we had the Siegel twins, Harold and Ray. They played for the Chicago Symphony for quite a while, but he and his brother were from Indianapolis and Frank Brouk started his career about the same time I did. He did the commute between Chicago and Indianapolis.

Twenty weeks for the season and then there were tours primarily through Indiana. It was like going to school but with a small salary, in other words it was a learning situation for us, and it gave us a chance to play professionally and get a very modest salary but it was a stepping stone. When Gizella and I. were there, we never made enough money to live on while we there so during the summer I had to go back to Philadelphia to work and then I had to call them up and ask them to send money so we'd have enough to get back to Indianapolis. So the second year, I was already indebted to them and that's when Fritz Reiner called and asked me to take the audition for the Pittsburgh Symphony.

I remember when he sent us his first manager job to see us John Harmaala, another Curtis graduate, I told John I can't take it because I had to borrow money and I owed them quite a bit and I had already signed the contract for the Indianapolis Symphony. Anyway, he let it go but a few weeks after that I came over to the house again in Philadelphia and he said he thought I ought to audition. I was teaching in those days in Philadelphia and one of my students was driving up to New York and take the audition in Steinway Hall. There was about 25-30 trying out. I agreed to go as long as I could go up with my student, we drove up there, I took the audition and he offered me the job right away and I told Mr. Reiner that I was under contract in Indianapolis. He said he will take care of Indianapolis. I didn't hear anything further from him until two weeks before the symphony season was to start in both Indianapolis and Pittsburgh. We were packing but we didn't know where we were going yet. We got a contract

from the Pittsburgh Symphony with a note saying they traded their first cellist to Sevitsky for me.

BF: I was trying to track down that Cellist. (Auber ??) Norman Schweikert thought why would someone want to go from Pittsburgh to Indianapolis. I checked the personnel list myself and there was no one from the Pittsburgh roster in Indianapolis those years. Maybe the cellist was part of the Fritz's casualties. Fifteen or twenty people got replaced in Pittsburgh from the season before when you were there including one person in the low brass section.

AJ: It might have been Howard Kohl. This would be the Ossie's first year. What a great player he was, you would have loved to hear that boy play. He was like Ursa except on trombone. Really a great artist. He stayed in Pittsburgh and left the year before I did and I forget whether he had to go in to the service. There were a lot of people in service due to the war era so you would get a lot of people would get in service and then come back like Ed Kleinhammer.

BF: In Pittsburgh Hugh Cowden also played with you.

AJ: He was a great low horn player. When they brought him to Chicago and put him on high horn. He was assistant principal, just where he didn't belong. He could play high horn, he was absolutely outstanding low horn player.

BF: So you were in Pittsburgh 4 or 5 years. That season was also 20 weeks. What were you doing during the summers?

AJ: From Indianapolis we went back to Philadelphia twice and then Pittsburgh also in 1939 or 1940 before Dallas (his son) was born in Philadelphia. I played with dance bands in Philadelphia for 2 or 3 years and then we went to Chicago. I think we started to come to Chicago around 1940 between seasons because there was so much more work there. I played with Meyer Davis' orchestra. part time work that paid very well.

BF: So you were actually doing some jobbing in Chicago before you got into the Symphony?

AJ: Oh yes, I did a lot of extensive work on string bass. I never played tuba in Chicago until they called me at CBS staff. I had to substitute for their tuba player for the wartime shows which I cannot remember the names. I was playing tuba, which they called me for, but there were some string bass parts in there and there was a bass sitting there so I played the bass parts also, and a lot of it was pretty good jazz things. So they hired me right away on staff on account that I could play bass. They tried to get me away from the symphony orchestra (Pittsburgh???) but I was there for at least two summers.

BF: So this is in addition to the 20 weeks season in Pittsburgh before going to CBS?

AJ: Well first I did a lot of other work actually the Blackstone Hotel with Neil. Another funny situation, they asked me to come in a hold the bass and look busy because their bass player had

to leave suddenly for California since his mother was ill. I used to play in Howard Lannon's Orchestra. Meyer Davis I knew from the Book Society banks very well and the businessman thought well with the playing and all. Anyway, I went in there and they hired me right away also for permanent, in fact, every time they would come to Chicago after that, they would give their bass player a vacation, with me on. They liked my work very much. They took me to St. Louis to play at the Chase Hotel. I played cocktail lounges, bars, lots of freelance work, the old Chez Paris. Played with Lou Diamond who used to do all the substitute work, like the off nights, at the hotels, like Mondays off at the Palmer House, Tuesday night off at the Hilton, Wednesdays at Chez Paris and we would play those nights, the Diamonds Banks for MCA. I used to do that even when I was with the orchestra I kept doing that. I used to play the style shows at Marshall Fields for ten years but I was still with the orchestra (Chicago), working the Walnut Room and getting a discount. it was very nice you know. But I loved to play bass and I didn't stop until 1959 when everything just go too busy, too much teaching, so I finally decided to stick to tuba.

