

Boletín de la
INSTITUCIÓN LIBRE
de
ENSEÑANZA



SUMARIO N.º 74-75

<i>Presentación</i> por Leticia Sánchez de Andrés	9
<i>Escuchar como leer</i> por Luis Suñén	11
<i>Educación artística: educación para la vida</i> por Leonardo Garnier	21
<i>Música, cultura y ciudadanía</i> por Álvaro Marchesi	27
<i>Institucionalización de la enseñanza musical en España</i> por Beatriz C. Montes	37
<i>La música en la universidad</i> por María Nagore Ferrer	51
<i>La formación del músico profesional</i> por Víctor Pliego de Andrés	69
<i>Música y educación especial</i> por María Jesús del Olmo	91
<i>Cantar y contar con niños: música y lectura en la educación</i> por Teresa Castaño Romero	107
<i>Modelos prácticos para el estímulo de la lectura y la creación literaria en los adolescentes a través de la música</i> por Leticia Sánchez de Andrés	117
<i>Música y lectura: propuestas prácticas para la escuela</i> por Teresa Castaño Romero	135
<i>Música y renovación educativa</i> por Elvira Ontañón	155

Música y educación

Las ilustraciones de este número del *Boletín*, salvo algunas de las que acompañan a los artículos de Teresa Castaño «Música y lectura: propuestas prácticas para la escuela» y «Cantar y contar con niños: música y lectura en la educación», proporcionadas por la autora, reproducen portadas y láminas de los materiales para la enseñanza de la música conservados en la Biblioteca del Museo Pedagógico (hoy depositada en la Residencia de Estudiantes) y grabados de la publicación *Music: A Pictorial Archive of Woodcuts and Engravings*, recopilada por Jim Harter (Dover [N. Y.]: Dover Pictorial Archive Series, 1980). Los dibujos de la página 131 son de Marga Gil Roësset.

Presentación

La Institución Libre de Enseñanza y los centros e iniciativas vinculados a su acción —la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, el Instituto-Escuela, la Residencia de Estudiantes y la de Señoritas, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo, Misiones Pedagógicas, etc.— otorgaron siempre una gran importancia a la educación estética y la formación artística de sus estudiantes.

Los institucionistas percibieron, desde el comienzo de sus tareas educativas, la necesidad de aportar una formación musical de calidad al ciudadano español, considerando la música como un elemento sustancial de la «cultura general humana». Por ello, esta disciplina siempre estuvo presente en sus proyectos educativos y de modernización cultural, orientándose hacia la educación general (para párvulos y estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato), la educación superior y la divulgación entre la población urbana y rural.

La presencia de la música en los planes de todos estos organismos fue una innovación de gran calibre y chocó con los prejuicios de parte de la clase intelectual española, que consideraba el arte en general un aspecto ornamental y un lujo accesorio y que no llegaba a comprender que formase parte de las actividades pedagógicas y de divulgación cultural emprendidas por el institucionismo.¹

La música siempre se incluía en las actividades institucionistas, tanto en su dimensión práctica (a través de la interpretación o la escucha activa) como en su dimensión científica o teórica (con explicaciones sobre elementos técnicos o históricos que acompañaban las audiciones o con la presencia en los planes de estudio institucionistas de disciplinas como la Teoría y la Historia de la Música).

¹ Las críticas más duras, generalmente procedentes de los sectores conservadores y neocatólicos, se planteaban cuando los institucionistas ponían en práctica estas iniciativas de educación o divulgación musical desde organismos financiados con presupuestos públicos, como la JAE, el Instituto-Escuela, la Residencia de Estudiantes o el Patronato de Misiones Pedagógicas. Este discurso despectivo, ridiculizador y crítico, vertido por numerosos intelectuales y políticos de orientación conservadora sobre la labor de educación artística llevada a cabo por los institucionistas desde los centros que regentaban se mantuvo hasta 1936, con especial virulencia en el «bienio negro» de la II República.

Siguiendo la tradición institucionista, en enero de 2008 la Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] organizó, en la Residencia de Estudiantes, unas jornadas sobre Música y Lectura como Vía de Aprendizaje, coordinadas por Elvira Ontañón, patrona de la Fundación, presidenta de la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE y descendiente de dos de los más importantes profesores de música de la Institución desde sus inicios en 1876 (José Ontañón y José Ontañón y Valiente).

Parte de las intervenciones de los ponentes de estas jornadas han sido el germen del presente número del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* dedicado a la música y la educación. Así, Luis Suñen nos presenta una sugerente propuesta titulada «Escuchar como leer», y Teresa Castaño y yo misma presentamos algunas propuestas didácticas aplicables en el aula que permiten manejar la música como herramienta para estimular la lectura en los distintos niveles educativos de la enseñanza general.

Junto a estas aportaciones, presentamos un conjunto de estudios de algunos de los más destacados especialistas en los campos de la música, la educación y la formación artística que pretenden mostrar la historia y la actualidad de la educación musical y estética en España y sus posibilidades en países latinoamericanos.

Leonardo Garnier, ministro de Educación Nacional de Costa Rica, que impulsa desde su responsabilidad política el programa al que alude su artículo (el proyecto Ética, Estética y Ciudadanía), destaca la importancia de la educación estética para la formación ética y ciudadana, y Álvaro Marchesi trata las iniciativas llevadas a cabo en este sentido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Beatriz Montes trata los aspectos relacionados con la institucionalización de la educación musical en España desde la Edad Media; María Nagore se ocupa de la música en la universidad; Víctor Pliego nos muestra las características de la formación de los músicos y los profesores de música en nuestro país, y María Jesús del Olmo nos presenta las posibilidades de la música en la educación especial, un tema de gran actualidad. Elvira Ontañón, por su parte, nos presenta el contexto de renovación pedagógica de la educación musical en el Instituto-Escuela y otras iniciativas institucionistas.

Así pues, con este número del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* pretendemos rendir un homenaje a los institucionistas que tanto lucharon por incorporar la educación artística, y especialmente la musical, al sistema español, además de ofrecer a los lectores una visión general sobre la situación de la música en la historia de la educación y en la enseñanza actual, ofreciendo también modelos didácticos de aplicación práctica.

Leticia Sánchez de Andrés

Escuchar como leer

Luis Suñén

Resumen: El objeto de la conferencia de la que procede este artículo —que ha sido muy poco retocado por no desvirtuar ni su intención ni su objetivo— era tratar de las relaciones entre música y lectura, objeto general del ciclo a que pertenecía. La idea básica era tratar de animar a la audiencia —docentes, pero no de la asignatura de música— a, partiendo de la base de una falta de formación específica, considerar la música sin complejos, tanto desde el punto de vista del maestro como del de su alumnado y, al fin, del del propio oyente no especializado. De ahí el título de aquella charla y de este artículo: «Escuchar como leer».

Palabras clave: música, escuchar, leer, receptividad, animación, literatura, ópera, lied.

Abstract: This article was originally presented in a series of lectures and has been only slightly modified to avoid any distortion of the author's intention and purpose, which was to explore the relations between music and reading (also the general them of the lecture series.) The overall goal was to encourage the audience – teachers of other subjects, with no formal training in music — to approach music without prejudices and to convey this attitude to their students and to the general public. Hence its title: «Listening and reading».

Key words: music, listening, reading, comprehension, activities, literature, opera, *lied*.

El objeto de la conferencia de la que procede este artículo¹ —que ha sido muy poco retocado por no desvirtuar ni su intención ni su objetivo— era tratar de las relaciones entre música y lectura, objeto general del ciclo al que pertenecía. La idea básica era tratar de animar a la audiencia —docentes, pero no de la asignatura de música— a, partiendo de la base de una falta de formación específica, considerar la música sin complejos, tanto desde el punto de vista del maestro como del de su alumnado y, al fin, del del propio oyente no especializado. De ahí el título de aquella charla y de este artículo: «Escuchar como leer». Teniendo en cuenta que

¹ Se trata de la conferencia «Escuchar como leer», que dió el autor en la Residencia de Estudiantes el 17 de enero del 2008, dentro de las Jornadas sobre Música y Lectura como Vías de Aprendizaje.

uno no es docente pero no ha dejado nunca de ser alumno, se trata de imbricar lectura y música como dos actividades que se sirven de parecidos protocolos y que conducen al mismo fin, que no es otro sino la búsqueda de ese conocimiento que, en buena ley de degustadores conscientes, debiera servir para contextualizar las emociones que una y otra nos provocan —ir más allá, es decir, atender a la parte técnica de la construcción del proceso, pertenece a otro ámbito—. Así como todos los aficionados a la literatura saben leer, la mayoría de los amantes de la música no conocen el solfeo y en muchas ocasiones consideran esto como una limitación para su afición, confundiendo el proceso con el resultado de la misma, como si los aficionados a la literatura se lamentaran constantemente de no ser gramáticos a la hora de disfrutar de su pasión y, sobre todo, de asumirla con soltura. ¿Por qué voy a tener más libertad cuando leo ese verso de Machado que dice «Yo voy soñando caminos de la tarde» que cuando escucho el *Preudio a la siesta de un fauno*, de Debussy?

Hasta que no termino de leer un poema no concluye el proceso que abrió su creador a la hora de comenzar a escribirlo. Todo lo que él puso en el papel pasó antes por una idea, que, a su vez, se contextualizó en un sistema de referencias, en lo que llamamos una tradición, incluidos, por supuesto, los casos en los que, además, se trataba de romper esa misma tradición. Y aquí nos sirven tanto Shakespeare o Cervantes como Mallarmé o Ezra Pound. Todo ese material le llega al lector, que debe descifrarlo con su propio utillaje adquirido. Y ese lector, con arreglo a sus saberes, lo conseguirá o no. Tira del hilo, desentraña la trama, recupera los orígenes, y el resultado final, incluido en él ese concepto tan odiado por algunos pero fundamental para casi todos que es la emoción, acabará por ser la suma de todos los elementos que han intervenido en la creación. No me olvido, naturalmente —pues jugaría sucio si así lo hiciera—, de aquellas obras cuya facilidad de acceso no les priva de eso que llamamos, con alguna simpleza, calidad, que es, no lo olvidemos, un sustantivo al que siempre debe acompañar un adjetivo valorativo: buena o mala, por ejemplo. Aquí aparece otro concepto, la eficacia comunicativa que surge del genio creador y que se ejemplificaría, en el caso de la literatura, en los mejores versos del romancero o en las mejores novelas de Baroja, y en la música, qué se yo, en la *Quinta sinfonía* de Beethoven o en *La verbena de la Paloma*, de Tomás Bretón, por citar sólo dos obras maestras bien diferentes pero de directísimo acceso las dos.

De lo que vamos a tratar, pues, es de equiparar en lo posible la teoría de la escucha a la teoría de la lectura, teniendo en cuenta que toda escucha lleva implícito un ejercicio de lectura que le da pleno sentido. En ambos procesos, el musical y el literario, el camino de acceso es el mismo —un lenguaje dado—, pero, sin duda, se nos plantea un escollo no menor, que es el de la codificación de ese lenguaje a través de los signos de escritura: las notas y las letras. Y quizá este sería el primer elemento que



debiéramos aclarar en lo posible. Todo el mundo sabe leer un texto escrito, pero, en proporción, muy poca gente sabe leer una partitura. Sin embargo, hay una diferencia esencial a la hora de situarnos en el terreno de la receptividad, y es la posibilidad que el oyente tiene de leer la música a través del elemento que la iguala a la literatura: el disco. El disco —o cualquiera de sus modernas alternativas como soporte— nos permite leer y releer, avanzar y retroceder lo mismo que un libro. Es decir, tenemos una herramienta que ha permitido democratizar no ya el acceso a la música, sino la posibilidad de entenderla con la misma calma indagadora que los libros en un ejercicio de intimidad. Aprovechémoslo.

Para analizar exhaustivamente una composición musical debo saber música —en el sentido de conocer el solfeo—, pero a la hora de que su mensaje anímico me llegue —estamos en el nivel del sentimiento, no del análisis— no necesito ese conocimiento. El fracaso de los dogmatismos teóricos de las escuelas surgidas tras la Segunda Guerra Mundial —animadores de una composición para compositores que obviara el elemento sensible y su corolario, el emocional— ejemplifica muy bien la realidad de un arte de los sonidos que requiere de la colaboración final del oyente y cuya amalgama han comprendido algunos de los mejores compositores de nuestros días. La pregunta, pues, no puede esperar más: ¿Puedo «leer» la música sin conocer los secretos de su escritura? Y la respuesta me parece obvia: Sí. El mejor arte abstracto es un buen ejemplo de ello, como lo es la apelación al disfrute visual más allá de esa confesión que tantas veces su observador se hace a sí mismo: «Es que no lo entiendo». Quizá se trate de invertir el orden y de tratar de comprender después de disfrutar, lo que, sin duda, facilita el trabajo de quien mira un cuadro o escucha una pieza musical.

Como cualquier arte, la música lee la realidad. Una realidad que unas veces es la naturaleza, otras el sentimiento personal y siempre la circunstancia, hasta en sus manifestaciones más abstractas. Y en esa realidad, en lo que tiene de compartible, es donde nuestra lectura de la música se encuentra con el creador, cuya obra desembocará en la correspondencia entre nuestra lectura de esa realidad y la suya. Toda obra de arte es una propuesta, y nuestra lectura consiste también —cuando poseemos los elementos de juicio que nos aporta nuestra cultura— en dilucidar, precisamente, qué se ha propuesto el autor y si lo ha resuelto o no. La crítica aquí será la que deba encargarse de canonizar —por seguir la expresión de Harold Bloom— o no el intento, a veces enfrentada y otras complementada por eso que Northop Frye llamaba la historia del gusto. No olvidemos que hay realidades privadas con escasa capacidad de irradiación —aunque admirables en su planteamiento formal— y realidades, por así decir, múltiples, que llegan de cara a cualquier lector que viva la vida. Las primeras pueden ser tan artísticas como las otras, pero, sin duda, su dificultad de lectura las coloca fuera de los vencedores en la historia del gusto aunque figuren con letras de oro en las de la literatura o la música.

La música, en esencia, se lee con la partitura, pero no olvidemos nunca que también se lee desde la partitura y con la ayuda decisiva del intérprete. Cuando el gran director de orquesta Sergiu Celibidache defendía su costumbre de hacer más lentos los *tempi* de las obras que dirigía, algunos respondían que se trataba de una traición al deseo metronómico del compositor. El, sin embargo, lo explicaba a la perfección cuando lo justificaba por el anhelo de claridad, de conseguir que, gracias a esa ralentización, pudiera escucharse todo, como una amalgama perfecta entre horizontalidad y verticalidad. Es decir, su lectura —fenomenológica, según él insistía— de la partitura aclaraba la nuestra de su resultado.

Hay otro aspecto de la cuestión que puede parecer accesorio, y que seguramente lo es, pero que amplía nuestro radio de acción en las relaciones —hemos visto que bien profundas— entre música y lectura o entre lectura y música. Y para ello voy a recurrir, para empezar, a la experiencia personal. Les cuento. Desde hace tres temporadas dirijo y presento en Radio Clásica, de Radio Nacional de España, un programa que se llama *Juego de espejos* y en el que gentes del mundo de la cultura en general —escritores, actores, artistas, gente del cine o del teatro— hablan de la música que más les gusta, explicando sus porqués. Una pregunta obligada suele ser si escriben o leen con música, y la respuesta —salvo en algunos casos— suele ser que no. La razón es que ambas lecturas se interfieren, precisamente porque las dos son eso: lecturas. Y esto es lo que diferencia la música que de verdad debe leerse de esa otra que no merece nuestra atención y que bien podríamos ejemplificar con lo que llamamos música ambiental o música de ascensor. En una cadena de radio se anuncia una colección de discos de ese tipo de música, y el gancho es, precisamente, el ambiente que crean. Es decir, son músicas vicarias, que no necesitan ser leídas, cuestión esta que no afectaría a la literatura en tanto en cuanto el acto de leer un libro requiere de nuestra plena atención. La música, sin embargo, nos permite estar en otra cosa, pero —como demuestran los invitados de mi programa— siempre y cuando no sea susceptible de ser leída. Y la música ambiental solo puede ser oída. Cuando somos conscientes de su presencia nuestra reacción suele ser la de desagrado por la imposición de un telón acústico que no hemos elegido, por muy público que sea el lugar en el que se emite. Es, por así decir, una imposición en forma de presunta relajación que se opondría a la tensión activa que llega del estímulo estético emocional que nos provoca la música de verdad, sea cual sea el género al que pertenece, pues tampoco quisiera dejar de decir que no solo hay buena música en eso que llamamos clásica y que no toda la música que llamamos pop o rock consiste en una mera intención de que el significante anule su definitiva carencia de significado. Ejemplos hay unos cuantos. ¿Quién podría negar la clase musical de *Eleanor Rigby*, de Los Beatles, de *Suzanne*, de Leonard Cohen, de *Out of the blue*, de Neil Young —toda una declaración de intenciones rockeras y a la vez una canción sensacional—

o, en otros terrenos, cualquiera de las canciones de Leo Ferré sobre poemas de Baudelaire o Rimbaud o el «Send in the clowns», de Stephne Sondheim, esa inefable estampa de su musical *A Little Night Music*? No dejemos de lado tampoco, como deshecho de esa suerte de desprecio que a veces nos producen ciertas formas populares —no en el sentido de la tradición, sino de la receptividad de las mismas—, el rap, esa forma de palabra puesta en música que, un poco de broma, podríamos considerar como la última hijuela —por más que putativa— del hablar cantando que desde Wagner enseño-rea buena parte de la lírica. Les recomiendo en este punto que, si pueden, escuchen alguna vez los poemas del caribeño Linton Kwesi Johnson —uno de los grandes poetas actuales de la lengua inglesa, aunque su idioma sea ciertamente peculiar— leídos por él mismo, inseparable su dicción de su contenido. Pero, al mismo tiempo, tampoco otorguemos a estas músicas un peso cultural que —si hablamos de gran cultura— no tienen, por más que, y cada vez menos curiosamente, ocupen la mayoría del espacio de las páginas de cultura de los periódicos junto con el cómic, la moda o los cocineros. La llamada música clásica tiene ahí todas las de perder.

La música, pues, se lee siempre. Se lee con la partitura y se lee sin ella, cosa esta que no me cansaré de repetir a quienes no saben leer música y que nunca deberán sentirse en inferioridad a la hora de escuchar. Y se lee a través de unos intermediarios que aportan a nuestra lectura de la música en la escucha el complemento necesario e imprescindible a nuestra situación previa, es decir, a nuestro conocimiento mayor o menor de los referentes sociales, históricos y culturales de lo que vamos a escuchar. Se trata, naturalmente, del intérprete que nos ofrecerá su lectura —término frecuentemente empleado como sinónimo de ejecución o de interpretación— de la pieza de que se trate, hecha a base de confrontarla con otras de diversos colegas o de obras distintas del mismo autor o de su época y a través de una técnica sin la cual nada es aquí posible. Hay también elementos secundarios, de lugar o de modo, que influyen en el éxito o el fracaso del intento. Así, la sala de conciertos —y hasta la localidad, mejor o peor, que ocupamos, o las toses de nuestro vecino— nos provoca, para bien o para mal, un tipo de concentración diferente a la del hogar cuando escuchamos un disco, que podemos interrumpir, y condiciona, por tanto, nuestra lectura de la música. Igualmente, nuestro estado de ánimo nos lleva a escuchar —leer— de forma más o menos activa e incluso a captar o no del todo el contenido emocional de la obra de que se trate. Como sucede con la literatura, pero por otros medios, la música nos lleva a extremos de emoción en cuya vía situamos, en razón de nuestro conocimiento, filtros diversos. Cuando oigo decir, incluso a críticos musicales o directores de teatros de ópera, que Puccini —un músico al que admiraba tanto Stravinski— es sensiblero, no puedo por menos que considerar un mal analista de la música a quien pronuncia esa frase, pues olvida —o, seguramente, desconoce— que los elementos a través de los cuales



se nos lleva a la lágrima son estrictamente musicales, hasta el punto de que igualmente se emociona ante ellos quien desconoce la historia de la japonesita seducida y abandonada por el teniente Pinkerton, si se trata de *Madama Butterfly*. Quizá debiéramos aquí abrir un paréntesis dedicado a lo que llamaríamos los compositores, por así decir, democráticos, el primero de ellos Giuseppe Verdi, quien inflama a las masas que escuchan sus óperas haciéndolas reivindicar su independencia de los austríacos. Y Verdi llega a eso por caminos estrictamente musicales, dudosos a veces para quienes, por ejemplo, lo comparan con Wagner. Pero ¿quién puede negarle la genialidad a ese mismo Verdi capaz de construir los climas que enseñorean óperas como *Rigoletto* o *Simon Boccanegra*? Pocas veces en la historia de la música encontramos una mayor fidelidad a un público que espera algo más que notas, y que, a la vez, es la misma fidelidad al estilo propio, ese que evoluciona imparable desde la época «de galeras» al asombro que producen, en plena senectud, *Otello* o *Falstaff*.