BF: In Chicago, you had actually gotten a job by playing the second part on Symphonie Fantastique?

AJ: Yes, I was hired right after I played the Fantastic Symphony.

BF: How did they ever get a hold of you for Fantastique? Was it that you were in town?

AJ: They knew that I was in town, I was staying in Chicago during the summer. I had talked to a lot of Chicago Symphony contemporaries that I played with on a number of jobs and they had told their personnel manager about me. Anyway, he called me one day and asked if I would do the Symphonie Fantastique with George Hamburg playing first and I played second. I played for them and they came back and offered me the job. I told them that I was already signed up for Pittsburgh but they said we'll hold this for you and you can come with us next season. I agreed.

BF: So there was lapse of a season?

AJ: Yes, from when they were going to hire me.

BF: So this was in 1943 that they had offered you the job to start in 1944?

AJ: It must have been. It was Desire Defauw's first year I joined him in the second year. The Symphonie Fantastique must have been in his first year.

BF: Do you remember anything about George Hamburg?

AJ: Very much, he was a very nice man. I got so embarrassed because I called him Mr. Hamburger when he called me one time and I'll never forget that. He laughed, he'd been called that before.

BF: Do you know very much about him? We have not really been able to find a lot of information about him?

AJ: I think he was having some sort of health problems that he had to leave or something like that. I'm not sure. He had his larynx removed due to cancer. I remember going up to see him and he asked me to buy his tubas. I bought both of his horns.

BF: Per chance were they Yorks?

AJ: No, they are Alexanders.

BF: I'm asking this because there was an ad that York put out saying that their tubas were played by the Philadelphia Orchestra and the Chicago Symphony, implying of course that Hamburg played a York.

AJ: Was that before I got there you mean? **BF:** Yeah. It was in the mid 30's.

AJ: They probably gave him one so that they could run the ad. Same thing with Donatelli.

BF: That's an area we really have not been able to find too much about him.

AJ: I don't know anybody alive that knew him. We'll just have to go with whatever info we have. Milt Preeves knew him. He might be able to help you. in fact, he's one of the main one that went up to Hamberg and said you better hire this man. That was at Orchestra Hall. I did play at Ravinia on Symphonie Fantastique the following summer. Then he asked me to play first.

BF: With the transition from Hamberg, was he running into problems? **AJ:** Yes, actually they were phasing him out, there were problems. **BF:** Basically, it was like that. No auditions, no nothing?

AJ: No I didn't have to audition. I took a lot of auditions when I was young. Well, in Boston I auditioned for Koussevitsky and they wanted me to start right away but it was non-union so I turned it down because I was afraid because the conductor had a reputation to be quite difficult and I was afraid that if he didn't like my work he wouldn't renew my contract and I'd be out of the union and I'd be out of a career.

BF: What other auditions did you take?

AJ: I auditioned for the St. Louis Symphony and they hired me. I was all set to go to St. Louis. even bought a full dress suit and I had a contract and two weeks before I was to go I got a telegram from the union saying they wouldn't accept my transfer that they had a local man that they wanted to put on this job. I didn't fight it, I just let it go.

I was offered the Philadelphia orchestra when I played in concert with the Curtis institute and Opera Orchestra. We did the Amelia Goes to the Ball, and there's a nice tuba solo in there and Ormandy heard it and the next day Sol Caston came over to see me and said Ormandy was

interested in having me join the Philadelphia Orchestra but I wouldn't take it because of my teacher being there and fairly close to retirement.

BF: Did you every play with Philadelphia Orchestra with Donatelli?

AJ: No, my teacher would never hire me for anything in Philadelphia. We had a tuba player name Ross Wyre who didn't play nearly as well as I did but he did all the work in Philadelphia and any out of town work I got hired.

BF: Ross Wyre graduated a couple of years before you at Curtis? **AJ:** That's right.

BF: So the two of you were at Curtis?

AJ: Yes.

BF: When you first got into Curtis, were you playing the orchestra or him?

AJ: I played to school orchestra. He was a school teacher and I don't know if he was teaching school at the time or what, but he had other things he was doing so I got the orchestra.

BF: Ross Wyre was another name that came up. As a matter of fact, you were in a high school before you got into Curtis and he was teaching there?

AJ: Much later.

BF: Back to Curtis, someone has said that apparently Reiner had heard you out in Long Beach?

AJ: No, he never heard me until I joined the orchestra in Curtis.

BF: You did not audition for Reiner?

AJ: No. I auditioned for my teacher Donatelli and Joseph Hoffman, the head of the school. One other man - I think it was the concertmaster of the Philadelphia Orchestra or first trumpet I don't remember which. There were 3 people I remember at the audition. I played Stars of the Velvety Sky and the Carnival of Venice. Then they put out the Flying Dutchman. First time I ever saw high C. I brought it down to b fiat. I didn't know the tuba They laughed when I sat down to play it.

BF: Curtis was the first orchestra that you had every played in?

AJ: That was it. It was with friendly Fritz.

BF: Must have been a rude awakening?

AJ: Well, I always got along with him well. He was very nice to me. But I tell you I used to die when I'd hear he was working some other people. I was a very good tuba player as a young man. I could play anything then that I practically couldn't play 30 years later, master technique and range . I was playing all the fiddle parts and best overture and all sorts of materials that my mother used to bring home, incidental music for silent movies. She used to play with the piano and I'd play along with it. I never played the bass parts though. I could hardly read bass clef, I was a trumpet player.

BF: What is it you remember about Donatelli?

AJ: Very strict discipline. He was a fine musician.

BF: I understand that he did not really speak much English?

AJ: I didn't think so then, I probably wouldn't mind today. As a 15 year old boy my impression was I didn't understand half of what he said, but I worked with so many Italians since that it makes sense to me now. If I missed a note or made a mistake, I had to take a whole work over another week. Everything was very strict discipline.

BF: John Taylor has located one of Donatelli's daughters down in DC purely by accident?

AJ: I think his son was going to medical school and became a physician.

BF: We really are not able to find much on Donatelli. Apparently he died in 1954. Do you remember what the circumstances for him leaving the orchestra?

AJ: He left at age 65 when he had to retire, that was when they had the mandatory retirement age. I remember Tabuteau also retiring when he was 65. There were some stories going around about how they were trying to get rid of him (Donatelli). They were. They tried to get me to go over there. I was very tempted to take that job in 1936 when we did Amelia go to the 8all. I was asked to join the orchestra then but Donatelli came to me and asked me not to and said if I don't take it there is nobody else they can get in Philadelphia, he said I would be the only one. I did turn it down because I did like the old man and I figured I would get something someday and I did very well with the dance work. Then, I did get a call from Ormandy when we were in Philadelphia.

One year they called from the New York Philharmonic and they said if Bill Bell didn't take the job, I could be imported since principal players could be imported without a transfer and I could go directly to the New York Philharmonic and they said Bill wasn't sure if he was going to leave NBC so they said they'd like to hire me if he turns it down. Then I had a call, a while later, of Ormandy offering me again the Philadelphia Orchestra and I was already promised the Chicago Symphony.

BF: What year was this you were promised Chicago?

AJ: My last year in Pittsburgh, 1943. I joined the Orchestra here in 1944. But anyway, I had all these different orchestras offered to me, NBC offered it to me if Bill left and he says if they called me and said if Bill takes the Philharmonic then you can come and join us but you have to wait six months, we can't import you directly in you have to put your transfer in for six months. I said that I would consider it and so forth, but when we had to make the choice I chose the Chicago Symphony because Gizella liked it the best. Well, besides that we were from

Chicago. Gizella's home was there and I had been doing very well by working summers, there was a lot of work in Chicago. So that's how I got it.

2.2 LOUBRIEL - VINCENT CHICOWICZ ON ARNOLD JACOBS

VINCENT CICHOWICZ ON ARNOLD JACOBS

BY LUIS LOUBRIEL

In the winter of 2004 I met with my former trumpet teacher, Vincent Cichowicz, to talk about the years he spent as a colleague of Arnold Jacobs. Our conversation began with the first meeting Cichowicz had with Jacobs, with the lessons Cichowicz had with Renold Schilke, and it ended with the discussion of general brass playing concepts.

Vincent Cichowicz was born and raised in Chicago where he received his early music training. He went on to study with Renold Schilke, played with the Houston Symphany,

the Grant Park Symphony, and in 1952 he became a member on the Chicago Symphony Orchestra. Cichowicz taught at Northwestern University from 1959 and became professor of trumpet in 1974.

Today Cichowicz is retired, as Professor Emeritus, from full time teaching but stays active as music director of the Millar Brass Ensemble and by giving master classes in the United States and in Canada.