Hay como un elemento de ida y vuelta en esto de la lectura de la música, que va del autor al oyente y de este a aquel. Un ejemplo: Bach escribió para la Iglesia, para la liturgia. Pero no todos escuchamos hoy esa música como algo que nos llegue de ella y nos lleve a la exaltación religiosa confesional, por así decir, frente a lo que podríamos llamar, en sentido igualmente religioso pero laico también, espiritualidad. La lectura que Bach hizo de la *Pasión según san Mateo* antes de ponerla en música llega hoy a muchos oyentes a los que solo les interesa su resultado puesto en notas y a los que no les interesa el relato evangélico que las sostiene, de modo que lo que se produce es una nueva lectura de la música, que funciona sin su pretexto. Ello es, entre otras cosas, lo que hace de Bach un clásico, su posibilidad de relectura permanente, incluso a pesar de la desaparición del interés de lo que para él resultó esencial para la composición de la obra. Y, sin duda, esa separación la advertimos en nuestro proceso de escucha-lectura de la obra, descartando lo que nos parece hoy accesorio aunque entonces fuera esencial y que, de algún modo, y de pasada, pareciera que nos ayudara a resolver el viejo dilema de si en estos casos es antes la palabra o la música, esa discusión que donde menos se resuelve es en uno de sus ejemplos máximos, la ópera *Capriccio*, de Richard Strauss, impensable sin ese texto que no deja de fluir desde que acaban las últimas notas de su maravilloso preludio.

Un buen ejemplo de lectura musical puede ser el que nos proponen las múltiples puestas en música de un mismo texto, como sucede con algunos de los poemas más conocidos de los poetas románticos alemanes, llevados a la solfa por tantos autores, de Beethoven a Schumann, de Schubert a Brahms. El crítico literario y hombre de múltiples saberes, entre ellos el musical, George Steiner, en su libro *Después de Babel*, compara los diferentes acercamientos de los músicos a un mismo poema con el trabajo del traductor, es decir, del lector que lee de forma diferente sobre una base sig-

nificativa determinada un texto literario. Cada compositor que ha puesto música a *Erkönig* —y han sido unos cuantos— ha leído de forma diferente el texto de Goethe. Escuchemos la canción, por ejemplo, con la música de Schubert o de Zelter. Y si seguimos el texto de Goethe en español, trabajaremos, mientras escuchamos la música, sobre la lectura que el traductor hace de la lectura que Goethe hace de la lectura que Herder hace —en forma de traducción— de una balada nórdica de un autor desconocido, quien a su vez lee y pone por escrito la memoria popular. Pero la lectura que nos interesa a fin de cuentas es la que decide ponerlo en música de un modo y no de otro. Escogíamos a Zelter —consejero musical de Goethe y profesor del joven Mendelssohn— y a Schubert, a quien el Júpiter de Weimar despreciará. Franz Schubert pondría música al poema de Goethe en unas pocas horas, frente a los diez años que le llevó el intento a un Zelter que, seguramente, estaría aterrorizado ante la impresión que su obra pudiera causarle al siempre peculiar autor del *Fausto*. Schubert le enviaría la música a Goethe, pero este jamás daría recibo del envío, probablemente porque la carta de Schubert fue interceptada por Zelter, quien se quedaría tan abrumado por la diferencia de calidad con respecto a su intento que le escamoteó su lectura al destinatario. Saltan a la vista las diferencias entre una lectura tirando a simple y otra que da a la balada todo su sentido. A través de ambas, nuestra idea del poema goethiano es igualmente distinta, y mucho más enriquecedora en el caso de Schubert.

Igualmente podemos acudir a otro ejemplo, esta vez de lecturas diferentes en tiempos diferentes. Se trata, en este caso, de un poema de Heine titulado «In wunderschönen Monat Mai» —En el maravilloso mes de mayo—, escrito por Heine cuando tenía veinticinco años y recogido en su *Libro de canciones* de 1827. Podemos escuchar la puesta en música por Robert Schumann —que forma parte de su ciclo *Dichterliebe*— en 1840, es decir en época contemporánea a la del autor del texto. El ejemplo complementario nos llega de Wilhelm Killmayer, nacido en 1927, es decir, cien años después de que Heine publicara su libro. Curiosamente, y a pesar del cambio inapelable del lenguaje entre un romántico y un compositor del siglo XX, comprobamos que la lectura del segundo parte de la del primero para ponernos en la pista de uno de los elementos que señalábamos al principio como constitutivos de todo el proceso: la tradición, que pasa aquí, además, por el uso del canto estrófico —repetición de la misma música para cada una de las dos estrofas del poema original—. Sin embargo, hay dos diferencias fundamentales: el punto de exaltación —que en Schumann es dulce—, que crece en Killmayer, y el uso del piano, mucho más rico en Schumann, lo que hace pensar en una sumisión mayor del compositor contemporáneo nuestro al texto de Heine, aunque ello no significa que supere —ni mucho menos— el modelo schumanniano, que es, sin duda, una de las grandes canciones de todo el repertorio.

Con estos ejemplos hemos llegado al cabo de lo que se pretendía, que es marcar la relación entre música y literatura como resultados de lecturas creativas y creadoras. Hay más posibilidades, qué duda cabe, pero sería necesario utilizar ejemplos que no nos caben en el espacio de este artículo. El que nos viene más al pelo es el del poema sinfónico, que alcanza su máxima expresión en las obras de Franz Liszt y Richard Strauss. El poema sinfónico es una obra basada en un pretexto literario o visual, o incluso sacado de la propia vida, en la que la música traduce, en una muestra clara de sinestesia, un lenguaje en otro. Así en Liszt, con sus lecturas de Dante, de Tasso o de *Los preludios* de Lamartine, o en el Richard Strauss de *Así habló Zaratustra* o de su propia peripecia, como sucede en *Vida de héroe*. Son lecturas de lecturas o lecturas de lo real que ponen en música sus pretextos, a veces con una minuciosidad extraordinaria.

También habría que referirse a la ópera, que nos pone en la situación de la lectura musical de un libreto —a veces disparatado— que nos lleva mucho más allá del pretexto elegido, como sucede en tantos casos, de los que se podría citar como ejemplo casi tónico *El trovador*, de Verdi. En otras ocasiones, sin embargo —en la trilogía de Da Ponte: *Las bodas de Fígaro*, *Così fan tutte* o *Don Giovanni*, de Mozart, o en *El caballero de la rosa*, de Richard Strauss—, la adecuación entre música y libreto parece absoluta. Por eso algunas imitaciones palidecen tanto frente al original. Ahí está el por otra parte interesantísimo *Il disolutto punito*, de Ramón Carnicer, con libreto muy parejo en su trama al *Don Giovanni* mozartiano, del que su autor prefería sentirse deudor antes que arriesgarse a mejorarlo siquiera con dosis mínimas de audacia.

Y ustedes me dirán, y seguramente con razón, a estas alturas, es decir, al fin, de estas líneas: ¿Y para qué nos sirve, como maestros, todo esto? Pues, miren ustedes, bastaría con que sirviera para desacomplejar nuestra escucha de la música, para hacerla más cercana a algo que pertenece a la cotidianeidad de nuestra vida, y de nuestro trabajo, como es la lectura. Que sepamos que escuchar música y transmitir lo que esa música significa no es situarnos ante el jeroglífico indescifrable de la partitura, sino emprender una ruta hecha de cultura y emoción, movernos por el mapa a través del cual se orientan el creador y el intérprete, los lectores que nos entregan el relevo. Si somos capaces de enseñar a nuestros alumnos que la música no es una suma de complejidades de difícil acceso sino un universo abierto al disfrute sin complejos, que crece con el conocimiento que da la experiencia, habremos conseguido que esa misma música forme parte de sus vidas como una compañía gozosa —y no como una carencia vergonzante— y que se cumpla en ellos eso que decía Nietzsche al considerarla una semiología de los afectos.

Luis Suñén*

* Dirección para correspondencia: luisunen@arrakis.es

Educación artística: educación para la vida

Leonardo Garnier

Resumen: Debemos educar el mundo del trabajo, del comercio o del consumo; pero también debemos educar para la vida plena y trascendente que surge de la convivencia solidaria, del afecto desinteresado, de la responsabilidad con el medio y de la expresión de nuestros sentimientos. Debemos educar para la vida. En ese contexto, el proyecto Ética, Estética y Ciudadanía rescata la importancia de la educación artística y propone cuatro objetivos básicos: el gozo, la apreciación, la comprensión y la expresión artística, cuatro retos de la educación artística que, de lograr incorporarse con más sentido y fuerza en nuestros colegios, transformarían sin duda la enseñanza en esos centros y la vida de nuestra gente joven.

Palabras clave: ética, estética, ciudadanía, convivencia, arte, música, educación artística, gozo, apreciación, comprensión, expresión.

Abstract: We should educate people about work, trade or and consumption, but we should also educate them to have a fulfilling and meaningful life that comes from mutual support, unselfish affection, responsibility towards the environment, and the expression of our feelings. We should educate students for living. In this context, the project "Ethics, Aesthetics and Citizenship" reaffirms the significance of arts education and puts forward four objectives: enjoyment, appreciation, understanding, and artistic expression; principles for arts education that, if implemented in a meaningful way in schools, would undoubtedly transform pedagogy as well as the lives of today's youth.

Key words: ethics, aesthetics, citizenship, living together, art, music, art education, enjoyment, appreciation, understanding, expression.

Hace ya casi cuarenta años, cuando José Figueres impulsaba la creación de la Orquesta Sinfónica Nacional, la Sinfónica Juvenil y la Infantil, se dio una discusión que tal vez hoy parecería bizarra: se alzaron las voces contra ese despilfarro de dinero: ¡lo que el país necesitaba era producir!, se dijo. En lo mejor del debate, y mientras visitaba un gran lote de tractores recién llegados a Costa Rica, don Pepe pronunció una simple frase que acabó de una vez por todas con el debate: «¿Para qué tractores sin violines?», dijo. Y entendimos.

¿Para qué educar?

Debemos educar —por supuesto— para la convivencia eficiente, útil y práctica del mundo del trabajo, del comercio o del consumo. Pero también debemos educar para la vida plena y trascendente que surge de la convivencia solidaria, del afecto desinteresado, de la responsabilidad con el medio y de la expresión de nuestros sentimientos. Debemos educar para la vida.

Pero vivimos en un mundo incierto en el que pareciera que todo vale; y en el que se vuelve casi indistinguible lo que vale más de lo que vale menos; en un mundo en el que prevalece el miedo. En ese contexto, ¿qué significa educar para la vida? Frente a la incertidumbre, nos dice Savater,¹ la humanidad debe aferrarse a esas grandes fuerzas que la han guiado a lo largo de su historia: la ética y la estética.

Nuestros jóvenes no pueden crecer sin criterios propios en un mundo en el que se diluyen el imperativo moral de luchar por aquello que es humanamente correcto o noble o el imperativo estético de expresarnos mediante creaciones artísticas que nos conmuevan. Pero cuidado: no podemos educar ni en los valores inmutables de los conservadores ni en la cómoda ambigüedad de los relativistas, sino en la búsqueda de qué es lo que nos permite vivir juntos, con respeto, con simpatía, con solidaridad, con afecto, con gusto; reconociéndonos y aceptándonos en nuestra diversidad.

Educamos para cultivar esa parte de nuestra naturaleza humana que no viene inscrita en el código genético, sino en nuestra historia. Educamos para la cultura, para los derechos humanos y para eso que hemos llamado un «desarrollo sostenible». Educamos para el ejercicio crítico pero sensato —o sensato pero crítico— de la ciudadanía democrática. Educamos para identificar y enfrentar la injusticia y para cerrar esas brechas que nos separan. Educamos para asimilar las nociones más abstractas del pensamiento, para entender y disfrutar las formas más sublimes del arte, así como para manejarnos en los aspectos más triviales pero indispensables de la vida cotidiana: cambiar un fusible, abrir una cuenta bancaria, reparar una silla rota, hacer un rueda, instalar la computadora, pegar un botón.

Finalmente, educamos contra la superstición y la tiranía, que suelen alimentarse mutuamente; educamos para que prevalezcan la memoria, el afecto y la razón, de manera que no se repitan los errores del pasado.

Ética, estética y ciudadanía

De eso trata un proyecto que impulsamos en Costa Rica, al que hemos llamado Ética, Estética y Ciudadanía.

La ética no es algo que se pueda aprender como mera información, ni siquiera como conocimiento, sino como vivencia, como creencia, como convicción. No se aprende con sermones o discursos, sino mediante una metodología que enfrente a los muchachos con «dilemas éticos» de todo tipo. La resolución de estos dilemas no puede ser antojadiza o casual, sino que debe incorporar la adquisición de conocimientos y la construcción de criterios éticos mediante procesos sistemáticos de investigación, reflexión y, sobre todo, deliberación.

¹ Fernando Savater (2003): *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.

LOS ESTUDIANTITOS



¡POBRE MAESTRO!



El maestro enfermo está;
debíramos ir a verle;
el maestro es viejo ya;
deberíamos quererle.

Despacio hemos de entrar
por no hacer ningún ruido;
entrad todos sin chistar,
que tal vez esté dormido.

¡Ay maestro nos quisiste
y ahora tienes que curar,
pues la escuela está tan triste
que da ganas de llorar!

Si le tiene triste el mal,
diremos, para alegrarle,
que es dorado ya el trigal
y que Dios ha de curarle.

Que vinieron a anidar
pájaros en la ventana,
que es oro fino al brillar
con el sol de la mañana.

¡Ay, maestro, nos quisiste
y ahora tienes que curar,
pues la escuela está tan triste
que da ganas de llorar!

Estos dilemas pueden encontrarse en cualquier lado: en los problemas mismos que surgen diariamente en las aulas o los centros educativos; en la vida del barrio o la comunidad; en los periódicos o telenoticieros..., o, por supuesto, en el arte: ¿quién mejor que Shakespeare —en *El mercader de Venecia*, por ejemplo— para enfrentarnos con dramáticos dilemas éticos? ¿Cómo no angustiarse frente al *Guernica*? ¿Quién puede leer sin inmutarse *Pedro y el capitán*, del maestro Benedetti, o leer *Desgracia*, de Coetzee, sin sentir tirones en el alma?

Enfrentar dilemas éticos recurriendo al arte es un instrumento poderoso, pero exigente. Si algo es evidente para los estudiantes es la falta de congruencia entre el discurso y la práctica: un discurso cargado de ética y valores ciudadanos acompañado de una práctica autoritaria... simplemente no funciona con los jóvenes. La responsabilidad y los derechos solo se aprenden cuando su conceptualización va acompañada de la práctica y la práctica se conceptualiza. Hay prácticas que deben aprenderse y practicarse —valga la redundancia— hasta que se vuelvan casi intuitivas: el sentir democrático.

Cuatro objetivos de la educación artística en secundaria

Con respecto a la enseñanza de las artes, nuestra educación debe lograr al menos cuatro grandes objetivos: el gozo, la apreciación, la comprensión y la expresión.

En primer lugar, queremos que las y los estudiantes disfruten del arte: ¡simplemente que lo gocen! Decirlo es fácil, pero nos hemos acostumbrado tanto a hacerlos sufrir el arte, repetir el arte, cumplir con el arte... o no hacer nada y aburrirse con el arte que no siempre es fácil regresar a ese objetivo tan obvio de sentir aquello que se hizo para ser intensamente sentido.

La realidad, sin embargo, es a veces descorazonadora, y hasta un objetivo tan modesto topará con problemas, como ocurre tantas veces en nuestras escuelas y colegios, donde se muestra un cuadro, se escucha una pieza musical o se hace leer una novela solamente para preguntar luego por algún párrafo, alguna fecha o cierto detalle técnico de la obra, sin dejar espacio siquiera para que un estudiante se permita olvidarlo todo y dejarse llevar por la pasión. ¿Se imaginan leer *Hamlet* para que luego nos pregunten por el número del capítulo en que muere Ofelia?

En segundo lugar, hay que complementar el disfrute con la apreciación, que no es lo mismo. Apreciar incorpora elementos de valoración, criterios de calidad y gusto que, si bien no tienen por qué ser rígidos ni únicos —y mucho menos encasillar el arte en géneros «mejores» o «peores»—, sí tienen que permitir a cada quien valorar las obras de arte que tiene ante sí y distinguir, dentro de cada género, por qué considera que unas puedan ser más o menos valoradas con respecto a otras: unas pueden gustarle más o menos que otras... o no gustarle del todo, aunque algún experto insista en que deberían gustarle. Incluso poder decir: sí, esta obra es superior

a aquella pero, a mí, me gusta más aquella, y, ojalá, tener argumentos que le permitan entender por qué.

No toda manifestación artística tiene el mismo valor, pero el valor artístico no es algo que venga preestablecido en los manuales inmutables del criterio estético. El arte evoluciona por caminos misteriosos y apasionantes en los que nuevos criterios estéticos surgen a veces agregándose a los anteriores, a veces destruyéndolos. Una actitud de discernimiento y apertura se vuelve fundamental para no caer en los absurdos extremos que rechazan todo lo viejo o todo lo nuevo. En particular —sobre todo porque somos educadores—, tengamos cuidado con la descalificación de lo nuevo (*¡esa música que oyen los jóvenes!*), porque podríamos estar descalificando los cánones del arte del mañana —como ya ha ocurrido—. Veamos lo que se ha dicho sobre los compositores modernos, y cito:

Tales compositores, en mi opinión, no tienen más que humo en sus cabezas si están tan infatuados consigo mismos como para creer que pueden corromper, abolir y arruinar a voluntad las reglas de oro que nos han heredado los tiempos [...]. Hemos llegado al punto del absurdo, pero aun así es posible que estos compositores modernos encuentren un camino para hacer pasar la disonancia por consonancia y viceversa [...]. Para estos compositores basta montar un enorme rugido de sonido, una confusión absurda, un arsenal de defectos [...].²

Eso se dijo hace no pocos años —allá por los 1600— sobre Claudio Monteverdi, transformador de la música del Renacimiento del viejo estilo o *prima prattica* al nuevo estilo o *seconda prattica*. ¿Podría alguien pensar hoy que la música de Monteverdi no es más que un arsenal de ruido disonante?

En tercer lugar, además de disfrutar y apreciar el arte, es necesario entenderlo, comprenderlo en un doble sentido. Por un lado, es necesario conocer los elementos técnicos y conceptuales de una obra de arte: desde las teorías y técnicas de la disciplina específica con que se ha diseñado y producido la obra de arte hasta los aspectos científicos y tecnológicos que estarían por detrás de determinada tonalidad o brillo de los colores, de ciertos movimientos del cuerpo, del balance de una escultura o los de timbres peculiares de una pieza sonora.

Por otro lado, es indispensable entender el arte en su contexto: los aspectos históricos y biográficos que inevitablemente nos remiten a los determinantes individuales y sociales, políticos y culturales que rodean y explican —de nuevo, nunca de manera unívoca— toda obra de arte. Es imposible entender el arte de Diego Rivera y Frida

² Tomado de Jan Swafford (1992): *The vintage guide to classical music*. Nueva York: Vintage Books, p. 43.

Kahlo sin saber algo del México revolucionario en que vivían, sin saber algo de Trotski; pero no basta: hay que saber también algo sobre sus vidas personales, su intimidad, sus pasiones, sus destrezas, sus dolores, sus sueños. De todo eso surge su arte.

Ah..., pero el arte es siempre una ruta de doble vía. Bien dice Umberto Eco³ que una obra de arte tiene tantas lecturas como lectores: sí, debemos entender el contexto social e individual de su origen, pero, para saber por qué una obra de arte nos conmueve como nos conmueve —o por qué no— también tenemos que entender el momento en que la apreciamos y nuestra propia identidad, ya que es desde hoy y desde nosotros desde donde esa obra nos habla. No, no es fácil la educación artística: es una educación histórica... para nuestro tiempo. Estudiar el arte no es otra cosa que estudiar la vida.

Pero no podemos limitarnos a que nuestra juventud disfrute, aprecie y comprenda el arte. Aspiramos, sobre todo, a que esto estimule y permita a cada joven expresarse artísticamente. De nuevo, cuidado: estamos hablando de la secundaria y no pretendemos que cada estudiante sea «un artista» en el sentido tradicional del término, pero sí que cada quien se atreva y logre expresar en formas artísticas sus intereses y preocupaciones, sus pasiones y angustias, sus gustos y frustraciones, sus sueños, sus miedos, sus emociones y sus razones, de tal forma que, al hacerlo, más que convencernos, intente conmovernos, ya que si algo busca el arte es eso: conmover.

Disfrutar, apreciar, comprender y expresar: cuatro retos de la educación artística que, de lograr incorporarse con más sentido y fuerza en nuestros colegios, transformarían sin duda la enseñanza en esos centros y la vida de nuestra gente joven.