Loubriel: I know that you studied with Arnold Jacobs early on in your career.

Cichowicz: Right, I had three or four lessons but most of my experience with him was in the orchestra. When we went on tour we often spent a lot of time together just talking so in a sense it was not so much actually taking lessons but instead it was a sharing of ideas.

At the beginning I was very skeptical of Jacobs' ideas. I told him that and he said, "Well, yes but in order to prove or disprove you have to give it an honest trial." I agreed and I said, "Absolutely, it is the only way to make a decision." Often at the beginning of something that you do not fully comprehend there is no way you can make an intelligent judgment. After working with it over a considerable period of time, and keeping in mind certain perceptions, I was convinced. It answered a lot of questions that in my previous ways of going about my work never seemed to be fully solved.

Loubriel: What part of it did you understand?

Cichowicz: I did understand that so much of what I did was instinctive and, except for a few things, we did not have to do any serious changes in what I was doing. Instead, we needed to clarify why, as a trumpet player, one has a good day or a bad day. What is the difference between those two?

Many times when you really understand principles properly you find that there is less of a deviation. So it's really a question of making a discovery and saying, "Yes, there is a practical way of going about this." Certainly in teaching you must have the basis for what you are trying to do in order to present it to someone. It's important to have a clear understanding of principles. You can't just say, "Okay, make a beautiful sound." The student might say, "I'd like to but I can't." Then you have to go into the principles of what goes into making a good sound. If you don't have a conception of a good sound you can't get to it through mechanical means alone. You must have a clear image in your head, and then you can apply the technical aspects to achieve your goal. If there is something that is not functioning correctly, you can take steps to correct your approach.

Loubriel: It sounds like a lot of psychological as well as technical input went into that approach.

Cichowicz: Absolutely. Both internal and external psychology is required in thinking on these levels. The other aspect I found interesting in terms of conceptual ideas was the Alexander Method. There is a book about it that talks about "end gain." "End gain" is about the "making of music" part going step by step. Well, how do I get there? You have to have steps to get there. On the other hand, children learn to speak without any instruction but instead are guided by what they hear.

Loubriel: You are right. I remember learning to talk when I was young and listening to my sister pronouncing the letter "r" and trying to imitate the sound of it. Now, it is interesting that the process of learning to play the trumpet is so similar.

I would be curious to know that when compared to the teaching approaches of the 1950s and 1960s, was Jacobs' teaching different?

Cichowicz: I would say definitely different. All you have to do is to go back to some of the trumpet method books of this period and you will find

that many are extraordinarily analytical. I make the comparison with going to the doctor because you have a temperature, so it's obvious that you are sick. If all he does is to give you aspirin, or give you some ice to lower your temperature, then he is not a good doctor. A good doctor would say, "What's making your temperature rise?" I have to that find out in order to deal with that. It is the same thing with the theories of the 1950s. When I studied with Renold Schilke, for example, he said, "Make your stomach hard." I tried that and it was terrible. So I asked, "Why is he telling me to do this?" It occurred to me that if you play a high "C" forte you would find that your stomach area gets hard. However, you can't start out that way. It has to be a result of what you are doing rather than something that you begin with.

It was a big discovery for me to find out that people were trying to analyze the symptoms, or the outer things, in trumpet playing. So they would say, "This person plays beautiful high Cs" and they found that their abdominal muscles were firm so they said, "Well, the tighter you make it the better it



Vincent Cichowicz and Arnold Jacobs touring Europe with the CSO, 1971

is." Rather than saying, "No, that is just the result of the exertion that you have to apply to play that high C."

Loubriel: *It is easy to see the danger in the approach that was in use.*

Cichowicz: Yes, it can be very dangerous.

Loubriel: *It's so easy to get the muscles to work against each other.*

Cichowicz: Yes. It becomes isometric so nothing gets done. It is two groups of muscles fighting each other. So those ideas

are the kind of things that, as you begin to understand this, you begin to work at what Arnold used to call "the process." When I studied with him there was a much larger concentration on wind than on song. Later he started to move with more emphasis towards the song. And yet, without that wind part it can't evolve into the song. It just can't evolve without that. In the years I taught I could not dismiss either. The two had to be working together in order to achieve results. You could not say, "Here is a good sound. Imitate that." Because if your breathing is corrupted there is no way you can achieve your goal.

Loubriel: *Yes. The correct breathing has to set you up.*

Cichowicz: Exactly.

Loubriel: *In your own playing, did you find some of the things*

"When I studied with him there was a much larger concentration on wind than on song. Later he started to move with more emphasis towards the song... In the years I taught I could not dismiss either. The two had to be working together in order to achieve results."

Jacobs talked about to be helpful?

Cichowicz: Yes. As I began to understand the system and to find my way through the logic of what he was teaching then some of the questions I had about playing were much easier to deal with. Also, they were more successful than the path I was following before. I say that because it was very fashionable at the time to say that if you had any playing problems it had to be the lip. It had to be: too big, too little, or placement. As I look back I think how silly that was because sound does not

depend too much on the physical shape of the lip. Also, you can hear and see in all of the successful players how wonderful they sound but how different they look.

Loubriel: *It sounds like they were using a behaviorist approach to teaching.*

Cichowicz: As I said before, during the 1940s, 1950s, and 1960s everything was on the lips. That's the temperature.

That's the fever because everything you feel in your playing you feel in your lip. You don't feel it anywhere else. You know it is not working so it is easy to draw the conclusion that there is something wrong in the lips it is wrong in the lip because something else is not functioning correctly.

Loubriel: *Psychology is such a young science that makes me*

think that the books written, such as William James' Talks to Teachers on Psychology or Percy Buck's Psychology for Musicians, did not get to the general public until the second part of the twentieth century; so they did not have time to absorb the information and apply it. For that reason I can see why the older teachers tried to find the answers in the physical aspects and not in the psychological aspects of playing. However, I know from conversations I had with Jacobs that he was familiar with most psychology books I mentioned to him.

Cichowicz: You know he had a deep interest in medicine so he obviously started to study, I assume, medical books and then as you go from that connection into behavior you have to go into psychology. I say that because the study of

medical books does not explain muscle function by simply saying, "this muscle is attached here and does this, etc." That does not give you enough of the picture unless you understand how the brain makes the application. So if I pick this tape recorder up I am not telling my arm "now, contract the finger, the elbow, etc."

Loubriel: It's the study of motionism.

Cichowicz: Yes. It's what I want to do so you begin to apply the same process as in so many other activities. Which reminds me when I give lectures and master classes for people who have never studied with me, I give them an outline. One of the topics that come up is tongue position. Well, I say, "it's language and wherever you say 't' it's the same position for tonguing. With the vowel it becomes 'too' so your tongue does not need to be educated to do that." It simply imitates. When you are a baby you hear the sound and you imitate the sound. So it is the same with articulation. It is the same kind of process. Then you have to hear the characteristic sound of the articulation you want; sforzando, normal, something in between or perhaps legato... the shape of the syllabic changes based on the musical instruction that the brain is sending.

Loubriel: Just like the acquisition of language.

Cichowicz: I think it is very much like language. For example, foreign people who speak English as a second language can speak it very well but often have the flavor of their native tongue in their accent. I think that is a marvelous thing. It is like cuisine. You do not want everything to sound the same way and the little flavors of your heritage are important.

Now, from whom did that come about? Because you heard your parents and siblings speak and that is the way you picked up the accent. The accent also is what gives your identity so you do not simply conform to what the majority of the population sounds like.

Loubriel: It is interesting to note what you are saying because today we have so many people sounding the same.

Cichowicz: That is very true and now that you bring that up I think we are losing something. However, I also think that everything is a series of compromises. When I was growing up

there were more players with an individual character. So you could tell this person from that person and that is harder to do now. If you listen to orchestras now they all play wonderfully but I miss the individuality.

Somebody like Mager, who had this individual sound, did not sound like Vacchiano or Ghitalla. Today it seems like there is a general bureau of standards.

Loubriel: So as you started to work in the late 1940s did some of the ideas you heard from Jacobs influence your teaching?

Cichowicz: Well, it is hard to quantify or qualify as you go through your life and say, "I had this or that influence." Like I said about Schilke's teaching, I did not apply playing with a hard stomach directly but it made me curious as to why was he telling me to do that.

Schilke was very inspirational in so many other ways and I learned other things from him that were very valuable. Prior to Schilke

I had studied with another man who was a cornetist and who also was my first trumpet teacher. I learned a lot from him. His name was George Albrecht. He saw me playing with an embouchure, like the old French horn players who played in the low register, and did not change it because I played everything he gave me well. It was when I went to Schilke that he helped me through an embouchure change. That was a difficult year but it was also another period of time to look into what I was doing to satisfy my curiosity.

My teaching grew out of this sense of curiosity. I wanted to understand. I wanted to say, "Why does this person play so well and why do I have difficulties with this or that." Reading as much as I could I had to decide what made sense and what did not. It was a whole process and like I said, Jacobs was clearer than most people about the function, teaching, and the principles of brass playing. He had medical knowledge and vocal experience so those two things combined enabled him to get away from the brass part. He was able to say, "Now, how does all of this tie together?"