La enseñanza de la ética, la estética y la ciudadanía deben permear el currículo completo: los movimientos artísticos deben marcar los cursos de estudios sociales tanto o más que las batallas y las conquistas; la formación de los colores debe aparecer en la clase de química; las ondas deben sonar en la clase de física, y las ecuaciones de matemática deben ilustrar la interacción de las notas en el pentagrama o, mejor, su vibración en las cuerdas de la guitarra. Más aún, la enseñanza de las artes —como la enseñanza de la ética o de la ciudadanía— tienen que salir del aula y llenar el colegio entero, volverlo un espacio agradable, un espacio de convivencia, un espacio que se disfruta y se siente propio, un espacio en el que la juventud construye su identidad de cara a sí misma y al mundo en que se encuentra.

Leonardo Garnier*

³ Umberto Eco (1986): *Apostillas a 'El nombre de la rosa'*. Buenos Aires: Lumen.

* Dirección para correspondencia: garniermep@racsa.co.cr

Música, cultura y ciudadanía

Álvaro Marchesi

Resumen: El artículo reivindica el papel de la música y de las artes para el logro de los objetivos educativos: búsqueda del conocimiento, desarrollo de la sensibilidad y formación moral. Se destaca que la música impulse proyectos interdisciplinares en la enseñanza y que pueda llegar a ser una seña de identidad de un centro docente, al integrar las actividades musicales escolares y extraescolares.

Palabras clave: música, educación artística, sensibilidad, ciudadanía, proyecto interdisciplinar, identidad de la escuela.

Abstract: In this article, the author presents the role of music and the arts in achieving educational objectives: the search for knowledge, the development of sensitivity, and the awareness of ethics. He proposes music as an inspirational force for interdisciplinary projects in education, and a link between musical educational activities in school and outside the classroom, which would cause music to become a distinguishing mark of a school's identity.

Key words: music, arts education, sensitivity, citizenship, interdisciplinary project, school identity.

Durante muchos años, la música ha vivido un gran e injusto olvido en nuestro sistema educativo. No es extraño que así haya sido, por el enorme peso que las materias tradicionales ocupan en el currículo y por la orientación marcadamente cognitiva que tiene la educación en España. Apenas hay lugar para las artes y, sorprendentemente, apenas se reivindica su papel en la formación de las nuevas generaciones, ni siquiera cuando se debate sobre las humanidades. Las matemáticas y la lengua ocupan el lugar principal. A continuación siguen las materias que se articulan en torno a las ciencias sociales y a las ciencias de la naturaleza. Al final, la música, las artes plásticas, la educación física, es decir, todo lo que tiene que ver con la expresión, la innovación, el sentimiento y el cuerpo.

Nos movemos todavía en modelos tradicionales de organización del conocimiento, en los que prima la estructura disciplinar, como si la realidad estuviera diferenciada en compartimentos estancos. En una época en que la diversidad y la multiplicidad de perspectivas ocupan un papel tan importante, parece aconsejable abrimos progresivamente a propuestas curriculares que pongan el énfasis en modelos interdisciplinares que contribuyan a enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En las páginas siguientes expondré algunas ideas sobre los objetivos de la educación, sobre el papel de la música y de las artes en el logro de estos objetivos y sobre la forma de llevar a la práctica estas ideas.

Los objetivos de la educación

En un libro escrito hace varios años y en el que abordaba el debate sobre las humanidades,¹ señalé que las tres principales capacidades que deberían ser determinantes en el currículo futuro son el deseo de saber, el desarrollo de la sensibilidad y de la vida afectiva y el compromiso moral. E hice referencia a un texto autobiográfico de Bertrand Russell, en el que se resumía de forma bella esos anhelos:

Tres pasiones simple, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insostenible piedad por el sufrimiento de la humanidad. Estas tres pasiones, como grandes vendavales, me han llevado de acá para allá, por una ruta cambiante, sobre un profundo océano de angustia, hasta el borde mismo de la desesperación.

En el fondo son los mismos objetivos que el informe Delors² formuló años después, al referirse a las funciones de la educación, y que siguen siendo hoy un referente en los debates educativos:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

En primer lugar, aprender a conocer o buscar el conocimiento. No se pretende solo que los alumnos aumenten sus conocimientos, sino principalmente que desarrollen el deseo de conocer, el deseo de saber más. Este cambio terminológico apunta a una visión diferente de la educación. Los énfasis están ahora en determinadas actitudes y competencias básicas: interés y motivación por el aprendizaje, capacidad de buscar, seleccionar y organizar la información, constancia en el esfuerzo por aprender y disposición para relacionar la teoría con la acción. La tarea del profesor, por tan-

¹ Álvaro Marchesi (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

² Jacques Delors (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Unesco.

CURSO MEDIO

EL SOLFEO

de las Escuelas

por J. BAYER y A. DESPAGNE

Alphonse LEDUC & C^{ie}
 DIRECTOR DE MÚSICA
 178, rue St-Hippolyte (en face de l'Opéra) PARIS

LA MÚSICA DEL PUEBLO

COLECCION DE CANTOS ESPAÑOLES

RECOCIDOS, ORDENADOS Y ARREGLADOS PARA PIANO

por D. L. NUÑEZ-ROBRES

Estos cantos han sido premiados POR EL INSTITUTO DE LAS ARTES.

Depositarlo

SOCIEDAD ANÓNIMA

CASA DOTÉSIO

EDITORIAL DE MÚSICA

Pr. 2.50 Ptas. fijo.

21597

Madrid, 34, Carrera San Jerónimo y Preciados, 5.
 Barcelona, 1 y 3, Puerta del Ángel y Santandreu

NOTES, MÚSICA, PRECIADOS, MADRID

EDICION ALMAGRO & C^{ie}

OBROS DE VARIOS AUTORES

TELÉFONO 691

Es propiedad.

MADRID ALMAGRO Y C^{ie} EDITORES

3, Preciados, 5

SOCIEDAD ANÓNIMA
 CASA DOTÉSIO
 EDITORES DE MÚSICA
 34 CARRETERA DE SAN JERÓNIMO
 Y 3 CALLE DE PRECIADOS
 MADRID

to, supone diseñar situaciones de aprendizaje que amplíen los conocimientos de los alumnos pero que al mismo tiempo despierten en ellos el deseo de aprender más.

En segundo lugar, aprender a convivir o favorecer el desarrollo de la sensibilidad y del afecto. La dimensión afectiva no suele estar entre las prioridades de las escuelas y de los docentes. Presionados por las metas estrictamente académicas, los profesores suelen otorgar una mayor importancia a los progresos en el ámbito del conocimiento y se sienten menos responsables de lo que sucede en la esfera emocional de los alumnos. No es extraño que así sea, pues la mayoría de los docentes, sobre todo los de secundaria, se sienten profesores de una materia determinada. Se prepararon para impartirla, y sobre sus conocimientos y su didáctica han sido evaluados para el ejercicio de la profesión docente.

Finalmente, aprender a ser o desarrollar los valores éticos. Pocas personas ponen en duda que uno de los principales objetivos de la educación es la formación moral de los alumnos. Incluso se reclama con mayor fuerza en los tiempos actuales, en los que se vive una creciente incertidumbre ética, una mayor pluralismo y una falta de referentes morales. Pero mientras que existe una dilatada tradición en el ámbito del aprendizaje de conocimientos en el ámbito escolar, hay menos experiencias acumuladas en el campo de la educación moral, en la que, además, se compite en franca desventaja con otros entornos sociales.

La incorporación de la educación en valores en el currículo escolar fue uno de los logros principales de la LOGSE. Se eligió un enfoque transversal: la educación en valores es una responsabilidad de todos los profesores y de todo el centro escolar. Sigo pensando que es el planteamiento correcto. Desde esta perspectiva, la educación en valores propugna una transformación profunda del significado de la educación, de la forma de orientar la acción de los docentes y de la organización del centro escolar. No se trata solo de que haya una asignatura dedicada a la reflexión ética o en la actualidad, en el marco de la LOE, dedicada a la Educación para la Ciudadanía. Se pretende ir más allá y conseguir que el centro educativo funcione como una comunidad comprometida moralmente, en la que los profesores trabajen también en esta dirección.

El enfoque transversal para la educación en valores ha tenido muchos detractores. Estoy convencido de que un alto porcentaje de las críticas procede de aquellos que piensan que solo se aprende si hay una disciplina determinada y un horario establecido para ella. Pero el conocimiento y el aprendizaje caminan hacia modelos más permeables y con mayor relación entre los diferentes ámbitos del saber, por lo que habría que plantearse si tal vez una parte de nuestros problemas educativos no se encuentra en la ausencia de flexibilidad de nuestros currículos para abrirlos también a modelos interdisciplinares.

Música, conocimiento, afectos y valores

Desde la antigüedad clásica, e incluso en épocas anteriores, la música y las artes han tenido una importancia central para el desarrollo del conocimiento. No es extraño, por ello, que los filósofos griegos consideraran a la música como la base de la educación o que establecieran estrechas relaciones entre los saberes matemáticos y los ritmos musicales. Pero aún más importante que la tradición histórica son los avances en la investigación de la psicología, de la neurociencia y de la educación, que han subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales.

Durante muchos años se pensaba que la educación artística podía ser de interés solo para quienes veían en el arte un campo de desarrollo profesional, o era contemplada como una actividad marginal en las escuelas. Sin embargo, el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituyen una de las estrategias más poderosas para la formación de las personas y son un medio importante para el desarrollo de dimensiones que los currículos formales no alcanzan a fomentar. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y a través de la educación por el arte, favorece la formación integral y plena de los niños y de los jóvenes. El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente para lograrlo.

La música y las artes no solo contribuyen a la adquisición de los conocimientos. A través del desarrollo de la sensibilidad estética se favorecen también el respeto hacia los otros, el conocimiento de nuevas formas y expresiones culturales y artísticas, el sentido de las diferencias y el valor del encuentro personal. Conocer y valorar las expresiones artísticas de diferentes culturas y disfrutar de ellas fomenta en los jóvenes el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural y personal. La educación artística puede convertirse en una estrategia clave para el desarrollo de los valores y de la ciudadanía democrática y multicultural.

Los retos en la educación artística son muchos: el análisis de su situación y de sus posibilidades en el sistema educativo, la revisión de los currículos, el impulso a la creación de grupos de investigación, el desarrollo de programas de formación docente, la movilidad de los maestros, investigadores y creadores relacionados con este campo, la exploración de nuevas metodologías y maneras de evaluar en artes, el establecimiento de relaciones entre la educación artística y las nuevas tecnologías y la incorporación del arte y de sus expresiones a las actividades habituales de las escuelas. Entre todos ellos, creo que sería de enorme importancia la incorporación de la música y de las artes en proyectos interdisciplinarios de las escuelas que, junto con el trabajo es-

pecíficamente disciplinar, convirtiera a la educación artística en uno de los ejes fundamentales para el desarrollo de los conocimientos, de la sensibilidad, de la convivencia, del trabajo en equipo y de la construcción de una ciudadanía multicultural.

De la teoría en el papel a la organización de la enseñanza en la práctica

No creo que sea conveniente defender en estas páginas una ampliación del tiempo de la música y de las artes en el currículo actual. Posiblemente sería justo hacerlo, y no me costaría admitir que son las materias que más han sufrido en las sucesivas reformas: de un enorme impulso en los comienzos de la LOGSE a una situación bastante menos aceptable a partir de los siguientes cambios curriculares. Pero plantear ampliaciones de horario sin decir qué materias deberían reducir el suyo no me parece responsable. Por ello, voy a orientar mi convencimiento de la importancia de la música y de las artes en torno a dos enfoques complementarios: su incorporación a proyectos interdisciplinarios y su capacidad de relacionar las actividades escolares con las extraescolares, con el fin también de que en algunos centros la música y las artes constituyan las señas de identidad de la escuela y uno de sus atractivos principales. Por último, me referiré a un proyecto que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura está impulsando en todos los países de la región: Educación Artística, Cultura y Ciudadanía.

Señalé anteriormente que la formación del profesorado, sobre todo de secundaria, y su selección se hace en torno a modelos disciplinares, cuando la ciencia y el conocimiento se mueven en dirección a enfoques en los que se coordinan diferentes perspectivas y se tiene en cuenta la diversidad existente. Ser coherentes con este último planteamiento supondría la elección de estrategias interdisciplinares en la formación, en la organización de la enseñanza y en la acción educadora. Pero, ¿es esto posible en un sistema educativo en el que las disciplinas están profundamente arraigadas en la cultura escolar y en el que el único tímido intento realizado en las dos últimas décadas (integrar en la ESO las materias de Física y Química y las de Biología y Geología en una misma disciplina de Ciencias de la Naturaleza) se saldó con un fracaso? Sin duda, una reforma radical sería imposible. Pero puede haber propuestas intermedias que favorezcan la necesaria coordinación entre profesores y entre disciplinas. Por ejemplo, que en todos los cursos de la educación obligatoria e incluso del bachillerato fuera obligatorio que los alumnos desarrollaran, tal vez al final del curso pero antes de las evaluaciones finales, un proyecto en el que se incluyeran todas sus asignaturas y en el que sus referentes principales fueran las humanidades, la comunicación, las ciencias, la ética y la estética. Sería el momento de recuperar las artes como eje transversal de la educación. Habría que preparar a los profesores no solo para enseñar su disciplina, sino también para ser competentes en un proyecto interdisciplinar.



Un buen ejemplo de este enfoque es el Proyecto Zero,³ desarrollado por la Universidad de Harvard, en el que el arte es contemplado como una estrategia poderosa para el desarrollo del pensamiento creativo, para la innovación, para mejorar los procesos de aprendizaje y para formar a ciudadanos críticos. El Proyecto Zero fue fundado por Nelson Goodman con el propósito de estudiar y mejorar la educación en las artes. Goodman creía que el aprendizaje en las artes debería ser estudiado como una actividad cognoscitiva seria, pero que hasta el momento nada se había hecho. De ahí ese «zero» que sirve de nombre y referencia al proyecto.

Aunque en la actualidad el proyecto abarca diferentes campos científicos y desarrolla estrategias variadas, el énfasis en la educación artística ha permanecido constante. El arte se considera un instrumento fundamental para el desarrollo de la sensibilidad, para el conocimiento de los otros y para la formación ética y estética de los alumnos, pero, sobre todo, para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Uno de los directores posteriores del proyecto fue Gardner,⁴ de quien hay que destacar su reconocida propuesta de inteligencias múltiples. Todos somos capaces, afirmará, de conocer el mundo a través de del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo, de una comprensión de los demás o de una comprensión de nosotros mismos. Las personas se diferencian en la intensidad de estas inteligencias. El error del sistema educativo es suponer que todos pueden aprender las mismas materias del mismo modo. Por el contrario, cada alumno aprende de un modo propio, por lo que habría más éxito escolar si las disciplinas fuesen presentadas en diferentes modalidades con el fin de que se adecuaran mejor a las inteligencias preferidas por cada estudiante. La consecuencia inmediata de este razonamiento es que los proyectos interdisciplinarios no solo abarcan mejor la complejidad de la realidad, sino que pueden conectar de forma más eficaz y directa con las inteligencias preferentes en cada alumno.

Los proyectos interdisciplinarios en los que la música y las artes tuvieran una función dinamizadora y sensibilizadora deberían completarse con una nueva iniciativa: reforzar el papel de la música y de las artes en las actividades extraescolares o no formales de los alumnos. Miremos la historia de la educación española para recuperar una propuesta interesante de hace casi quince años.

En 1996, el Ministerio de Educación, dirigido por Jerónimo Saavedra, puso en marcha dos iniciativas: impulsar centros públicos bilingües español-inglés y la práctica mu-

³ <www.pz.harvard.edu>.

⁴ Howard Gardner (1990, 1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. Véase también Howard Gardner (1991, 1993). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

sical como fuente de equilibrio y tolerancia. La primera propuesta se mantuvo a duras penas durante cerca de diez años. Luego fue recuperada y se amplió, aunque de forma diferente, a muchos más colegios. Sin embargo, el segundo proyecto, específicamente dedicado a la música, ha quedado olvidado. Pero sigo pensando que es una referencia que merece la pena recuperar, actualizar y relanzar.

La orden que convocaba a las escuelas participar en el proyecto⁵ decía textualmente:

El Ministerio de Educación y Ciencia ha valorado positivamente el proyecto MUS-E, desarrollado por la Fundación Internacional, sin fines de lucro, Yehudi Menuhim en colaboración con la UNESCO y con el Consejo Europeo de la Música, que pretende canalizar a través de la Música la energía de los alumnos que viven en medios difíciles. El mencionado proyecto tiene como objetivos alentar el aprendizaje de la música y de todas las artes como respuesta a la intolerancia y la agresividad, y contribuir al desarrollo de la educación musical desde edades tempranas, subrayando la importancia de la música en el desarrollo y equilibrio personal y ofrecer los medios necesarios para enfrentarse a las presiones de toda naturaleza de forma creativa y positiva.

El plan de trabajo que debía formular el centro se orientaba a proporcionar a los alumnos una formación musical adicional que profundizara en la concepción vital y dinámica de la música, que desarrollara las posibilidades expresivas de la voz a través del canto coral y que ofreciera una formación musical práctica mediante la participación de los alumnos en actividades corales y con instrumentos musicales. Bajo la responsabilidad del maestro de música y con la colaboración de otros dos especialistas, los centros ampliaban dos horas semanales su horario escolar para los alumnos que participaran en el proyecto.

Poco más se puede decir: organización de actividades musicales —coro e instrumentos— en horario extraescolar, no como algo aparte de la dinámica y los objetivos propios de la escuela, sino como integradas en ellos, con el fin de reforzar la formación de los alumnos en su sensibilidad artística y en sus valores de tolerancia y solidaridad y como estrategia de la escuela para ofrecer un proyecto educativo en torno a la música. Solo faltó que la música y las artes abrieran el camino para que el centro pudiera organizar una parte de su tiempo escolar en torno a proyectos interdisciplinarios.

Con estas orientaciones, la OEI⁶ está impulsando un amplio programa, bajo la denominación Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, que contribuya a que todos los alumnos conozcan y aprecien las expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren

⁵ Orden de 12 de febrero de 1996. *BOE*, 23 de febrero, pp. 7072-7073

⁶ <www.oei.es>.

en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute. De esta manera, será posible avanzar en la construcción de una comunidad iberoamericana de personas que valoren la diversidad cultural y se sientan ciudadanos en sociedades multiculturales.

Se trata de un reto que ha de abordarse tanto en el ámbito formal como en el no formal y al que deben responder de forma coordinada los ministerios de Educación y de Cultura, junto con organismos y entidades vinculadas a sociedad civil. Se pretende también generar un espacio de apoyo para la construcción de la ciudadanía cultural y la formación de públicos para las artes, punto crítico de la gestión de la cultura en diversos países de la región.

Para la consecución de estos objetivos, es preciso desarrollar un conjunto de estrategias y de líneas de acción. La propuesta de la OEI se organiza en torno a cuatro ámbitos de actuación: la formación de maestros y profesores, la detección y la disseminación de buenas prácticas, la coordinación de artistas con los proyectos educativos, y el apoyo a la innovación y a la investigación.

Hay dos elementos que guardan estrecha relación con las sugerencias anteriores. El primero es el reconocimiento y apoyo a las mejores experiencias interdisciplinares que se desarrollan en la región. Se trata de detectar aquellas prácticas de educación artística que fomenten el ejercicio de la ciudadanía en la educación formal y no formal para que sean conocidas y sirvan de impulso a nuevas iniciativas. Para ello, la OEI se propone realizar, junto con los ministerios de Educación y de Cultura de los diferentes países, concursos de experiencias y encuentros subsiguientes en los que se presenten las mejores experiencias en dicho campo. De esta forma, será posible crear un banco de buenas prácticas que pueda servir para la formación de los alumnos y para el apoyo al trabajo de los docentes, lo que exigirá generar sistemas de información y de documentación de la educación artística. El segundo elemento es el apoyo tanto a las experiencias formales como a las no formales, el intento de relacionarlas y el interés porque los artistas profesionales colaboren de alguna manera en el desarrollo de los proyectos con mayores garantías de éxito, con el fin de que sean referentes para el conjunto de las escuelas.

Todo ello ayudará, no cabe duda, al fortalecimiento de la sensibilidad de niños y jóvenes, al desarrollo de su capacidad creativa y al refuerzo de una visión estética de la vida, que, junto con la dimensión ética de la existencia, contribuirá a la formación de ciudadanos cultos, solidarios y libres.

Álvaro Marchesi*

* Dirección para correspondencia: alvaro.marchesi@oei.es

Institucionalización de la enseñanza musical en España

Beatriz C. Montes

Resumen: Este artículo presenta un panorama de la institucionalización de la enseñanza musical en España desde la Edad Media hasta principios del siglo xx. Los establecimientos donde se enseñaba música fueron de muy diversa índole, desde las capillas musicales hasta los conservatorios de música, pero tienen puntos en común entre sí, como el haber contribuido al establecimiento de la enseñanza profesional y de filiaciones pedagógicas.

Abstract: The paper presents an overview of the institutionalization of musical education in Spain from the Middle Ages to the early 20th century, ranging from musical chapels to conservatories. The institutions involved in the process were very diverse in nature but all of them contributed to the establishment of professional musical learning and teaching lineages.

Palabras clave: Real Conservatorio de Música de Madrid, historia de la enseñanza musical

Key words: Madrid Royal Conservatory, history of musical education

La enseñanza musical es un capítulo dentro de la historia de la educación, y, como en ella, una de las cuestiones más interesantes de estudiar es la fundación y evolución de instituciones que han contribuido a la formación de especialistas, en este caso de músicos profesionales. A lo largo de la historia de la enseñanza musical en España han existido diferentes instituciones que han posibilitado la formación del músico profesional. Todas ellas son consecuencia de contextos políticos, sociales, culturales e incluso religiosos y guardan relación con la legislación general de la enseñanza, tanto española como europea, con su progreso o su estancamiento, así como con las reformas y sus actores. Aun así, esta íntima relación entre historia de la educación e historia de la educación musical no es siempre algo paralelo, y no encontraremos que cada avance en la historia de la educación española haya provocado por principio o inmediatamente un progreso en la enseñanza musical.

La institucionalización de la enseñanza musical profesional se presenta bajo diferentes formas, algunas de ellas de muy difícil investigación y otras que ni siquiera corresponden a la definición de *institución*, salvo que la utilicemos en un sentido metafórico. Pocas cosas legitiman y han legitimado más a un profesional de la música o a un músico

de cierto nivel que el haber estudiado o seguido los consejos de un maestro de gran reputación. La historia de la música es una historia de clases particulares: eminentes pedagogos como Leopoldo Mozart o Friedrich Wieck son piedras angulares en el desarrollo del talento de sus hijos, Wolfgang Amadeus y Clara Schumann, respectivamente. No es de extrañar la calidad de algunos aficionados cuando recordamos que sus maestros fueron Bach, Chopin o Liszt. Este sistema de enseñanza, basado en la clásica relación maestro-discípulo, es sin duda una de las fuentes esenciales de la formación de filiaciones pedagógicas en la música, fundamental para analizar la creación de escuelas tanto de composición como de interpretación y, en última instancia, para entender la historia de la educación musical. La pedagogía de Chopin es una institución en sí misma; la de Czerny —alumno de Beethoven y maestro de Liszt—, también. Pero es muy complicado recoger los datos de estas «instituciones», ya que no se rigen por ningún reglamento, decreto o ley; tampoco queda constancia, en la mayoría de los casos, del proceso de selección de los alumnos, de los objetivos planteados por ellos o por los maestros, de sus progresos cotidianos, semanales o mensuales, etc. Son muchas las ocasiones en que lo único que podemos decir es que tal músico estudió con tal otro, como garantía de la calidad de su talento y de su vocación. Y también que tal maestro fue el profesor de tal genio, de reyes, de príncipes, de aristócratas que acabaron teniendo una influencia en las decisiones sobre enseñanza musical. Ser «discípulo de» en la educación musical puede tener más valor que la formación en verdaderas instituciones de enseñanza musical y que la obtención de diplomas en ellas. Esta es una de las razones por las que, aunque indiscutiblemente la historia de la enseñanza musical es un capítulo dentro de la historia de la educación y en gran parte depende de ella, también se rige por sus propios imperativos y necesidades.

Independientemente de que una gran parte de la formación musical profesional se reciba a través de clases privadas, la fundación y la evolución de instituciones de enseñanza musical o de instituciones donde se imparte una educación musical profesional han contribuido también a formar en España músicos prácticos, es decir, cantantes, instrumentistas y compositores. Una de esas instituciones es la universidad, pero no es en nuestro país el lugar del que han salido o salen músicos que puedan tocar en una orquesta, cantar un papel principal de una ópera o componer una sinfonía o un cuarteto. Aunque haya excepciones, de manera general las cátedras o clases de música en la universidad han contribuido a lo largo de nuestra historia más la reflexión y teorización sobre la música que a su práctica. Por eso en este artículo nos centraremos, por un lado, en las capillas, tanto catedralicias como musicales, y, por otro, en el Real Conservatorio de Madrid, fundado en 1831 e impulsor de la fundación de otras escuelas y conservatorios por toda la geografía española; entre las capillas y los conservatorios, mencionaremos algunas instituciones que, aunque no tuvieron la envergadura de unas

Cantos Escolares

De uso en las Escuelas Normales, Escuelas pùblicas y Centros docentes de España

por
Ch. Schumann

NUMERO TRANSICION Tomo II

OBRA DIVIDIDA EN DOS TOMOS
El 1.º para canciones a una voz y el 2.º a dos voces con acompañamiento de piano

1.º tomo Ptas. 3
PROPIEDAD DEL AUTOR

Copyright 1971 by Ch. Schumann

2.º tomo Ptas. 3'65
Tous droits d'auteurs, reproduction et d'arrangement réservés pour tous pays.

LAS CANCIONES DE MI ESCUELA

ALBUM DE CANTOS INFANTILES

LETRA DE LOS EMINENTES POETAS

J. Ramón Giménez, Ramírez Angel, Martínez Sierra, Antonio Zozaya, Emilio Carrere, Marcelino Zurita, Vicente Medina, Alvarez Quintero, Miguel de Castro, Eduardo Marquina, F. Villaespesa, Muñoz San Román

Poesías de Luchérol.

Ilustraciones de Grosso, J. Martínez del Cid, Juan Miguel Sánchez, José Mollés, Enrique Pozo, Martínez de León, Santiago Martínez, M. González Santos, José Laffia y Hostieker

MÚSICA DE
EMILIO RAMÍREZ

Profesor de Música por oposición de la Escuela Normal de Sevilla, Bachiller, Maestro Normal y Primer Premio del Conservatorio de Madrid.

PRELUDIO DE
D. MANUEL MACHADO

OPUSCULO DE
D. MANUEL SUIROT

FAUSTINO FUENTES
MÚSICA, PIANOS E INSTRUMENTOS
29, Arenal, 20, MADRID

Tous droits d'edition publique, de reproduction, de traduction et d'arrangement réservés pour tous pays, compris la Suède, la Norvège et le Danemark.

El Cuculillo

En el fresco bosquecillo
si anochece ya
y te escondes en las sombras,
algo escucharás.

Cuando todo esté ya quedo,
sin murmurar,
y se oculte ya la vida,
un grito oirás.

En quietud tan extendida
y tan general,
el cuculillo entre el bosque
cu-cú, cantará.

Cu-cú, se oye en la espesura
y en la oscuridad,
cu-cú, repiten los ecos,
a lo lejos ya.

Cuando todo adormecido
se halle en el jaral,
cu-cú, me dirá el cuculillo,
y se callará.

Semejante a la conciencia
del pobre mortal,
nos recuerda en el silencio
que Dios cerca está.

y otros, merecen ser consideradas por su aportación y por haber servido de transición entre ambos. A pesar de que todos estos centros de enseñanza promovieron maneras distintas de institucionalizar la educación musical, podemos señalar algunos puntos en común. En primer lugar, que todos unían al interés social o cultural el objetivo de rentabilidad económica, bien para los propios centros, bien para la ciudad, la región o el país. En muchos casos, los alumnos contraían compromisos oficiales para serles útiles participando en coros u orquestas o volviendo a esas instituciones como profesores. Un segundo punto en común es la intención de corresponder a los mejores niveles europeos, o al menos emularlos. En tercer lugar, todos ellos han contribuido en mayor o menor medida al establecimiento de filiaciones pedagógicas, algunas bien conocidas y otras aún por investigar y sacar a la luz.

El espíritu de la docencia musical, tanto en la formación de aficionados como en la de profesionales, siempre ha existido en España. Cada forma de institucionalización de la enseñanza musical correspondió a las políticas y sociedades de su tiempo, y por ello muchas de las respuestas a por qué se tomaron determinadas decisiones pedagógicas se encuentran más allá de la parte exclusivamente musical, en la relación de estas instituciones con el poder, la sociedad y la vida musical y cultural de su tiempo.

1. Los maestros de capilla

Desde la Edad Media hasta la aparición de los conservatorios, las instituciones más «oficiales» de enseñanza musical son las capillas, tanto las que estaban ligadas a los cabildos catedralicios como las capillas musicales de los reyes y de los nobles. La aportación de unas y otras a la historia de la música española fue esencial y es de sobra conocida. Las principales capillas españolas han sido estudiadas y bien documentadas gracias a la conservación tanto de actas capitulares como de archivos de todo tipo, en los que se ha localizado la información que nos permite saber cómo funcionan, cómo se organizaban, etc. La mayoría de estos estudios aborda la capilla desde un ángulo general, y quizás si hay un aspecto más desconocido y que puede ser más ampliamente investigado, es el papel que desempeñaron en la historia de la enseñanza musical de nuestro país y cómo contribuyeron al establecimiento de filiaciones pedagógicas.

El funcionamiento de las capillas catedralicias era similar en todas las regiones españolas, aunque las posibilidades económicas de cada caso condicionaran la repercusión que tuvieron en el plano de la educación. Según las provincias y las catedrales, este sistema se vivía con mayor o menor esplendor. Hubo catedrales, como las de Sevilla, Toledo o León, que durante el siglo XVI crearon sus propios colegios para formar a los niños. El maestro de capilla (que aparece antes del siglo XVI con la denominación de *cantor*) era la figura de máxima autoridad y de la que dependían los demás músicos. Sus obligaciones pedagógicas incluían enseñar música a los canóni-

gos y seleccionar niños cantores. En muchos casos, la formación de los niños, además de lo específicamente musical, incluía tanto su cuidado (alimentarlos y vestirlos), así como el aprendizaje de las primeras letras y también una formación general que podía incluir el latín. Musicalmente, estudiaban la lectura y escritura musicales, el canto llano, algunas nociones de armonía y contrapunto e incluso composición. El cabildo catedralicio podía enviar inspectores para comprobar que los niños estaban bien cuidados y que se les enseñaba correctamente. Cuando les llegaba el cambio de voz en la adolescencia, la mayoría eran despedidos, pero algunos conseguían proseguir sus estudios gracias a algún mecenas.

Los maestros de capilla y los organistas podían impartir clases particulares en su tiempo libre. Y por ello habrá músicos que complementen su formación de niños de coro con esas clases privadas y otros que accedan a la enseñanza de dichos maestros sin pasar por la capilla. Comprobamos con frecuencia que los músicos más dotados, tras consolidar su formación con las clases de la capilla musical y algunas clases privadas, recibían la oportunidad de viajar al extranjero para completar su formación, generalmente a Nápoles, donde podían proseguir los estudios musicales en alguno de los conservatorios de esta ciudad. Volvían generalmente a España, bien tras su formación, bien tras algunos años más de profesionalización en Italia, y conseguían un puesto de maestro de capilla u organista, al que accedían por un concurso oposición o por su prestigio. Uno de estos casos es el de Francisco Javier García Fajer (1731-1809), formado durante cinco años en el Colegio de Infantes de la Seo de Zaragoza. Viaja después a Nápoles y estudia en el Conservatorio della Pietà dei Turchini. En esta ciudad y en Roma estrena algunas óperas y regresa a España, en 1756, para ocupar el puesto de maestro de capilla del Colegio de Infantes de la Seo de Zaragoza. Entre sus discípulos estuvieron algunos de los músicos de las siguientes generaciones que despuntarían por sus obras y cargos musicales: Pedro Aranez, que fue maestro de capilla en Cuenca; Juan Antonio García de Carrasquedo, su sobrino y primer maestro de capilla en Santander; Baltasar Juste, quien fue su asistente en el Colegio de Infantes de la Seo a partir de 1784, y sobre todo Mariano Rodríguez de Ledesma, de quien se ha dicho que es el músico español más importante de la primera mitad del siglo XIX.

Las capillas musicales, ligadas en general a la realeza y a la aristocracia, cuentan con otros medios y sobre todo con otros objetivos. En ellas, desde el punto de vista de la enseñanza, se desarrolla la formación de instrumentistas, sobre todo de cuerda y de teclado. Se practica la música de cámara o conjunto instrumental, o incluso la música para orquesta. Los instrumentos de teclado desempeñarán un papel importante en el bajo continuo de la música de cámara, en el acompañamiento de cantantes y progresivamente, al desarrollarse el pianoforte, como instrumento preferido de todos. Esto no significa que no se desarrolle la música vocal y lírica, o que los compositores

ligados a las capillas reales no compongan música sacra, pero el peso de la formación instrumental será mucho más importante que en las capillas catedralicias, con la lógica excepción del órgano. Hay dos grandes diferencias entre las capillas catedralicias y las capillas musicales. En primer lugar, y como es lógico, la formación catedralicia se orientaba más a la música vocal, y en particular sacra, que a la instrumental, tanto en la práctica como en la composición. Por eso encontraremos que compositores formados en este sistema compondrán magníficas misas y óperas pero escasa o ninguna música instrumental o sinfónica. La segunda diferencia es que en las capillas musicales las mujeres tienen mayor facilidad para el acceso a la formación musical, aunque sea exclusivamente como aficionadas.

Las instituciones oficiales del siglo XIX supondrán, a primera vista, un cambio significativo con respecto a las capillas. Por un lado, por la proliferación de ateneos, sociedades filarmónica o de amigos de la música, etc., que se van fundando y en las que la burguesía participa. Son pequeños núcleos con una financiación que no es comparable a la de una capilla catedralicia o la capilla de un rey o de un aristócrata, pero acabarán desempeñando un papel relevante en la vida musical de cada ciudad. Por otro lado, por la cadena de fundaciones de conservatorios o escuelas de música profesionales que vemos desde finales del siglo XVIII en toda Europa, con unos objetivos que ya son, en muchos casos, muy parecidos a los que encontramos en la actualidad: formación de élites musicales y formación de escuelas nacionales. Pero un análisis profundo de estas instituciones decimonónicas muestra que la ruptura no es tan evidente: encontraremos tradiciones que se mantienen, aspectos de la organización interna que no se cambian y numerosos detalles que recuerdan bien la formación ligada a los cabildos catedralicios, bien a las capillas reales, aunque sí observaremos que los conservatorios se abrirán progresivamente a una formación del músico lo más global posible. Además, durante el siglo XIX convivirán los diferentes tipos de instituciones y, siguiendo la biografía de algunos músicos, los encontraremos participando a la vez en capillas, sociedades o ateneos y conservatorios.

2. Los precedentes del Real Conservatorio de Madrid

El Real Conservatorio de Música María Cristina se funda en 1831; antes de esta fecha no encontraremos una institución española de enseñanza musical de sus características. Sin embargo, sí que debemos considerar el papel que otras instituciones de enseñanza, que incluyeron la educación musical entre sus disciplinas, pudieron desempeñar en la fundación del Real Conservatorio. Se debe destacar el Real Seminario de Nobles de Madrid, fundado por Felipe V en 1725 y tutelado por los jesuitas hasta su expulsión en tiempos de Carlos III. Esta institución, dedicada a la formación de las élites administrativas y militares españolas, estuvo en funcionamiento hasta 1836 y tu-

№ 5 La Fragua

Allegretto gracioso.



f
Mi - ra mi herre - ri - llo que la fra - gua va

Allegretto gracioso.
f

Y lle - vad marti - llo con que for - ja - rá , Ya ti - ra del fue - lle que hay en el fa - gón — Y sin que re - suelle la sa - ca su can - ción

Fin

Andante maestoso



f
Yo re - co - jo la cha - ta - - - rra , que los más a - bando - na - - - ron Y de los que ellos de -

Andante maestoso



ja - ron sa - ca ob - je - tos de va - lor — cuan - ta gen - te hay en el man - - - do que se

pierce a bando - na - - - da , Y se - ri - a muy pre - cia - da tra - ba - jan - do la el a - mor.

cres — con — do

D. C. hasta Fin.

vo gran influencia en la fundación de establecimientos similares en otras provincias españolas. A lo largo del siglo XVIII abrirá progresivamente sus puertas a los jóvenes de la burguesía, aunque la mayoría del alumnado procedía de la aristocracia. Los jóvenes recibían una formación general en materias como matemáticas, latín, geografía, etc., para las que se llegaron a publicar métodos específicos, como el *Tratado elemental de matemáticas para el uso de los caballeros seminaristas del Real Seminario de Nobles de Madrid*, de José Mariano Vallejo. Además se fomentaba el aprendizaje de destrezas que se consideraban propias de su estamento: esgrima, equitación, danza y música. Aunque el objetivo de la enseñanza musical no era la formación de músicos profesionales, recibían clases de piano y violín, y los profesores de música eran conocidos pedagogos de la época. El pianista y compositor José Sobejano Ayala impartió allí clases de piano durante la década de 1820. Cuando publica la traducción/adaptación del método oficial de piano del Conservatorio de París, el título menciona su filiación como profesor del Real Seminario de Nobles.¹ Así que, aunque tocar el piano o el violín fuera un mero adorno en la formación de los jóvenes aristócratas, se fomentó la enseñanza musical y la publicación de tratados pedagógicos.

Antes de instalarse en España, José Bonaparte había llevado a cabo una reforma de los conservatorios italianos en Nápoles, y probablemente las reformas educativas que tenía previstas, y que solo pudo comenzar, habrían tenido algún impacto en la música. Parece ser que estaba previsto un «Plan para instalar una escuela o conservatorio de música vocal e instrumental». Este proyecto fue presentado por el violinista italiano Melchor Ronzi en 1810, pero no tuvo éxito. Ronzi pertenecía a dos instituciones relevantes como primer violín: la orquesta del Teatro de Caños del Peral y la de la Capilla Real. El proyecto de conservatorio tendría cuarenta y ocho alumnos, veinticuatro destinados a la formación instrumental y otros veinticuatro a la vocal. Ronzi se proponía a sí mismo como director. La financiación se basaría en suscripciones de trescientos abonados con los que pensaban contar. Cada mes habría conciertos y dos bailes. Ronzi pensaba modelar esta institución a imagen de las europeas, y específicamente de las de Francia e Italia. Y es esta combinación franco-italiana la que volveremos a encontrar en 1831, cuando se funda el Real Conservatorio.

Realmente, el primer conservatorio que abrió sus puertas en Madrid fue fundado en 1816 por el profesor José Nono. Se llamaba Escuela de Música Teórica y Práctica y era privada, aunque una real orden del 28 de noviembre de 1816 prueba que Fernando VII era favorable a este tipo de fundaciones. El proyecto de Nono se fundamentaba en la idea de formar alumnos de dos tipos: los que deseaban convertirse en

¹ *El Adam español o Lecciones Metódico-progresivas de Fortepiano por el profesor armonista D. José Sobejano Ayala, profesor de piano del Real Seminario de Nobles de Madrid*. Madrid: Calcorafía de D. N. Bartolomé, 1826.

profesionales y aquellos que pensaban frecuentar escuelas públicas para aprender otras disciplinas, es decir, que solo pretendían a una formación musical como aficionados. Decía textualmente que su objetivo era elevar el nivel musical del país para llegar a equipararlo al de otras instituciones europeas. El conservatorio de Nono cerró sus puertas en 1822 y volvió a abrirlas en 1829, con una nueva autorización del rey. En el momento de la fundación del Real Conservatorio, Nono pidió permiso para que su escuela siguiera abierta, y se le concedió. No sabemos si cerró y en qué fecha, pero sí que en 1833 él integró el equipo docente del Real Conservatorio como profesor de solfeo, y desde ese año aparece su firma en las actas de la junta facultativa.

En estos proyectos, que tuvieron más o menos éxito, reconocemos algunos aspectos que luego veremos aparecer en los documentos oficiales del Real Conservatorio, por ejemplo, el número de alumnos, que también se fijará en cuarenta y ocho, o la constante idea de emular modelos europeos. Para la fundación del Real Conservatorio se pidieron los reglamentos de otras instituciones europeas similares, pero esto también se había hecho para el proyecto de Ronzi, y, de todas maneras, Bonaparte tenía en mente la fundación del Conservatorio de París. Desde principios del siglo XIX, había en Madrid un clima propicio a la creación de este tipo de establecimiento y se reflexionaba ya sobre la utilidad de formar músicos profesionales. Se siente esa inclinación tanto por parte de los músicos italianos instalados en Madrid, como Ronzi o más tarde Francesco Piermarini, que será nombrado primer director del Real Conservatorio, como por la de los músicos nacionales, sobre todo aquellos que concilian el interés por la composición o la práctica instrumental con la docencia, como José Nono, José Joaquín Virués, Pedro Albéniz, etc., a todos los cuales veremos más pronto o tarde ligados al Real Conservatorio de Madrid.

Las investigaciones sobre la educación musical en estas instituciones o sobre los proyectos que precedieron a la fundación del Real Conservatorio muestran cómo se fue asentando en el primer cuarto del siglo XIX la necesidad de una institución de enseñanza musical profesional y cómo se fueron definiendo tanto las líneas pedagógicas como las de gobierno interno que permitieron la consolidación de los conservatorios. Por ello, la transición entre instituciones como las capillas musicales y los conservatorios merece mayor y más amplia atención. En cierta manera, esas escuelas y proyectos son el laboratorio donde se reflexiona acerca de qué aspectos de las antiguas instituciones pueden permanecer en las nuevas y cuáles no; donde se planifican innovaciones imprescindibles para estar a la altura de los cambios sociales, y donde se aprende de los errores o incluso se dibujan ya las limitaciones que tendrán las instituciones futuras.