Loubriel: So in your conversations with him what kind of things did you talk about?

Cichowicz: We talked about many things. Sometimes we talked about politics and we exchanged ideas. I would also ask him questions about things and he would give very logical

answers that appealed to me because he gave you the reasons why. So that was part of the learning process. When I got into the orchestra I was 24 years old so listening to all those great musicians and working with all of those great conductors was a learning experience.

Loubriel: Were some of the ideas you discussed with Jacobs helpful in dealing with the performance situations you found on the concert stage?

Cichowicz: My exposure to Jacobs refined and clarified many things. It was not a dramatic change in what I was doing but there was deeper thinking involved. Just to get the idea, for example, that respiration was critical in brass playing and understanding why instead of just saying, "I took a breath and

"When I was growing up there were more players with an individual character. So you could tell this person from that person and that is harder to do now. If you listen to orchestras now they all play wonderfully but I miss the individuality."

"Jacobs was clearer than most people about the function, teaching, and the principles of brass playing. He had medical knowledge and vocal experience..."

that's all there is to it." It is a combination of how you employ that with what you are doing plus the musical thought you are trying to project. It was a slow process and for me it was simply to stimulate new ideas.

Like I said, I had three or four lessons with him in the beginning before I got into the orchestra and he did not persuade me at that time. It was not until I gave it some time that it started to have a very big effect in changing my thinking about how things work.

Loubriel: *It sounds like it was instructural for you to follow.*

Cichowicz: Most of it was and as a consequence I could not understand it completely. So this gave me a perception, not only to understand it, but also to improve what I was doing as well... it made me more effective as a teacher.

Loubriel: *So once you started teaching college students what kinds of things did you see?*

Cichowicz: I think the same sort of things one sees in a lot of students over a period of time. It would be the ideas on connecting technique with making music. Then the dimension I added, to what I learned from Arnold, was special attention to the choice of materials. Because it is one thing to say, "I want to play the Haydn." Well, "Are you ready to play the Haydn?" Then it is important to have a series of programs or plans one can use to move the student from one point to another. Then you can play the Haydn. So I spent a lot of time trying to construct a study plan. Also trying to fit it to the individual player and not just to say, "Okay, this is the way and you have to fit into it." The individual needs to know what the goal is and where they need to start. Not everybody starts in the same place.

When I joined Northwestern they had a curriculum in the catalog that said that in the second year you had to play the Haydn and on the third year you play this and that. I said, "I can't do this. I refuse to have a set curriculum." I say that because not everybody is ready at the same time. Besides, we will cover most of the important pieces in the repertoire in the four years of study. If there is something we missed I hope that by then the understanding of music and of their instrument will help them to proceed by themselves.

So if you have five or six solos listed in the catalog and you are scheduled to play those, even if you are not ready to play them, I don't think that is a good teaching practice or education. I would much rather say, "Don't worry so much about the pieces, let's focus our attention on what we are doing. What are the musical materials that you need to develop? From that let's evolve into the repertoire?"

Loubriel: *They had the curricula like they were textbooks.*

Cichowicz: Yes. Exactly.

Loubriel: *I think I read somewhere that Jacobs saw more trumpet players than any of the other instruments of the brass family. I was curious; do you think that trumpet players run into more trouble than trombone or tuba players?*

Cichowicz: Well, I would imagine there are a number of things you could say. I think there are more trumpet players than tuba players or trombone players. Once Jacobs' reputation got away from just being a tuba teacher I think more peo-

ple began to go to his studio.

When he first began, in the middle 1940s, he taught tuba and maybe trombone and not much else. Then more people began to talk about his particular theories and gifts. So if it was useful for the tubists why could it not be useful to trumpet players? Then more players got curious and took lessons from him to get another perspective. I myself, even after many years at the university would say, "We are having many difficulties here so maybe you should go to Jacobs and see if we can get this point more effectively." So there was that kind of exchange. So then some would ask, "Can I take a lesson with Mr. Jacobs?" and I would say, "Of course, because he can state his ideas in his own way." Even though the facts are the same maybe the manner in which they are presented is more effective. Understanding that I do not think you would hear anything from Jacobs that is all that different except that he is going to say it in his own way and it might work better for you.

In some instances there were some reversals of Jacobs' approach. There were some students who were doing what I call "tuba breathing" and I said, "No, you can't use that for the trumpet. There is a modification there that needs to happen." Other than that we had no conflicts. He would occasionally send people to me as well, especially if he felt he had gotten his point across and the student needed more of a trumpet player's viewpoint.