3. La fundación del Real Conservatorio de Madrid

El Real Conservatorio de Música de María Cristina nace de la confluencia de dos factores: el primero de ellos, una sociedad en la que seguía vigente el interés por la ópera italiana. En los años anteriores a la fundación se produjeron en los teatros madrileños óperas de Pacini, Morlacchi, Rossini, Mercadante y autores españoles como Ramón Carnicer. El Real Conservatorio se presentará socialmente como un establecimiento donde se formará a los futuros cantantes, lo cual permitirá que no sea necesario contratar a los extranjeros; e incluso comprobaremos en las actas de las reuniones de los profesores que el Real Conservatorio velará por la creación de una ópera nacional.² El segundo factor es la decisión de Fernando VII de fundar una institución de este tipo y el apoyo de su reciente esposa, María Cristina de Borbón, así como el del ministro de Hacienda, Luis López Ballesteros. De esta conjunción nace una institución que concilia un internado y un centro de educación musical. En lo primero recuerda a los conservatorios napolitanos e incluso guarda parecidos con los colegios de infantes ligados a los cabildos catedralicios. Pero, a diferencia de ellos, ofrece un mayor número de asignaturas y una formación profesional, admite a mujeres y, aunque se enseñan en él primeras letras, su objetivo principal es la formación musical. Al primer director, Francisco Piermarini, un tenor italiano, le ayuda José J. Virués a redactar en español en primer reglamento,³ que se mantendrá vigente hasta 1857. En 1831 el Real Conservatorio estará dividido en dos departamentos (alumnos y alumnas); dos juntas (facultativa y general); un cuerpo docente, que siempre superará la decena de profesores pero que conocerá algunas variaciones en los años siguientes; un rector espiritual; un secretario de la dirección, y personal no docente para el internado y el propio conservatorio. En mayo de 1831, se abre la Escuela de Declamación, para la que se nombran dos profesores cuya obligación principal será la enseñanza de la declamación española, cómica y trágica. También en la enseñanza de la declamación se admiten alumnos de ambos sexos.

Entre 1831 y 1835, el Real Conservatorio se mantiene fiel a los objetivos de la fundación, y todo parece funcionar con normalidad. Pero en 1835, a consecuencia de las guerras carlistas, se suprimen los presupuestos destinados al Real Conservatorio. A pesar de los intentos del director y los profesores, no se conseguirá que se restablezcan las subvenciones. En 1838 se reabren las puertas del Real Conservatorio, que presenta un perfil muy distinto del de 1831: en esos años caóticos se produce el cierre del

² Véase Beatriz C. Montes (2009-2010): «Las Actas de la Junta Facultativa del Real Conservatorio de Música de Madrid (1831-1835)», *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 16-17: 39-113.

³ Carta de José Joaquín Virués a Francesco Piermarini en la que comenta su ayuda en la redacción del Reglamento de 1831. Esta carta se conserva en el Archivo-Biblioteca del Real Conservatorio de Madrid.

EL CANTO REGIONAL

EN LA

ESCUELA PRIMARIA

ARMONIZACIÓN DEL MAESTRO COMPOSITOR

D. ISIDRO ROCAMORA

LETRA «NO POPULAR» ORIGINAL DEL JÓVEN POETA

D. RAMÓN DE CAMPOAMOR FREIRE



EDITORIAL ESTUDIO
de Juan Ortiz

Marqués de Torrelaguna, 20, Ciudad Lineal—Madrid.

J.



ALBORADA (ALBAA) VALENCIA

Muchas flo-res en la
Mu-chas flo-res
huer-ta mucho artis-ta en las en-tra-ñas mucho ar-
en la huer-ta mucho artis-ta en las en-tra-ñas
tis-ta en las en-tra-ñas mucho na-ranjo en la
mu-cho en las en-tra-ñas — mucho na-ran-
cos-ta, ¡Valencia del Cid se lla-ma! Valen-
go en la cos-ta, ¡Va-lencia del Cid se lla-ma
cia del Cid se lla-ma Mo-ra-
¡Va-len-cia se lla-ma!



Muchas flores en la huerta,
mucho artista en las entrañas,
mucho naranjo en la costa,
¡Valencia del Cid se llama!

—Morenita vienes, Rosal:
vienes, Rosal, muy costada.
—Esto son, madre, caricias
de la costa valenciana.

que lo empuñó el que la tiró;
No tires más tierra al río,
porque es el Turia un espejo
en que Valencia se mira.



"¡V, a Valencia, y Murviedro,
y Castellón de la Plana,
y vivan los cuerpos buenos
de las chicas valencianas!"

Un corro de cuatro niñas
y, en mitad, la barraqueta.
¡Ya ves tú si era chiquita
la barraca de mi abuela!

"¡E, a la reixa, Pepeta,
y tiram això ramell,
qu'ací te porta Batisse
tres ides en un pessell."



NO LE DABA EL SOL ASTURIAS

No le da-ba el sol que le da-ba la
No le da-ba el sol que
lu-na. No le daba el sol de la me-dia-for-
le da-ba la lu-na. No le
tu-na De la me-dia-for-tu-na
da-ba el sol de la me-dia-for-
ten go un ca-pu-ello. — Si no es ro-sa cur-
tu-na. De la me-dia-for-tu-
pli-da tie-ne lo su-yo —
na ten-go un ca-pu-ello

internado, y lo que en principio es una desgracia para el establecimiento contribuirá a que se asiente un perfil más profesional, pues a partir de entonces será un centro exclusivamente de enseñanza. También se propone un nuevo sistema de dirección. Durante casi tres décadas, la figura del director será remplazada por la del vicedirector, cargo que ocuparán escritores, académicos o políticos relevantes conectados, en general, con el mundo musical, aunque no músicos.

Entre 1840 y 1857 se viven años de estabilización, algo ensombrecidos por el temor a un nuevo cierre, pero enriquecidos por la aparición en la década de 1840 de la prensa musical, que se hará eco, con elogios o críticas, de la vida del Real Conservatorio y de su aportación a la sociedad. Entre Piermarini e Hilarión Eslava, que será nombrado director en 1866, se suceden siete vicedirectores. Las gestiones de los primeros vicedirectores (el conde de Vigo, José de Arnalde, Almagro y el marqués de Tabuérniga) es parecida: en todas ellas el establecimiento intenta adaptarse al presupuesto que le concede el Estado y, aunque se habla de proponer un nuevo reglamento interior, se sigue funcionando con el de 1831. Sin embargo, no son años estériles desde el punto de vista pedagógico, pues se multiplica la publicación de métodos, algunos de ellos tan relevantes como el del pianista Pedro Albéniz. En la década de 1850 sí se aprecian cambios notables. Desde el punto de vista pedagógico, asistimos a la desaparición de dos de los miembros fundadores, Ramón Carnicer y Pedro Albéniz. Ambos habían estado a la cabeza tanto de las cátedras de composición y piano, respectivamente, como de la junta facultativa. Durante el mandato del vicedirector Ventura de la Vega se producen reformas educativas muy importantes, tanto a nivel general como en lo que se refiere al gobierno del Real Conservatorio, reformas que eran muy necesarias o incluso urgentes, alentadas muchas veces por la prensa musical.

La etapa de Ventura de la Vega ya cuenta con un músico y pedagogo que tendrá una influencia notable en el Conservatorio, Hilarión Eslava, profesor de composición y también inspector. Son años en que el Conservatorio se hace cada vez más presente en la vida musical madrileña, no porque con anterioridad no lo hubiera sido, sino porque se multiplican las oportunidades de funciones, conciertos, colaboraciones con sociedades, etc. Cuando fallece Ventura de la Vega, a finales de 1865, se produce uno de los debates más interesantes de esos años: si como director del Conservatorio debe nombrarse un músico o no, si volver al sistema de los directores que sean además profesores de música o seguir con el de los vicedirectores. La prensa se manifestará en pro o en contra estas opciones, que, en algunos casos, lo que encierran es la defensa u oposición del nombramiento de Hilarión Eslava como director. Este nombramiento llegará en 1866, tras dos vicedirectores más (Ayala y Romea). Y la dirección de Eslava, que duró dos años, dió paso a la de Emilio Arrieta, mucho más larga, que definirá nuevos horizontes para la institución.

Desde su fundación, el Real Conservatorio de María Cristina conoció diferentes denominaciones, y todas ellas responden a reformas tanto administrativas como de perfil pedagógico. Si observamos la historia de esta institución de cerca, apreciaremos numerosos cambios y como cada dirección tiene sus particularidades. Pero, desde una visión de conjunto, observamos una cierta continuidad, solo perturbada por la crisis de 1835.

El cambio de siglo no debe hacernos imaginar una ruptura o un planteamiento diferente, aunque sí se amplía la riqueza de los programas, tanto los de los alumnos, como los de las oposiciones para ser profesor. Muchos de los fundamentos pedagógicos de la primera mitad del siglo XX se establecen desde la década de 1870 o incluso antes. Todas las clases ven aumentar sus efectivos, tanto de profesores, como de alumnos, así como los recursos. La dificultad de los programas también se incrementa, como reflejo de una mayor especialización y exigencia instrumental.

La estabilización del Conservatorio estimulará también la creación de sucursales. Ya en 1855, Hilarión Eslava, entre otros, insistía en que la influencia del Conservatorio se limitaba en esa época a la ciudad de Madrid y que se deberían fundar escuelas en otras provincias españolas. Según Eslava, estas deberían estar bajo la dirección e inspección del Conservatorio. La idea de la fundación de sucursales siempre sería radial, es decir, buscando que los cuatro puntos cardinales de la geografía estuvieran cubiertos. Y por eso se pensaba en cuatro regiones concretas: Cataluña, Andalucía, Valencia y Navarra. La organización pedagógica sería la misma que la del Conservatorio, aunque utilizando los recursos de cada región y con la participación de los maestros de capilla y organistas de cada zona. La financiación estaría a cargo de los gobiernos provinciales y se mantendría el objetivo de que estas escuelas sirvieran para formar cantantes.

Tanto en Madrid como en los otros conservatorios y escuelas provinciales veremos surgir y asentarse la noción de escuela española, ligada profundamente, en el caso de Madrid, a la creación de una ópera nacional, pero también al establecimiento de escuelas pedagógicas instrumentales. Algunas de ellas tuvieron influencias europeas, pues durante todo el siglo XIX los músicos españoles viajaron a las capitales europeas para formarse o perfeccionarse. Cuando regresaban se solía producir un proceso de adaptación a la realidad española, a los gustos y estilos de la sociedad española, al repertorio que a finales del siglo XIX exaltaba la música popular hispana..., y todo ello sí que perfiló escuelas o cuando menos filiaciones pedagógicas.

A lo largo del siglo XX se multiplican las fundaciones de conservatorios y, aunque es posible analizar la enseñanza musical profesional en uno solo de estos establecimientos, una visión global de la educación musical española únicamente se obtiene a través del estudio de los diferentes planes de estudio y la aplicación de sus grados elemental, profesional y superior. Pero hay un factor curioso, y es que, a diferencia de

otros conservatorios europeos, los españoles permitieron hasta muy avanzado el siglo XX que accedieran a sus clases aficionados de todas las edades. No se tuvo durante décadas tanto rigor en la edad límite con la que se podía acceder a lo que se conoce como grado elemental. A medida que se fundaban escuelas municipales o academias de música reconocidas por el Estado, los adultos o los niños que solo deseaban formarse como aficionados dejaron de frecuentar los conservatorios profesionales y superiores.

En cualquier caso, ni la educación musical durante el siglo XX ni su evolución hasta nuestros días pueden entenderse sin una comprensión del establecimiento y desarrollo de las instituciones musicales que, desde la Edad Media, formaron a los músicos profesionales. La comparación con estos mismos procesos en otros países europeos o de América Latina muestra que, aunque el principio de base es siempre el mismo en todos los sitios, las maneras de desarrollarlo están muy condicionadas por los contextos sociales y culturales, por los planteamientos educativos generales, desde la educación infantil hasta la especialización, y, en muchos casos, por las circunstancias económicas y los objetivos políticos de cada país.

Beatriz C. Montes*

* Dirección para correspondencia: beatriz.montes@telefonica.net

La música en la universidad

María Nagore Ferrer

Resumen: La música es una de las disciplinas universitarias más antiguas, integrante del *quadrivium* medieval. Desde finales del siglo XIX experimenta además un gran desarrollo con la aparición de la musicología como ciencia moderna. En España su implantación es muy reciente, debido a la desaparición de la música en el ámbito universitario a principios del siglo XIX. Sin embargo, desde los años noventa ha experimentado un fuerte crecimiento de la mano de los nuevos títulos de Historia y Ciencias de la Música. Los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior permiten augurar un futuro prometedor en el que la música pueda ocupar el lugar que le corresponde en el ámbito científico y cultural de nuestro país y se inserte con mayor fuerza en el ámbito internacional.

Palabras clave: música, universidad, musicología, Historia y Ciencias de la Música, investigación musical.

Abstract: Music is one of the oldest academic disciplines, evidenced by its inclusion in the medieval *Quadrivium*. Since the late 19th century, it has experienced a period of a radical evolution with the development of Musicology as a modern science. In Spain, this discipline appeared only recently, due to the disappearance of music from university curricula in the early 19th century. However, since the 1990s music as an academic discipline has experienced marked growth under the new title of History and Science of Music. The new curricula adapted to the European Higher Education Plan offer a promising future in which music would take its rightful place in the scientific and cultural fields in Spain, and would become stronger all around the world.

Key words: music, university, musicology, Music History and Science, music research.

La música es una de las disciplinas universitarias más antiguas. Formaba parte del *quadrivium* o cuatro ciencias que enseñaban los pitagóricos en la antigüedad clásica: aritmética, astronomía, geometría y música. En la Edad Media las ciencias del *quadrivium* formaban las bases de la educación junto con el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica). Cuando, a partir del siglo XII, nacen las universidades sustituyendo a las escuelas palatinas, monásticas y episcopales, la enseñanza continúa organizada en torno al *trivium* y *quadrivium*.

La Universidad de Salamanca fue la primera universidad en otorgar títulos de música, en el siglo XIII, seguida por las de París, Bolonia y Oxford. La Universidad de Alcalá de Henares y otras universidades españolas contaron igualmente con enseñanzas de música en la época moderna. En el siglo XIX se potencia su presencia en las universidades europeas más importantes como consecuencia de la importancia que la mú-

sica alcanza en el pensamiento romántico. En España, sin embargo, un decreto de Carlos IV suprime la cátedra de Salamanca en 1792, y la música abandona la universidad cuando fallece el último catedrático, Manuel Doyagüe, en 1842.

La musicología como ciencia moderna

La musicología nace como disciplina moderna en el ámbito universitario austrogermano (*Musikwissenschaft*) a finales del siglo XIX. A las cátedras pioneras en Alemania en la década de 1880 se añaden después los títulos específicos de carácter universitario en Inglaterra y en Francia, y posteriormente en Holanda, Bélgica, Finlandia, Irlanda, Italia y Portugal. Por tanto, en Europa se establece como una disciplina consolidada en la enseñanza y la investigación universitarias que llega hasta nuestros días.

La orientación de los currículos de la titulación de musicología en Europa presenta desde sus inicios una importante diversidad, especialmente en función de la relación entre dos conceptos: por un lado, la *musicología*, entendida como disciplina académica de naturaleza histórica y analítica (o, si se prefiere, de naturaleza metadisciplinar sobre la música), y, por otro, la *música*, entendida como actividad práctica relacionada con la ejecución y la composición (o, si se prefiere, con la producción musical). A diferencia de otras disciplinas en las que la separación entre la rama histórica y académica y la rama práctica y artística están bien definidas —como ocurre, por ejemplo, en España, con la Historia del Arte y las Bellas Artes, que han dado lugar a titulaciones, disciplinas y colectivos profesionales distintos—, en el caso de la música esta distinción no está tan marcada. Así, en función de la relación entre musicología y música, es posible distinguir dos perfiles curriculares universitarios distintos que podríamos denominar modelo puro y modelo mixto.

1. Modelo puro: separación entre una titulación de musicología que se cursa en la universidad y una titulación de música que se cursa en el conservatorio. En suma, el estudiante que desea ejercer la rama musicológica opta por matricularse en una universidad, mientras que el estudiante que se interesa por algún aspecto concreto de la producción musical lo hace en un conservatorio. Este perfil curricular es el característico de una parte mayoritaria de los países europeos, incluidos los mediterráneos (Portugal, España, Italia y Francia) y los germanoparlantes (Alemania y Austria), donde además los conservatorios tienen un peso importante.
2. Modelo mixto: integración en la titulación de musicología, con objetivos de aprendizaje, de materias musicales estrictamente prácticas equiparables al nivel profesional. Este es el caso del grado de música de tres años —BMus (*Honours*)— en el Reino Unido, cuyo planteamiento también se encuentra en la

LA MUSICA ACTUAL EN EUROPA Y SUS PROBLEMAS

ADOLFO SALAZAR

POLITICA - ECONOMIA
EL TEATRO - DIFUSION
LAS MAQUINAS

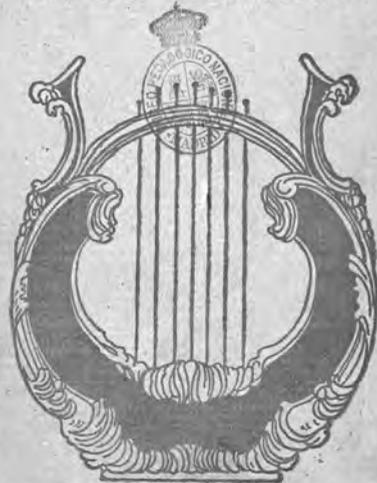


rosaballero

Rogelio Villar

MUSICOS ESPAÑOLES

Compositores · Directores de Orquesta



Ediciones Mateu Marqués de Cubas, 3. Madrid

universidad norteamericana. Mientras que el primer año está compuesto íntegramente por materias obligatorias para todos los estudiantes, en el segundo y tercer año el estudiante puede elegir entre cuatro itinerarios posibles: Musicología Histórica, Teoría y Análisis Musical, Interpretación y Composición. La calificación final en los dos últimos itinerarios es en esencia resultado de uno o varios recitales y la composición de una o varias obras, mientras que en los itinerarios de Musicología Histórica y Teoría y Análisis Musical se recurre a la evaluación continua mediante trabajos y un examen final que incluye la realización de un pequeño ensayo sobre los temas abordados.

En España, a diferencia del resto de Europa, la ausencia de la música en la universidad desde principios del siglo XIX ha hecho que la incorporación de la musicología haya sido un proceso lento y complejo. En el ámbito del krausismo y el institucionismo españoles, Giner de los Ríos defendió la inclusión de la música en la universidad, ya que era considerada por los krausistas una disciplina necesaria para lograr la educación integral. De hecho, la Institución Libre de Enseñanza, durante su etapa universitaria (1876-1881), complementó los estudios de sus alumnos con otras enseñanzas de cultura general, entre las que se prestó especial atención a la música, por medio de veladas musicales y conferencias sobre historia y estética musicales. Giner llegó incluso a proyectar un plan de estudios superiores, que nunca se llevó a cabo, que incluía la creación de una Escuela de Música.¹

En 1933 el musicólogo catalán Higinio Anglès, formado en la universidad alemana, comenzó a impartir Historia de la Música en la Universidad de Barcelona. A partir de la creación en esta ciudad del Instituto Español de Musicología (1946), perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Universidad de Barcelona contó puntualmente con la colaboración de musicólogos de dicha institución, y en 1970 se institucionalizaron los cursos regulares de Historia de la Música al amparo de la Ley General de Educación. Otras universidades contaban ya entonces con cátedras de extensión universitaria, cuya actividad fue más de difusión musical que de docencia especializada o de investigación. Fue el caso de las cátedras creadas en Madrid (1952), Santiago de Compostela (1954), Barcelona (1954), Granada (1955), Oviedo (1955), Sevilla (1955) y Salamanca (1968).

En 1984 se crea en la Universidad de Oviedo la especialidad de musicología como titulación de segundo ciclo, con el nombre de Historia del Arte, Especialidad en Musicología. Finalmente, en 1995 (BOE de 2.6.1995) se aprueba el título de Historia y Cien-

¹ Cf. Leticia Sánchez de Andrés (2009): *Música para un ideal: pensamiento y actividad musical del krausismo y el institucionismo españoles (1854-1936)*. Madrid: Sociedad Española de Musicología, pp. 453-494.

cias de la Música, que por razones coyunturales se implanta como licenciatura de segundo ciclo, a diferencia de los estudios musicológicos europeos, que en su práctica totalidad son títulos de licenciatura completos.

Tras su aprobación, el título de Historia y Ciencias de la Música se implantó en las universidades de Oviedo, Salamanca, Valladolid, La Rioja, Granada, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid y Católica de Valencia. Otras universidades cuentan con asignaturas de música impartidas en la licenciatura de Historia del Arte. Son las universidades de Barcelona, Girona, La Laguna, Lleida, Málaga, Murcia, País Vasco, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia y Zaragoza.

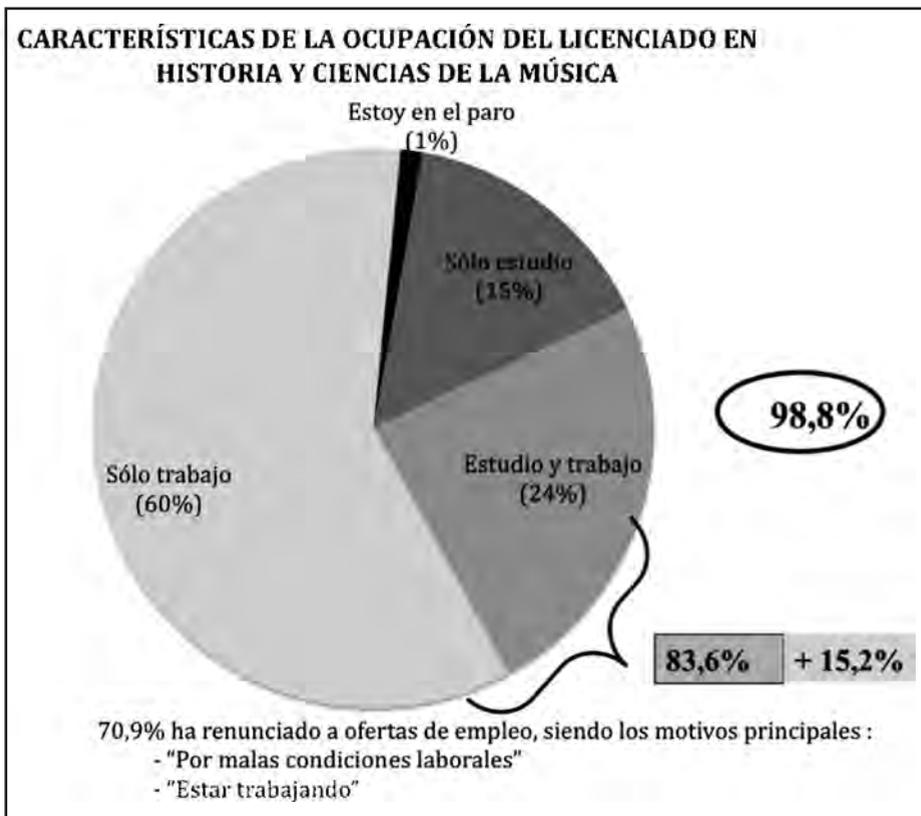
Además, en 1991 se publicaron las directrices propias del título de maestro, especialidad en educación musical, que integra en los contenidos básicos del currículo de magisterio otros específicos, centrados en la formación instrumental, vocal y auditiva, la historia de la música y el lenguaje musical. La especialidad se ha implantado en más de 45 universidades y escuelas universitarias españolas.

La licenciatura en Historia y Ciencias de la Música

Los estudios de Historia y Ciencias de la Música comprenden un gran abanico de materias propias de la musicología como disciplina académica: historia y análisis de la música —tanto culta como popular—, etnomusicología, organología, iconografía musical, teoría y estética de la música, crítica musical, etc. Además, dado que esta disciplina se ocupa del arte musical en tanto que —entre otros aspectos— fenómeno estético, social, histórico y cultural, se hace imprescindible su imbricación con los fundamentos y metodologías de otras ciencias sociales y humanísticas que han encontrado su lugar natural de desarrollo en la universidad. Guido Adler, uno de los fundadores de la musicología moderna, estableció en 1885 un grupo de disciplinas auxiliares imprescindibles: historia, historia del arte, paleografía, diplomática, ciencias archivísticas, historia de la literatura, historia de la liturgia, historia de la danza, acústica, matemáticas, fisiología, psicología, lógica, disciplinas de la educación, estética. Actualmente, el ámbito de las disciplinas auxiliares y complementarias se ha ampliado, abarcando la electrónica, la informática, las técnicas de grabación, la antropología o la sociología. La posibilidad de entablar un diálogo fructífero con disciplinas transversales que completen las materias específicas de la tradición académica musicológica parece una condición imprescindible para responder a las demandas, cada vez más exigentes, de los distintos perfiles profesionales.

Desde sus inicios ha existido en nuestro país una demanda social de estos estudios, con indicios de crecimiento en el futuro debido a la importante presencia de la música en la sociedad actual. Salvo la universidad de La Rioja, cuya enseñanza *on line* presenta rasgos específicos, la media de plazas ofertadas-ocupadas de nuevo ingreso ha

oscilado entre 40 y 70 alumnos, de los cuales concluyen con éxito la licenciatura un alto porcentaje, que en poco tiempo accede sin dificultades al mercado laboral. Los recientes estudios de inserción laboral de los titulados en Historia y Ciencias de la Música realizados en distintas universidades españolas han mostrado una elevada tasa de éxito. Sirva como ejemplo, que se podría extrapolar con pocas diferencias a otras universidades, el siguiente gráfico, que muestra las características de la ocupación laboral de los titulados en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad Complutense de Madrid hasta el año 2003.²



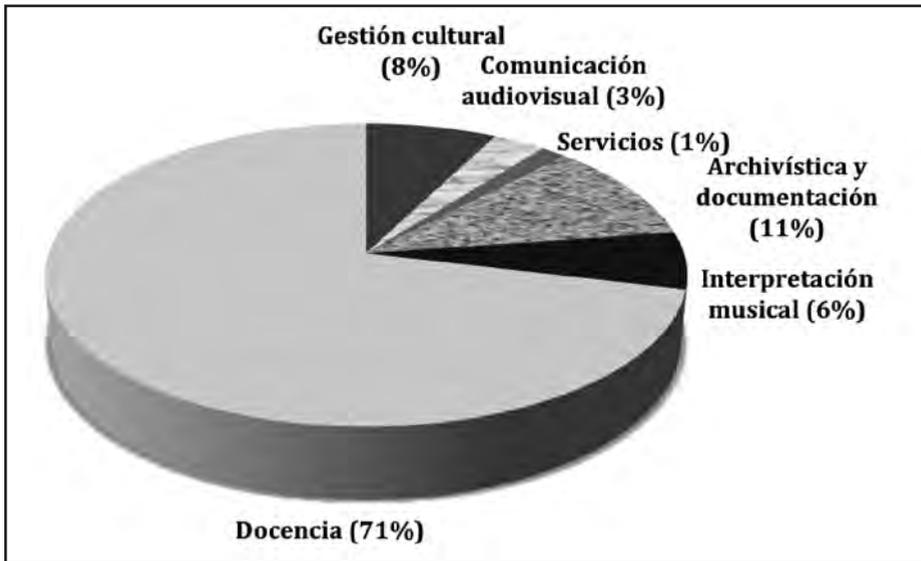
² Extraído del *Estudio de inserción laboral* realizado en 2004 por la Escuela Universitaria de Estadística de la UCM.

El cuadro muestra como en el año 2004 el 83,6 % de los titulados estaban trabajando, porcentaje al que si sumamos el 15,2 % que seguía estudiando, daría una tasa de ocupación del 98,8 %.

En cuanto al tipo de trabajo al que han accedido los titulados, pueden servir de orientación los datos extraídos de la encuesta que se realizó en 2004 entre los licenciados en Historia y Ciencias de la Música de todas las universidades españolas:

Ámbitos profesionales	N.º de profesionales	Porcentaje
Enseñanza musical:	635	78,2 %
<i>Enseñanza secundaria</i>	377	46,4 %
<i>Enseñanza primaria</i>	157	19,4 %
<i>Conservatorios</i>	49	6,0 %
<i>Escuelas de música</i>	26	3,2 %
<i>Universidad</i>	26	3,2 %
Investigación	32	4,0 %
Gestión cultural	20	2,5 %
Documentalistas	13	1,6 %
Intérpretes	13	1,6 %
Medios de comunicación. Grabación y edición musical	5	0,6 %
Ajenos a la música	27	3,3 %
Desempleados	66	8,2 %
Total	812	100 %

Los resultados varían en cada lugar. Proponemos nuevamente los resultados arrojados por el estudio de inserción laboral de los titulados en la Universidad Complutense de Madrid, realizado en 2004:



Además de la salida mayoritaria hasta ahora, la enseñanza de la música en todos sus niveles, existe una demanda cada vez mayor de musicólogos por parte de instituciones culturales (archivos, bibliotecas, centros de documentación, instituciones musicales), empresas de comunicación (prensa, radio, televisión, editoriales), empresas de gestión cultural, discográficas, etc. En muchas ocasiones estas tareas relacionadas directamente con la música son realizadas por personal no especializado.

Esta situación emergente presenta un claro paralelismo con el proceso que tuvo lugar en los países de nuestro entorno hace algunos años y disminuye la dependencia y la concentración de los graduados en un perfil mayoritario —el docente en cualquiera de sus niveles—, mermando así las potenciales consecuencias de una alteración en la situación actual. Algunos indicadores heterogéneos confirman de forma evidente un panorama tan distinto como prometedor: el lugar central que ocupa la música en los hábitos de consumo y ocio de la población, la creación de una sólida red de auditorios y salas de conciertos, la dotación de bibliotecas musicales o la aparición de nuevos gremios y asociaciones públicas y privadas profesionales especializados en distintos aspectos de la producción y el consumo musicales.

Doctorado e investigación musicológica

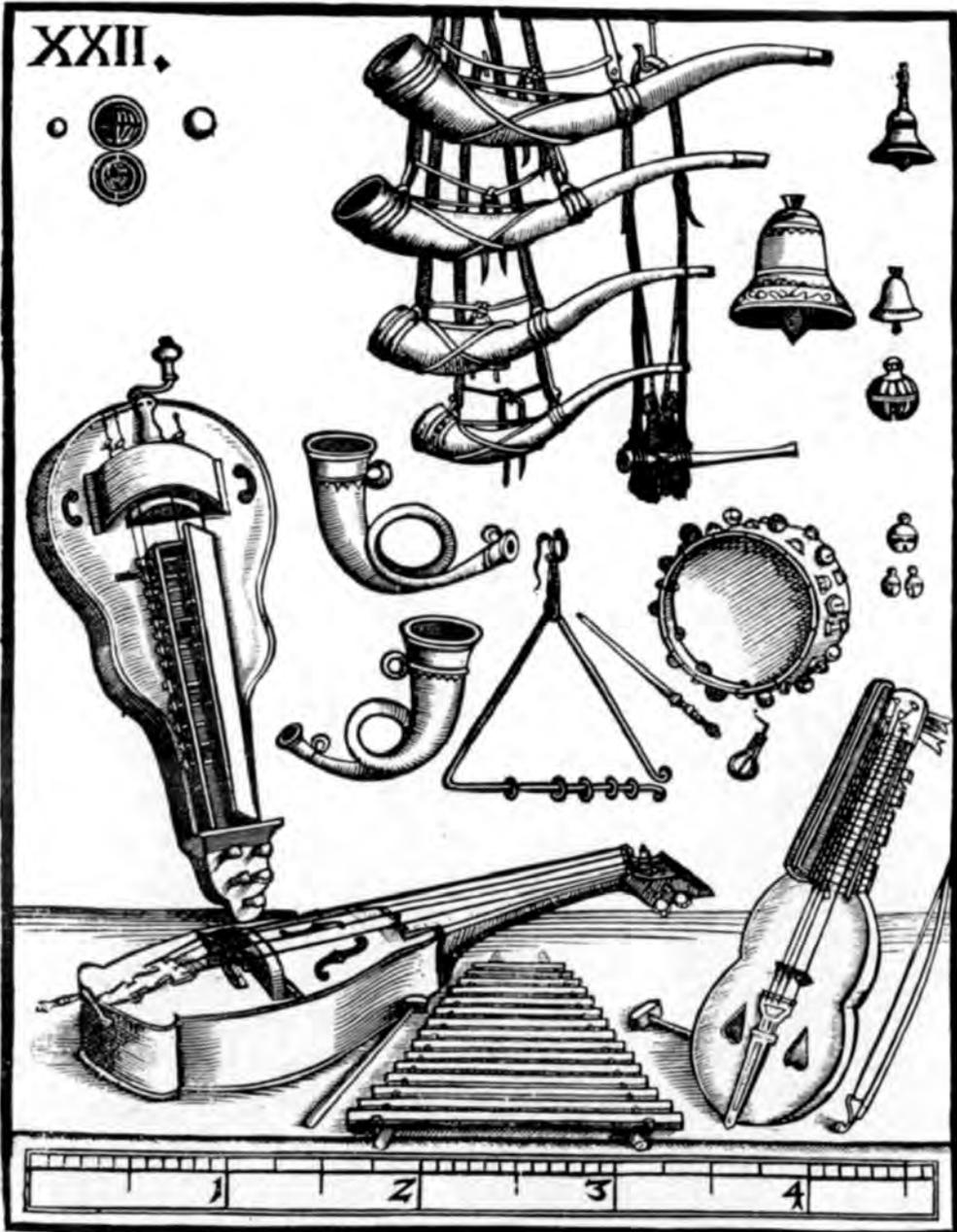
Las dos actividades primordiales del trabajo en la universidad son la docencia y la investigación. No podemos dejar de reseñar, por lo tanto, la importancia que ha tenido la implantación de la musicología en la universidad española para impulsar una actividad científica de investigación que lleva muchos años de retraso respecto a otros países de nuestro entorno europeo.

La investigación es desarrollada por el profesorado universitario de forma individual o a través de proyectos y grupos de investigación, y difundida y potenciada a través del tercer ciclo universitario o doctorado, que culmina con la lectura de trabajos de investigación y tesis doctorales. Todas las universidades que cuentan con estudios de Historia y Ciencias de la Música tienen programas de doctorado específicos; a estos hay que añadir los programas impartidos por otras universidades o facultades que incluyen la música entre sus líneas de investigación.

La lectura de tesis doctorales es solo una pequeña parte de la investigación musical, que, según todos los indicios, goza de buena salud en España, si atendemos a la creciente publicación de libros y artículos de investigación musical, el considerable número de proyectos de I+D subvencionados por diversas entidades públicas y privadas, el gran número de trabajos presentados en congresos especializados, tanto nacionales como extranjeros, o las invitaciones a profesores de musicología a impartir conferencias, cursos o seminarios en universidades extranjeras. Sin embargo, resulta casi imposible contabilizar estos datos, por lo que presentamos aquí un gráfico orientativo de las tesis doctorales sobre música leídas en las universidades españolas entre 1977 y 2008.³ Aunque representan solo una pequeña parte de la actividad investigadora, es una parte significativa, ya que normalmente una tesis doctoral supone el desarrollo o culminación de una línea de investigación; en muchas ocasiones se inserta en un programa de doctorado centrado total o parcialmente en la música; suele dar lugar a publicaciones en las que se difunden los resultados de la investigación, y, en una relación circular, contribuye a su vez a nuevas investigaciones.

³ Datos extraídos en su mayor parte de la base de datos de tesis doctorales Teseo, elaborada por el Ministerio de Educación.

XXII.

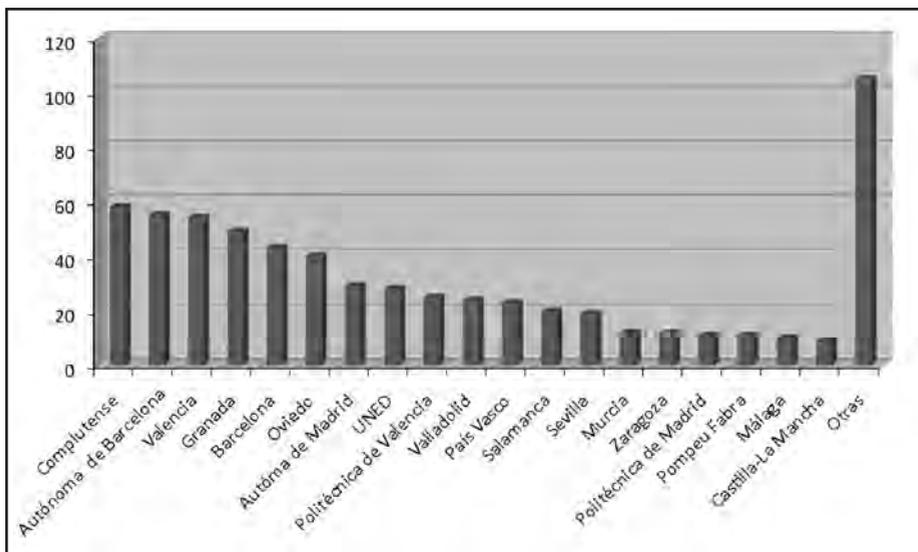


1. Allerley Dawren Luren. 2. Schlüssel Fiddel. 4. Stroh Fiddel. 4. Jägers
hörner. 5. Triangel. 6. Singelugel. 7. Morenpaucllin.

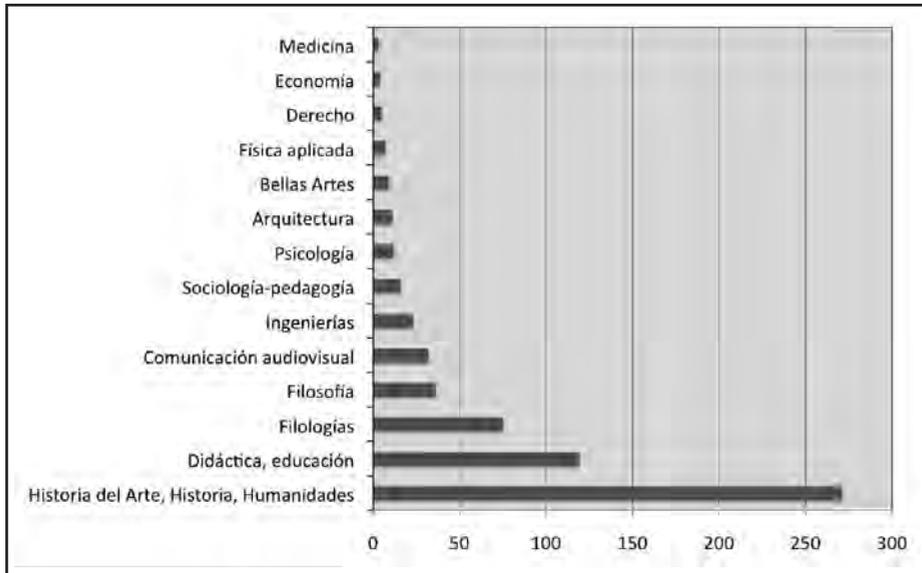


La curva del gráfico muestra, tras unos primeros años de tesis muy escasas, un gran empuje desde 1989, con máximos en el año 2003 (63 trabajos). No es ajena a ello, sin duda, la implantación de los estudios de Musicología en algunas universidades españolas (la de Oviedo la primera, en 1984), así como, sobre todo, el establecimiento de líneas de investigación, cursos y programas de doctorado centrados en la música.

Si observamos ahora las universidades en las que se han leído estas tesis, vemos que destacan precisamente algunas de las que cuentan con estudios de licenciatura y doctorado en música (es una excepción a este respecto la Universidad de Valencia): Complutense, Autónoma de Barcelona, Granada, Barcelona y Oviedo. Les siguen en importancia otras universidades con estudios de musicología (Autónoma de Madrid, Valladolid, Salamanca) o en las que la música está presente entre las líneas de investigación de doctorado de algunos centros (UNED, Politécnica de Valencia, País Vasco, Sevilla, Murcia, Zaragoza, Politécnica de Madrid, Pompeu Fabra o Málaga).



Este gráfico se completa con el siguiente, que nos ofrece una idea de la variedad de los centros en los que se leen las tesis. Como es lógico, destacan las facultades y departamentos de humanidades, especialmente los de historia del arte, centros a los que en general han estado vinculados los estudios de musicología desde su implantación en la universidad española. A estos siguen los de didáctica o educación, cuyas líneas de investigación en educación musical han sido crecientes en los últimos años; filología en sus diversas ramas —hemos contabilizado 75 tesis que abordan cuestiones de relación entre música y texto—; ciencias de la información, especialmente en su rama de comunicación audiovisual, y filosofía —la estética musical también ha merecido un gran interés—. Puede sorprender más la presencia de investigaciones relacionadas con la música en departamentos de ingeniería, arquitectura, física aplicada o medicina, pero esto es una muestra más de la variedad de ámbitos de conocimiento con los que se relacionan las ciencias musicales.



La convergencia europea. Los nuevos planes de grado, máster y doctorado

Con la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya implantación está aún en proceso, ha cambiado significativamente la estructura de los estudios universitarios, que se articulan en grado, titulación de 3 o 4 años de carácter generalista y orientada a la preparación profesional; máster (entre 60 y 120 créditos europeos), que tiene como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora, y doctorado, orientado a la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación y que incluye la elaboración y presentación de una tesis doctoral.