Loubriel: *I see that in my students as well. They take such a large breath that they end up displacing everything.*

Cichowicz: Right, and they take much too much air. You have to realize that with the tuba you have different requirements in the sense that there is much less resistance in the instrument resulting in a really fantastic flow rate. So you have to have tremendous capacity to be able to sustain a musical phrase on the tuba. On the trumpet we have tremendous resistance and much more intensity to the way the breath is used when compared to the tuba.

If you take Jacobs' experiments done at the University of Chicago where he had the various members of the brass family play a middle "C" you find in the results that the playing efforts were the same in all of the instruments. As the trumpet goes up from that low "C" the physical effort always goes up not just by degree, but by significant percentages. So when we play a high "C" it is an experience that you can only get by playing a high "C" on the trumpet and not a high "C" on the French horn or the trombone.

Another interesting thing for me was the "wind patterns." That came about by watching flute players. I observed that of all of the wind instruments, the one that seemed to have the best breathing was the flute. I thought, "What is it? Are they smarter than we are? I don't think so. Maybe they are taught in a better way." So I talked to Wally Kujala (former piccolo/flutist with the Chicago Symphony) and I asked, "I have been watching your students play and their breathing is so smooth and direct. How do you teach them respiration?" He said, "I just tell them to take a breath and blow." That was it. The flute is the one instrument that is outside the embouchure so the brain has a much stronger connection of not just blowing



L - R: Frank Kaderabek, Vincent Cichowicz, and Adolph Harseth performing with the CSO, 1963

against something but out into something. So, I thought, "How could I apply this to trumpet playing so the player could experience taking the breath and blowing freely without having to worry about notes or about embouchure." So I came up with the wind patterns.

Loubriel: Right. You used those often when I studied with you.

Cichowicz: Yes, and the idea that once the body experiences that, once you put the mouthpiece in front of the embouchure there is resistance of course, but you will have the impression of what the release must be like. As soon as you hold back a little on the breath there are compromises in what you are doing. Whereas if you take a breath and blow, without the trumpet, there are no inhibitions and everything is very direct. Now you say, "Take the instrument and get as close to that as you can."

Loubriel: I always found the "wind patterns" to be the connection between the things Jacobs was teaching about breathing and trumpet playing. The "wind patterns" really focused everything.

Cichowicz: When I first started using that, to be quite honest, I was kind of amazed at how effective it was. I knew it would help and up to that point I had used quite a bit of mouthpiece practice if something was not working properly. I would say, "Play it on the mouthpiece." However, a little inhibition would still be there. Something was needed that would take away of all those concerns, whether the note is going to be right or the embouchure is going to be set. So I said, "This is what the basic breath should be." Over the years, even with very advanced players, it worked very well.

Loubriel: We are such creatures of habit that if we start to do the "wind patterns" they start to stick.

Cichowicz: And they do something else that I think not many people discuss but I think is very important. When you look at notation it is vertical, it goes up and it comes down, but all sound is horizontal whether is a high "C" or a low "C." The "wind patterns" emphasize that.

Think about the violin. The bow moves horizontally. For us it is in the blowing. From personal experience I can see that because the notes go up and down on the page that affects the way you blow. You want to reach up for the high notes and you want to reach down for the low notes. Instead, you must think of everything in a linear way.

Loubriel: Sure. There are less physical changes.

Cichowicz: Right. When you deflect the air, like you are reaching for a note, it becomes thinner, and when you bottom down for it, it loses direction and energy. It is a modified air stream that is not the most effective. So the general idea is if you are making a sound you are going to think in a linear way.

I remember experimenting with the teaching methods of Max Schlossberg and Herbert L. Clarke many years ago. They suggest to tongue the lower notes using "too" or "tee" for playing the high notes but I thought, "Where does it change to 'tee' and how much?" I started to consciously manipulate the tongue and my playing just fell apart. Yet if I played listening for the sound I produced on the trumpet I could notice that,

"As soon as you hold back a little on the breath there are compromises in what you are doing. Whereas if you take a breath and blow, without the trumpet, there are no inhibitions and everything is very direct."

"Yes, the tongue rises a little bit when I go into the higher register but I cannot make it a conscious thing." So getting back to what you asked, "What was the teaching like?" These books insisted, "Make sure your tongue is in the 'teeth' position" and as soon as you do that you start to endanger producing the tone of the trumpet properly. The tongue, by all its natural abilities, will rise as you go up just the right amount. You really do not need to calculate how much.