La instauración de los nuevos planes de estudio ha permitido armonizar los estudios de musicología existentes en la universidad española con los del resto de Europa, con las ventajas que eso supone desde el punto de vista de las posibilidades de movilidad de estudiantes y profesores y, sobre todo, de la normalización de unos estudios cuya amplitud y profundidad académica solo podían alcanzarse con muchas dificultades en dos años. Si hasta ahora los estudiantes que deseaban realizar estos estudios universitarios debían estar en posesión de un primer ciclo o diplomatura en otra especialidad universitaria, o de un título superior de conservatorio —equivalente a una licenciatura—, a partir de ahora el acceso se realiza de forma natural una vez terminado el bachillerato.

El nuevo grado en Musicología o en Historia y Ciencias de la Música —la denominación varía en las distintas universidades— se ha diseñado como un grado de 280 créditos europeos (ECTS), tal como establece la normativa española para los títulos de grado (frente a los 180 establecidos en la mayor parte de los países europeos, algo que desmiente la idea inicial de la convergencia europea).

En sus líneas generales, los planes de estudio se han elaborado a partir del análisis de la experiencia de los planes vigentes en las universidades españolas, del análisis de los europeos y del estudio de las demandas laborales de la sociedad actual. Presenta, por lo tanto, un planteamiento novedoso en cuanto a la introducción de contenidos y competencias de actualidad en la disciplina musicológica y se adecua a las exigencias del mercado laboral. Aunque el sistema permite flexibilidad en los contenidos curriculares a partir de la autonomía universitaria y de la optatividad, por lo que los planes de estudios varían en cada universidad, todos ellos se inscriben en un marco general, desarrollado en el *Libro blanco del título de grado en Historia y Ciencias de la Música* (mayo, 2005), presentado a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca). Los objetivos más importantes que persigue el título son los siguientes:

- Dotar a los graduados de los conocimientos básicos sobre la música, su evolución histórica, sus rasgos técnicos, estilísticos, su interpretación, consumo y recepción desde una perspectiva diacrónica, con atención a las principales corrientes historiográficas y a sus relaciones con la sociedad y la cultura de cada época.
- Formar a los titulados en las principales técnicas de conservación, catalogación, edición, estudio y difusión del patrimonio musical, permitiendo la recuperación y disfrute por la sociedad de una gran parte de ese patrimonio.
- Dotar al alumno, potencial docente, de capacidad para transmitir los conocimientos adquiridos y para formarse un juicio crítico, así como suscitar inquietud por el disfrute, la comprensión y la investigación de la música.

- Formar profesionales cualificados para desarrollar perfiles relacionados con la música en gestión, medios de comunicación, crítica, difusión, programación, producción de espectáculos, asesoría a empresas y peritaciones e informes técnicos, tanto en iniciativas públicas como en empresas privadas.
- Iniciar la formación de investigadores cualificados que puedan después realizar estudios de máster y doctorado, orientados especialmente a:
 1. El conocimiento, recuperación, estudio y difusión del patrimonio musical.
 2. El análisis de las relaciones entre la música y la sociedad actual, con especial atención a su papel en los procesos identitarios de los pueblos, a los problemas de la creación contemporánea y a la recepción de música histórica, entre otros aspectos.
- Acceder a un conocimiento de las manifestaciones musicales de las culturas no occidentales, tradicionales y del ámbito de lo popular urbano, enriqueciendo la visión del alumno y fomentando su interés por la creación musical en todas sus posibles manifestaciones.

De acuerdo con estos objetivos, los contenidos abarcan tanto materias transversales como específicas y profesionales. Las materias transversales proporcionan a los graduados herramientas básicas para llevar a cabo el estudio de la música con un mayor grado de profundización y les permiten fomentar el diálogo y la investigación interdisciplinares con otros campos del saber, como la filosofía, el arte, la literatura, la antropología, las ciencias sociales y políticas y las ciencias de la información, entre otros. Algunas de las materias transversales implantadas en las universidades donde han comenzado ya los estudios de grado están relacionadas con la Historia del Arte, Literatura, Historia, Antropología Social y Cultural, Filosofía de las Artes, Sociología, Expresión Oral y Escrita o Lengua Moderna.

Los contenidos específicos incluyen los fundamentos básicos de la disciplina musicológica, que abarca la historia de la música (desde la Antigüedad hasta la actualidad, con una mayor presencia en los planes actuales de las músicas populares), la etnomusicología, la teoría y las técnicas musicales. Estas últimas incluyen entre sus contenidos el estudio de los elementos del lenguaje musical, educación auditiva, práctica musical, estrategias de análisis musical, paleografía musical, organología, acústica, informática aplicada a la música, etcétera.

Los contenidos encaminados a dotar a los graduados de competencias profesionales pueden ser tan variados como los siguientes, propuestos en los nuevos planes de estudio: didáctica de la música, gestión musical, música y medios de comunicación, crítica musical, edición musical, nuevas tecnologías aplicadas a la música, técnicas de documentación y catalogación musical, etc. Dirigidas también a la iniciación en las

competencias profesionales están las prácticas externas, realizadas mediante convenios con diferentes instituciones.

Si el grado tiene como finalidad la preparación profesional del estudiante, que puede acceder al mercado de trabajo tras su finalización, el máster proporciona una especialización académica, profesional y/o investigadora, por lo que el abanico de posibilidades es inmenso. Actualmente las universidades están implantando másteres de especialización/investigación musicológica con la finalidad de formar a los estudiantes que deseen realizar el doctorado, pero en el futuro la diversidad de especializaciones y orientaciones puede ser muy grande, como sucede actualmente en otros países europeos, y estará determinada por criterios de demanda, calidad, competitividad e intercambio. El máster permite acceder al doctorado.

Perspectivas de futuro

El desarrollo de los estudios de musicología desde su reciente implantación en la universidad española permite contemplar el futuro con cierto optimismo, a pesar de la rémora que supone en nuestro país, aún hoy, la ausencia de la música durante tanto tiempo en el ámbito académico, algo que ha propiciado que no se perciba como parte integrante y necesaria de la cultura, por lo menos no al mismo nivel que otras disciplinas como la literatura o el arte (referido a las artes plásticas).

La normalización y el asentamiento de estos estudios, el diálogo constructivo y la cooperación entre universidades y conservatorios superiores y la difusión del conocimiento permitirán que la música vuelva a ocupar poco a poco el puesto que le corresponde en la sociedad española. En un momento en el que abundan los estudios científicos que demuestran los beneficios de la educación musical en las personas y en las sociedades, solo por medio de planes de estudio —en todos los niveles formativos— en los que la música esté presente será posible que esos beneficios sean una realidad.

En el nuevo sistema de enseñanza universitaria, calidad, competitividad e intercambio son algunos de los retos que se presentan a las universidades. De hecho, la legislación dispone que «los títulos universitarios oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada seis años». Independientemente de la pertinencia o eficacia de esta medida, que en todo caso resulta discutible, es necesario lograr una enseñanza y una investigación de calidad, a través de las cuales se formen profesionales competentes que contribuyan, desde los distintos ámbitos laborales relacionados con la música, a construir una sociedad con mayor sensibilidad musical.

Es también necesario conseguir un alto nivel de competitividad en la investigación musical, de manera que se inserte con mayor fuerza en el ámbito internacional. Para ello, algunos medios podrían ser los siguientes:

- El diseño de másteres específicos y de calidad, que proporcionen las adecuadas herramientas, tanto específicamente musicales como humanísticas y metodológicas.
- Un mayor grado de coherencia en las líneas de investigación ofertadas por las distintas universidades.
- El intercambio, tanto personal (de profesores y estudiantes) como de conocimientos, experiencias y proyectos de investigación entre las universidades, con la finalidad de crear un foro regular y permanente para mejorar la calidad de los estudios de doctorado.
- La búsqueda de la calidad científica de las tesis doctorales, así como su difusión y el impacto de la investigación.

Uno de los servicios que la universidad debe ofrecer a la sociedad proviene precisamente de los objetivos que los estudios de posgrado deben cumplir: formar a los nuevos investigadores y preparar equipos de investigación que puedan afrontar con éxito el reto que suponen los nuevos conocimientos, técnicas y metodologías; impulsar la formación del futuro profesorado de enseñanza universitaria y perfeccionar el desarrollo profesional, técnico y artístico de los titulados superiores. Todo esto supone que no se trata de buscar la cantidad, sino la calidad. Ese es el reto que tenemos en nuestras manos.

María Nagore Ferrer*

* Dirección para correspondencia: mnagoref@ghis.ucm.es

La formación de los músicos y de los profesores de música

Víctor Pliego de Andrés

Resumen: La formación del músico profesional se enfrenta a mitos y prejuicios sobre la genialidad, el oído y la precocidad. Ante ellos, hay que apostar por la normalidad, evitando la marginación y la patologización del artista. Por otro lado, existe una falaz jerarquía que vincula la calidad a determinados estilos y a la escritura musical. Sin embargo, la música es una manifestación muy plural y abierta, cargada de un fuerte valor formativo. Los profesores de música tienen que contar necesariamente y en todos los niveles con una doble preparación: artística y didáctica. Ese es un reto que aún está por alcanzarse.

Palabras clave: instrumentistas, intérpretes, audición, estética musical, creatividad, sociología de la música, didáctica musical, pedagogía musical, formación del profesorado, sistema educativo, conservatorios.

Abstract: The training of the professional musician challenges many common myths and assumptions about genius, having a "good ear," and precocity. In light of these those preconceptions, one should present the artist as a normal person, preventing his/her isolation or any perception of the artist as someone "weird." On the other hand, there exists a misleading hierarchy that links quality to certain musical and composition styles. On the contrary, music is a very pluralistic and open art form, and one with a great educational potential. Music teachers need to have a double ability: to know music and how to teach it. That is an ideal that has yet to be widely achieved.

Key words: instrumentalists, performers, listening, musical aesthetics, creativity, sociology of music, musical didactics, musical pedagogy, teacher training, educational system, music schools.

1. El niño prodigio

¿Qué hace falta para ser un músico profesional? ¿El músico nace o se hace? Según la tradición romántica, para ser músico hay que tener unas facultades especiales y un oído privilegiado. En realidad, cada oficio requiere unas determinadas aptitudes. Obviamente, quien hace música siente amor a la música y un cierto gusto. El gusto es algo cultural; no es genético, sino que se adquiere a través de la experiencia estética. Con el oído musical ocurre algo parecido: no hay ningún gen que determine los nombres de las notas y las escalas que utilizamos. Algunos sabios, como Kepler, Rameau o Helmholtz, que defendieron la inmutabilidad de nuestro sistema tonal ya han sido rebatidos. Si un niño manifiesta una precoz capacidad para reconocer y nombrar las notas, es porque alguien se lo ha enseñado, no

porque haya nacido con un supuesto don. El oído tiene su mecánica, pero también una fuerte carga psicológica. La sensibilidad depende del intelecto y del contexto, y no solo de la fisiología. Por lo tanto, el oído se puede refinar a través de la educación y de la experiencia acumulada. Con voluntad se pueden superar todas las limitaciones: existen incluso algunos casos de músicos sordos, como Beethoven, Smetana o Evelyn Glennie.

Para dedicarse profesionalmente a la música no hace falta ser alguien excepcional, aunque dentro de la música haya personas que destaquen, igual que en otras profesiones. Muchos músicos son excelentes artistas y profesionales competentes sin ser superdotados. Los genios siempre escasean. Lógicamente un país tendrá más músicos geniales si es mayor el número de quienes se dedican a la música. Lo excepcional no debe hacernos olvidar el valor de la normalidad, que constituye un sustrato fértil, estable y esencial. El ejemplo más cercano lo encontramos en el deporte de base, que es el que aporta verdaderos beneficios sociales y el que sostiene la cantera de la que saldrán los deportistas de élite. No hay que confundir al artista profesional con el genio excepcional.

Existen en torno a los músicos varios mitos muy difundidos desde el siglo XIX. La leyenda de Mozart, construida por sus biógrafos años después de su muerte, nos presenta al compositor como un niño genial, precoz e iluminado. Estudios posteriores más rigurosos han demostrado que Mozart, como otros artistas, dedicó no menos de 20.000 horas al trabajo antes de componer su primera obra maestra.¹ En realidad, Mozart fue un niño sin infancia, tiranizado por un padre que quiso explotarlo laboral y comercialmente. A causa de la leyenda de Mozart, Beethoven murió sin saber su edad exacta, ya que su padre le quitó años tratando de convertirlo, infructuosamente y para su desgracia, en otro niño prodigio.

El mito del talento precoz sigue vivo, aunque forma parte de un tiempo pasado en el que las profesiones eran hereditarias y se abordaban a muy temprana edad. En cualquier oficio, no solo en la música, los aprendices se incorporaban cuando eran niños a un taller para convertirse en oficiales adolescentes. En todo caso, también hay ejemplos de genios que se manifestaron tardíamente y cuya vida es menos novelesca. Un hecho claro es que para poder tocar bien determinados instrumentos (que no todos) es conveniente (que no imprescindible) empezar a practicar de niño, para acomodar el desarrollo físico a unos determinados objetivos técnicos. Es preciso para ser un gran virtuoso del piano o del violín, pero una vez más hay que distinguir lo excepcional de

¹ Manuela Romo (1997): *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós. Véase el capítulo 9, «20.000 horas de trabajo mantenido o la importancia de la experiencia», pp. 95 y ss.



lo común. Pretender que todos los músicos sean virtuosos famosos es una inagotable fuente de engaños y no responde a la realidad del fenómeno musical.

2. La pedagogía de la crueldad

La frustración fue para los románticos un rasgo de la personalidad del artista, que se manifestaba como un inadaptado, un incomprendido y un ser torturado. Para tener algo que decir, se suponía que los creadores debían acumular experiencias vitales amargas y dolorosas. El sufrimiento, destacado en tantas biografías de grandes artistas, era la vía de acceso al Olimpo. Es verdad que las personas sensibles y perfeccionistas son proclives a la frustración, pero entre los románticos eso se convirtió en un tópico, reflejado en la vida novelesca de Beethoven, imagen del moderno Prometeo, encadenado y castigado eternamente por haber robado a los dioses el secreto del fuego para entregarlo a los hombres. Beethoven se convirtió así en un ejemplo universal del individuo que lucha por su libertad, enfrentándose dolorosamente a terribles obstáculos. Pero lo cierto es que los genios suelen tener una fuerza que les permite sobreponerse con ventaja a las contrariedades. Su energía positiva es siempre mayor que la negativa, pues solo así alcanzan las metas que se proponen. El mito del dolor se vincula con la idea de que «la letra con sangre entra» (en nuestro caso: el solfeo). Aunque este tópico debería haberse superado, la pedagogía de la crueldad aún goza de un extraño prestigio en el entorno musical.

La impresión de que el artista debía conquistar dolorosamente su inspiración y pagar un alto coste personal por sus obras era particularmente adecuada en la sociedad judeocristiana y crecientemente capitalista, donde todo debía tener un precio, incluso las manifestaciones artísticas consideradas superfluas. La genialidad fue convertida en una especie de locura, en un tipo particular de enfermedad mental. La ciencia y la literatura (más tarde el cine) ayudaron a consolidar esa imagen del artista loco. Se produjo así una patologización² del genio, que permitió a la burguesía aceptar y admirar desde la distancia a los creadores que, en vez de dedicarse a negocios o empresas provechosas, caminaban extasiados tras los pasos de las musas. La profesión de músico era algo admirable, pero marginal e indeseable, presuntamente condenada a la miseria. El modelo quedó magistralmente recreado en el ambiente de *La bohème*. La ópera de Puccini fue estrenada en 1896, pero su libreto partió de un folletín de Henry Murger publicado por entregas medio siglo antes. A pesar de las penurias descritas en esta ópera, los músicos han sido profesionales especializados que han podido sobrevivir en todas las épocas con dignidad, aunque su consideración social no siempre fuera buena. El desprecio a los músicos tiene hoy un nuevo rostro en el neoliberalismo,

² Eckhard Neumann (1992): *Mitos de artista: estudio psichistórico sobre la creatividad*. Madrid: Tecnos.

que presenta a los profesionales de la música como trabajadores caros, conflictivos y detestables (es decir, como funcionarios), mientras aplaude con entusiasmo la entrega de los jóvenes becarios precarios. Pero nadie es eternamente joven: cuando crecen y piden salarios dignos para pagar sus hipotecas, los becarios son reemplazados por las siguientes hornadas de ingenuos aprendices.

La profesión de músico estuvo rodeada de prejuicios que se remontan a los Padres que la Iglesia. San Agustín confiesa que las melodías de los salmos le despertaban pecaminosos placeres, y santo Tomás recuerda que los instrumentos musicales fueron desechados del culto porque incitaban al placer. Ramon Lull, que fue trovador antes de convertirse, dice que no hay oficio más pecaminoso, pues los músicos «cantan puterías» y son lujuriosos, mentirosos y blasfemos. Algunos comentaristas medievales, como el abad san Aldhelm, sostienen que santa Cecilia, la patrona de los músicos, debía ser sorda, pues solo así pudo conservar su virginidad escuchando únicamente a los coros celestiales y no las músicas terrenales. Su auténtica virtud era la música callada, como la que postula san Jerónimo, recomendando elevar cantos al Señor «no con la voz, sino con el corazón». Solo la dedicación al género religioso y la completa subordinación a la oración hacían que la música fuera moralmente aceptable. Toda aquella música que no fuera sacra era considerada potencialmente infernal. La leyenda de Paganini actualiza esa vena diabólica en el Romanticismo. Su asombrosa técnica violinística solo podía tener origen, según los mitómanos, en un pacto con el diablo. Por entonces, Hegel había convertido la música en una revelación de lo absoluto, facilitando que la burguesía sustituyera la religión por la música, a la par que los credos derivaban hacia ideologías políticas. De este modo, en la segunda mitad del siglo XIX, los compositores de inspiración «nacionalista» pudieron redimirse y ser admitidos en el seno de la clase media. El artista pasó de ser un profesional sospechoso a convertirse en un iluminado y en un guía sonoro en ese nuevo espacio denominado «patria», pero siguió estando aislado.

3. Cuestión de estilo

La música que se oye en la radio, la que más suena por doquier, no es la que generalmente se enseña en las instituciones académicas. Desde antiguo ha existido una injusta discriminación según el estilo al que se adscribe cada música. La música vocal fue considerada en el pasado superior a la música instrumental. El combate legendario entre Marsias y Apolo así lo refleja. El sátiro fue incapaz de seguir el juego cuando Apolo empezó a cantar versos mientras improvisaba bellas melodías. Marsias no pudo ni supo cantar al mismo tiempo que soplaba en su maldita flauta. Apolo lo colgó de un pino, donde lo desolló vivo para aleccionar a los instrumentistas fatuos y vanidosos que tocan de forma intuitiva. El episodio se puede contemplar en un estremecedor cuadro de Ribera que está en Bruselas.

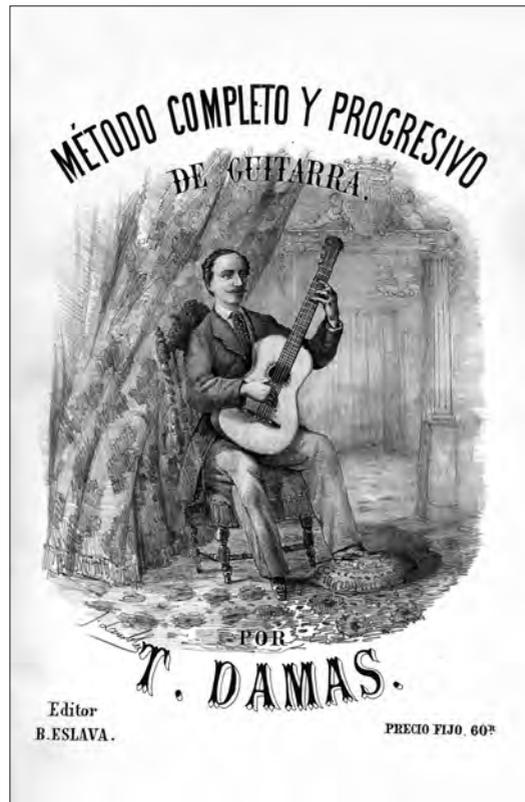
La música apolínea se consideró superior a la música dionisiaca, pues al reunir música y poesía en una misma lira combinaba emoción y razón. La música instrumental sin texto cantado, la dionisiaca, era placentera, irracional e incierta. La palabra salva a la música de su locura, preferiblemente la palabra sagrada, la oración. Sin embargo, cuando los románticos descubrieron el valor de lo inefable, la música instrumental, llamada también pura por no estar mezclada con otras artes, se revalorizó, asumiendo un papel trascendente. La teoría formalista de Eduard Hanslick impulsó este proceso, y de allí nació una nueva distinción: la que se establece entre la música «seria» y la música «ligera». En los conservatorios y en el entorno académico se da por supuesto que al hablar de «música» sin mayor especificación nos referimos a la que llamamos música «clásica», depositaria de valores tradicionales. La «otra música» (moderna, popular, ligera, de consumo o como queramos llamarla) se suele asociar a vicios como la molicie, la ebriedad o la lujuria («sexo, drogas y rock'n'roll»). La Historia de la Música por antonomasia es la de los grandes compositores. Las otras historias necesitan aclaraciones y apellidos. Esta división procede de la ética musical de Damón de Atenas.