Again, it comes back to the idea of learning to talk. Your parents did not teach you about vocal chords or tongue position, but instead they kept repeating the same words until you got it.

Loubriel: It is funny because just last week I had a student ask me about his tongue position. Where did he have to place his tongue to play? I did not know where to start.

Cichowicz: I also had a former student of mine, who took lessons from me thirty-five years ago, who told me that he was getting these new students who were setting their lip in over their teeth. I thought, are there people still teaching that way. Somewhere in their imagination they think this might be something fantastic.

Loubriel: Maybe, and I have to be careful how I say this, that came from ideas developed by lead players who found them useful for their own needs.

Cichowicz: Many years ago I bought a book by Car Anderson and the most amazing thing was that his warm up was a middle "G." It sounds strange but, in a way, he established the sound in the middle register where it makes the most sense. You don't want to establish the sound in the high register or in the low register. Of course he was famous for his high trumpet playing. So I am sure that might be the answer. They have this lead player's imagination saying, "What do I do to reach the 'high double C'?" Then they teach from there downward.

Loubriel: I played with this salsa orchestra and the first trumpet player was very good. We talked about breathing and he told me that he always took the breath through the nose and yet he had this huge beautiful sound.

Cichowicz: He is absolutely right because if you study Yoga, which sets the principles of healthy function, you breathe through the nose. The only problem is unless you have plenty of time to prepare for a phrase or have very short phrases, there is usually not enough time to breathe in this fashion. So it has been discarded as a useful breathing technique because of the timing factor but as a wind instrument breathing technique it is wonderful. It's perfect. So he was on the right track and fortunately he was playing the type of music that allowed him to play like that.

When Bob Lambert, who was principal trombone in the Chicago Symphony for many years, had a high note entrance he would breathe through the nose. He did that to position the lips in the shape needed for the note, and taking breath in this way would not disrupt the embouchure.

Loubriel: Dokshizer talks about that in his method book. When little kids start out, they often breathe through the nose, maybe instinctively, and develop their embouchures beautifully.

Cichowicz: I think that that is preferable as a way of taking a breath at the beginning stages because all they are going to be playing are long tones and what you want to establish with

them is good tone production and a good shape. Once they get more skilled and they get into more complicated music they will need to take the breath through the corners of the mouth.

Loubriel: Right, until they develop the kinetics of what they are doing with the embouchure. I would be curious to know, since you have taught lead players, anything different there?

"I tell everyone that comes into the studio, 'I am going to teach you to play the trumpet and however you want to direct your trumpet playing is your decision.'"

Cichowicz: No. I tell everyone that comes into the studio, "I am going to teach you to play the trumpet and however you want to direct your trumpet playing is your decision. You are going to basically get a classical training and obviously some of the repertoire which goes into it."

Loubriel: Can you comment on Jacobs' concept of "round sound?"

Cichowicz: Like I said, the concept of sound was in the orchestra. I did not hear any references about "round sounds" but you just tried to fit in. It is hard to put the characteristic of a sound into words and I think most people have individuality in their sound but all the good players have similar qualities. You can call them round sounds, full sounds, or dark sounds.

Loubriel: You could also call them vocal sounds.

Cichowicz: Yes. Singing sound and sometimes those words strike a chord with some people. Most of the time if you refer to a free sound or natural sound it also works.

Someone once asked me, "Could I explain the kind of unity that was in the brass section of the Chicago Symphony?" I said, "One way I can think of is that we were trying to do our job at absolutely the same level as the principals." In my case I said, "I am the second trumpet player and I will be at the same level as the first." You have to suppress your ego and think what the whole has to be like instead of thinking, "I want some attention." The other thing is that the section has to be together for a while so they have the time to adapt to each other.

About the author: Luis Loubriel, was born in San Juan, Puerto Rico where he studied at the "Escuela Libre de Musica" of the same city. He joined the American Federation of Musicians at age 16 to play with the Puerto Rico Philharmonic, Orquesta de Zarzuelas, and the Puerto Rico Symphony. He studied at Northwestern University with Vincent Cichowicz and Luther Didrickson concurrent with private studies with William Scarlett and Arnold Jacobs, at University of Minnesota with David Baldwin, Manny Laureano, and Gary Borden, and at the University of Illinois with Ray Sasaki, Michael Ewald, and Ronald Romm. Loubriel has performed with the Minnesota Orchestra, the Canadian Brass, the Artic Shaw Orchestra, and the Orquesta Arabu among others. He has served as faculty member at Western Illinois University, North Central College, St. Xavier University, and at Benedictine University in Lisle, IL.