Los movimientos totalitarios surgidos en la Europa del siglo XX jerarquizaron la música con relativo éxito, prohibiendo o ensalzando unas y otras músicas, tachándolas de patrióticas o degeneradas.³ Pero ha sido el mercado el que finalmente ha impuesto su estilo. Por poner un ejemplo cercano, en la España de Franco había grandes detractores, como el padre Nemesio Otaño (director del Real Conservatorio) o Joaquín Turina (Comisario General de Música) de lo que llamaban «música de jazz». La consideraban música nociva, inmoral, salvaje, pagana o envilecedora,⁴ desplegando todo tipo de calificativos despectivos. Desde otra posición ideológica, Pablo Sorozábal también arremetía contra la música ligera que «¡encima se canta en inglés!». Por otro lado, podemos encontrar compositores comprometidos con las vanguardias que despreciaban la zarzuela, puesto que la consideraban un género ínfimo y frívolo. Todas estas condenas no pudieron frenar la expansión de la música comercial anglo-norteamericana que hoy inunda el mundo. Estas suspicacias en torno a músicas supuestamente buenas o malas menoscaban el prestigio de todas y de sus representantes.

Los prejuicios estilísticos perviven entre muchos melómanos y músicos, que piensan que el repertorio «clásico» es artística y moralmente superior al repertorio recreativo o comercial. ¡Cómo si la música clásica no lo fuera! Tales adeptos preservan la música clásica en círculos minoritarios, selectos y clasistas. Podemos recordar que la mú-

³ Pascal Huynh (ed.) (2007): *La música y el III Reich: de Bayreuth a Terezin*. Barcelona: Fundación Caixa Catalunya.

⁴ Beatriz Martínez del Fresno (2001): «Realidades y máscaras en la música de la posguerra», en Ignacio Henares Cuéllar (dir.): *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956): actas del congreso*, 2 vols. Granada: Universidad de Granada. Véase el volumen II, pp. 29-82.



sica clásica es la heredera de una tradición ligada a las oligarquías y a la escritura, lo cual explica su relevancia académica frente a las otras músicas que son ágrafas y que se desarrollaron en un entorno popular y menospreciado desde las capas superiores. En su anhelo por ingresar en la burguesía, los músicos profesionales asumieron sus valores y contradicciones.

Pretender que una música sea superior o inferior a otra en virtud del género al que pertenece es hoy insostenible. La técnica debería ser básicamente la misma para todas las músicas, con independencia del estilo que se practique, aunque esté íntimamente asociada al mismo y a su contexto. Los músicos de conservatorio suelen vivir de espaldas a otros géneros, practicando el monocultivo de un repertorio museístico. Recientemente despunta un exiguo interés en los centros educativos por el jazz o por el flamenco.

A pesar de su sesgo, la realidad profesional ha conducido a los músicos formados en lo «clásico» hacia otros estilos. Muchos han terminado tocando en bandas militares, en estudios, en orquestinas, en zarzuelas, en bailes, bodas o bautizos, acompañando artistas «populares» de todo pelaje y haciendo música de cine, radio y televisión. Este otro territorio, más extenso que el de la música selecta, suele mover más dinero y paga mejor al profesional medio. Los músicos pueden estar contaminados por los prejuicios burgueses, pero, como profesionales que son, acuden allí donde sus servicios son solicitados y retribuidos. Igual que antaño los músicos de iglesia eran requeridos para los saraos palaciegos, en tiempos recientes los músicos sinfónicos se prestan a colaborar en distintos bolos. No hace mucho, un famoso con pretensiones aristocráticas contrató a varios músicos del Teatro Real para que amenizaran su boda. Aunque al principio los profesores arrugaron la nariz, hubo voluntarios de sobra cuando se conoció el presupuesto.

4. Los obreros de la solfa

En el conservatorio no era raro oír referirse con desdén a quien «tocaba de oído». Los músicos formados en el solfeo se consideran los auténticos profesionales, frente a los «aficionados» que han accedido a la carrera a través de un aprendizaje directo e informal, sin necesidad de partituras ni solfeos. Pero hay muchos y excelentes artistas que, sin saber solfeo ni necesitarlo, conocen todos los secretos de su oficio. Suelen dedicarse precisamente a las músicas excluidas del conservatorio. El solfeo es un invento maravilloso, como lo ha sido la escritura en la evolución de nuestra cultura. La posibilidad de anotar, organizar en el papel y poder leer los sonidos, en silencio, tocando o cantando, es algo extraordinario y característico de la música occidental. Coloquialmente se identifica «saber música» con «saber solfeo», pero son dos cosas distintas. No hay que confundir la música con su escritura.

Aunque se domine la técnica musical, esta no garantiza el dominio de los distintos estilos. Los músicos profesionales se tienen que especializar en un determinado estilo, y en ocasiones eso les aleja no solo del entorno de la cultura general, sino también de las distintas y variadas manifestaciones de la propia música. El ejercicio de la música requiere muchas horas de dedicación y estudio, lo cual reduce el horizonte de sus adeptos a límites preocupantes. Abundan profesionales clásicos que ni conocen las otras músicas ni les interesan, y viceversa. Incluso dentro del conservatorio podemos encontrar especialistas en el Barroco que nada saben del siglo xx y viceversa. Existen, obviamente, diferencias y matices entre compositores, pedagogos, musicólogos o intérpretes, pero en general los músicos profesionales han mostrado en España una cierta miseria intelectual. Barbieri los llamaba «obreros de la solfa, que no quieren saber más que la parte puramente mecánica de la música».⁵ Eximeno decía que «la mayor parte de los profesores de música se forman con el puro ejercicio mecánico de la garganta o de las manos, sin enriquecer la mente con los conocimientos necesarios para crear una música adaptada a cada asunto, y teniendo en ocio perfecto la facultad de pensar».⁶ Guido de Arezzo opinaba en el siglo xi que quienes tocan sin saber lo que hacen no merecen ser llamados músicos, sino bestias.

Aristóteles explica los peligros de la profesionalización en el libro quinto (capítulo vii) de la *Política*, en estos términos:

Del uso de los instrumentos y del ejercicio del arte, rechazamos la instrucción profesional, entendiendo por instrucción profesional aquella que tiene como fin la preparación para las competiciones. Quien practica el arte en este sentido no trata a la música como un medio para conquistar la virtud, sino que atiende exclusivamente al placer de los oyentes, sin preocuparse si es o no elevado; precisamente por eso, consideramos que esta actividad es servil e indigna de un hombre libre. Por tanto, aquellos que practican la música con estas intenciones se convierten en mercenarios, porque persiguen un objeto ruin. El espectador vulgar hace empeorar la música y los músicos que lo tienen en cuenta se vuelven también ellos peores y arruinan su cuerpo con movimientos descompuestos.

La diferencia entre el artesano y el artista queda así expresada por Juan del Encina en su *Arte de poesía castellana* (1496):

⁵ Emilio Casares Rodicio (1994): *Francisco Asenjo Barbieri, el hombre y el creador*. Madrid: Complutense. Véase la p. 417.

⁶ Felipe Pedrell (s. a.): *Padre Antonio Eximeno, Glosario de la gran remoción de ideas que para el mejoramiento de la técnica y estética del arte músico ejerció el insigne jesuita valenciano*. Valencia: Unión Musical Española.

Según es común uso de hablar en nuestra lengua, al trovador llaman poeta y al poeta trovador, ora guarde la ley de los metros ora no; mas a mí me parece que cuanta diferencia hay entre músico y cantor, entre geómetra y pedrero, tanta debe haber entre poeta y trovador. Cuanta diferencia haya del músico al cantor y del geómetra al pedrero, Boecio nos lo enseña, que el músico contempla la especulación de la música, y el cantor es oficial de ella [...]. Así que, cuanta diferencia hay de señor a esclavo, de capitán a hombre de armas sujeto a su capitán, tanta a mi ver hay de trovador a poeta; mas pues estos dos nombres sin ninguna diferencia entre los de nuestra nación confundimos, mucha razón es que quien quisiere gozar del nombre de poeta o trovador, haya de tener todas estas cosas.

En 1878, Francisco Giner de los Ríos denuncia en un artículo aparecido en *El Pueblo Español* que la cátedra de Estética y Literatura Musical del Conservatorio de Madrid (entonces Escuela Nacional de Música y Declamación, desde la Gloriosa) no estuviera cubierta, y se preocupa por la cultura de los estudiantes de música diciendo:⁷

Acaso el Sr. Arrieta [director del Conservatorio], desestimando el valor de esta clase de estudios, ¿podría creer que nada hay tan natural como el que un músico desconozca teórica y prácticamente la historia de su arte, la serie de sus grandes obras, el carácter y estilo de las diversas épocas? ¿Será indispensable que los artistas de este género ignoren las bases físicas, fisiológicas y estéticas de la música, los nombres de los investigadores, filósofos, naturalistas y críticos que se han consagrado a descubrirlas con ímprobos esfuerzos? ¿Valdrá más el artista mientras más ignorante, rudo, iletrado y desnudo de ideas y vendremos a parar en que la instrucción y los estudios empobrecen el espíritu, agotando los gérmenes del genio? Pasaron aquellos tiempos en que las candidas teorías románticas imaginaban que Mozart y Rossini cantaban como los pájaros; hoy ya Hartmann, Hemlholtz, Taine, Dreher, todos los que más o menos propenden a considerar la obra del genio como fruto de un misterio sagrado, se afanan por reivindicar, no obstante, el valor de la reflexión y del estudio, para dar a ese fruto suelo favorable en que pueda desarrollarse libremente. El mismo instrumentista, ¿cómo ha de interpretar jamás con discreción las obras de otros tiempos sin conocer su cultura, sus ideas, su estilo y modo de concebir las cosas, de vivirlas, de expresarlas? Así es, por desgracia, tan frecuente verse obligado a sufrir una ejecución insípida o que destroza por completo el carácter de la composición musical y que, por ejemplo, en un minué de Haydn despliegue un mal aconsejado pianista la sonoridad de una de estas estupendas fantasías de Liszt o Thalberg, o el tono plañidero de un nocturno de Chopin. ¿Qué tiene que ver con esas delicadezas de interpretación, sin la cual ésta jamás será sino un oficio ordinario, el mero

⁷ Federico Sopena Ibáñez (1994): «La Institución Libre de Enseñanza y la música», *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 1: 125 y 146.

82

METODO
ELEMENTAL
 PARA
BANDURRIA
 POR
D. JUAN FRAN. CO LOPEZ.

Propiedad. Pr. 12: Rs. fijo.

MADRID: A. ROMERO, EDITOR.
 Almacén de música e instrumentos, calle de Preciados núm. 1.

Nueva edición
 HECHA SOBRE LA ÚLTIMA DEL AUTOR CON IMPORTANTES MEJORAS

ESCUELA
 DE
VIOLIN
METODE

Completo y progresivo ENVIADO EN EL CONSERVATORIO DE PARÍS. Completo et progresivo A. C. TRAILLÉ ET CONSERVATORIO DE PARÍS.

D. ALARD

PROFESOR DEL CONSERVATORIO. PROFESOR AU CONSERVATOIRE.

1. Año	50 Rs.	57. Año	16 Rs.
2. "	34 "	60. "	28 "
3. "	30 "	72. "	24 "
4. "	20 "	84. "	16 "

El método Completo. 120 Rs.

PROPIEDAD DE LA VIOLACION. DEPOSITO.

ROMERO Y MAREO, EDITORES.
 Madrid, calle de Preciados núm. 1.
 Almacén de Música, Pianos, Organos y demás instrumentos.

SEGUNDA EDICION

METODO
 Completo
CLARINETE
 Adaptado para la enseñanza del 2º del
 Conservatorio de Música
 M. C.
 Y DEDICADO AL ÚNICO
 por Antonio
ROMERO

MADRID: A. ROMERO, EDITOR.
 Almacén de Música e Instrumentos, Calle de Preciados núm. 1.

Adoptado en la Escuela Nacional de Música

METODO DE PIANO
 POR
D. MANUEL DE LA MATA

Adoptado como obra de texto en todas las clases elementales de la Escuela Nacional de Música, previa aprobación de una comisión de profesores pertenecientes á la misma.

SE DIVIDE EN CUATRO CUADERNOS
 Cada cuaderno. tipo 3 pesetas 50 cent.
 El método completo. tipo 12 pesetas.

Propiedad del autor. 2ª EDICION. Cuaderno

MADRID: PABLO MARTIN, EDITOR
 Calle del Correo, nº 4.

Depositar y registrar: todos los derechos reservados á sus herederos sucesores.

El piano número 4
 PABLO MARTIN

mecanismo, que a veces tenemos, sin duda, ocasión de admirar en los alumnos de nuestros conservatorios?»

5. Un ornitorrinco

Todavía hay quienes se preguntan si saber mucho puede ser una ayuda o un obstáculo para el instrumentista, haciéndose eco del Eclesiastés cuando afirma que «donde abunda sabiduría, abundan penas, y quien acumula ciencia, acumula dolor». Ciertamente, la música es un ejercicio, pero también es una actividad intelectual y creativa. La propia esencia de la música es múltiple: etimológicamente se refiere a la combinación de todas las ciencias y las artes promovidas por el coro de las musas bajo el patrocinio de Apolo. Aunque hoy la música solo se refiera al arte de los sonidos, su espacio de actuación es amplio y toca campos muy variados: fisiología, teatro, acústica, psicología, lingüística, filosofía, baile, historia, poesía... La música sigue siendo una disciplina híbrida, de fronteras difusas. En el Congreso Internacional de Musicología celebrado en Bolonia en 1987, Umberto Eco definió la música como un «ornitorrinco», en alusión a su carácter heterogéneo. Rajeev Sethi declara: «Soy un arquitecto, pero como dice el viejo libro, si quieres ser un arquitecto tienes que ser un bailarín, y si quieres bailar tienes que ser un músico, y para componer hay que saber poesía, y para ser poeta debes conocer las matemáticas...».

En la tradición occidental, la música estuvo muy estrechamente vinculada a la aritmética, la geometría y la astronomía, formando parte del *quadrivium* medieval, que junto con el *trivium*, de la gramática, la retórica y la dialéctica, integraba las siete artes liberales. Estas eran las ciencias humanas que se enseñaban en las primeras universidades. Antes, Boecio había distinguido tres clases de música. La música mundana era la primera, la más sublime, la que explicaba las órbitas planetarias y la mecánica del cosmos. En su *Oda a Salinas*, dedicada al organista, compositor, tratadista y catedrático de música de la Universidad de Salamanca, Luis de León se refiere a ese «son sagrado con que este eterno templo es sustentado». Y también, al contemplar el cielo estrellado en *Noche serena*, fray Luis alude a la música mundana o de las esferas celestes cuando dice: «[¿] Quién mira el gran concierto / de aquestos resplandores eternos, / su movimiento cierto / sus pasos desiguales / y en proporción concorde tan iguales [?]». En segundo lugar estaba la música humana, que procuraba el equilibrio entre el alma y el cuerpo, garantizando la salud. La posibilidad de que la música fuera una medicina del alma ya había sido formulada por Pitágoras y por Casiodoro y da origen a una extensa tradición musicoterapéutica. La música instrumental era, por último, la que los cantores y ministriles procuraban para distintos servicios, con voces e instrumentos. Esta música práctica era la más servil, por requerir el esfuerzo físico de sus agentes.

¿Necesita el músico o no conocer este trasfondo cultural para ejercer bien su profesión? Obviamente, sin unos conocimientos extensos pero con una buena y disciplinada práctica podrá ser un aceptable obrero de la solfa, un mercenario de la música, un ejecutante capaz de vivir de su trabajo, pero no será un auténtico músico, no será un creador, ni un intérprete, ni un artista de verdad, capaz de profundizar en los arcanos de la música. Igual que en otras muchas profesiones artísticas, la excelencia puede significar un mérito añadido y recomendable, pero no es requisito imprescindible. Dada la presión competitiva a la que son sometidos los instrumentistas, muchos optan por concentrarse en el mecanismo, relegando la formación de su sensibilidad e intelecto. Es muy difícil mantener la constante tensión intelectual y física que la música exige, pero conviene no olvidar que los músicos son «ornitorrincos» para no caer en esos modelos criticados por Aristóteles, Guido o Giner de los Ríos. En general, la baja consideración social del músico se ha derivado de su indigencia cultural. Una cosa es estar formado y otra adiestrado. El propio Francisco de Salinas, ejemplo excelso de equilibrio entre teoría y práctica musical, señala el camino del humanismo:

Las facultades o jueces que intervienen en la música son los sentidos y la razón. La intervención del oído es de absoluta necesidad y precede a la razón, por ser quien le presta a ésta los materiales. Pero él solo no se basta porque, de no acudir en su auxilio la razón, quedaría manco y débil. Pero tampoco la razón se basta a sí misma. La razón es una parte del entendimiento y ni éste conoce nada ni aquella juzga, si no entra por las ventanas de los sentidos lo que debe ser conocido y juzgado.

6. El camino iniciático

En muchos lugares, la música se aprende intuitivamente, por inmersión. Sin embargo, la tradición occidental ha desarrollado un pensamiento analítico que ha favorecido y agilizado los procesos de aprendizaje. Pero, aun así, tal es la complejidad del hecho musical y tantos son los mitos que la rodean que todavía hay quienes, incluso entre los docentes, consideran que la música no se puede enseñar. Decía Oscar Wilde que «la educación es algo admirable, pero conviene recordar que las cosas verdaderamente importantes no se pueden enseñar». Y Manuel de Falla pensaba que «el arte se aprende, pero no se enseña». Así pues, ¿cómo se puede convertir alguien en un artista? Parece ser una pregunta sin respuesta, aunque la psicología de la creatividad está realizando aportaciones muy interesantes en torno a este asunto. Está fuera de duda que la técnica se puede explicar y transmitir, el gusto y la sensibilidad se pueden desarrollar y las emociones y el entusiasmo se pueden contagiar. Sin embargo, cuando se acepta que el talento es innato e invariable, aparece el pesimismo pedagógico y el sistema educativo es sustituido por un sistema selectivo. Es lo que con fre-

cuencia ocurre en los conservatorios de música, donde se da mucha importancia a la selección de los candidatos más aptos, que preferiblemente muestren sus capacidades mecánicas ya desarrolladas. El mito del niño prodigio forjado en el recuerdo de Mozart confunde el talento con la demostración precoz de ciertas habilidades instrumentales. Pero el talento es algo más difícil de detectar, de estimular y entrenar que la destreza. Además, el sistema selectivo encubre habitualmente la falta de plazas de los centros, a la par que reafirma el pretendido elitismo de los músicos.

La educación musical sigue siendo predominantemente gremial. Para hacer frente al poco aprecio que su profesión ha merecido, los músicos se han encerrado en un corporativismo que mantiene vivas algunas formas tradicionales de aprendizaje. La carrera consiste en superar duras y sucesivas pruebas selectivas, en una cadena de exámenes. La formación se basa en un dilatado contacto personal con un maestro del que tomar ejemplo. El pupilo muestra cada semana su trabajo al instructor, que lo corrige, a veces con dureza y despotismo, como se espera de un «genio». El discípulo se somete dócilmente a los desplantes para formar su carácter, adquirir disciplina y hacer méritos de cara a su incorporación al gremio. Es un largo proceso iniciático que se culmina con mucha paciencia y fortaleza.⁸ Eso crea una relación particular y algo masoquista entre maestro y discípulo. Podemos ver este modelo mitificado de enseñanza magistral en varias películas: *Le maître de musique* (1988), de Gerard Corbier; *Shine* (1996), de Scott Hicks; *Hilary y Jackie* (1998), de Anand Tucker, o *La pianiste* (2001), de Michael Haneke. Todas producen desasosiego en mayor o menor medida. También se muestra en la novela *Todas las mañanas del mundo* (llevada al cine por Alain Corneau en 1991) y en *La lección de música*, de Pascal Quignard. En ambos relatos, un maestro destroza violentamente el instrumento de su pupilo para demostrarle que lo importante no es el medio, sino el fin. En *La lección de música* aparece esta escena:

—Dadme vuestro laúd, pidió, de repente a Pu Ya. Pu Ya lo saludó y le presentó su laúd. —¡Escuchad este sonido!, dijo Chang Lien y blandió el laúd por encima de su cabeza y lo arrojó contra el suelo. —¡Tal es el sonido del laúd!— Era un laúd que tenía setecientos años (de finales del segundo milenio antes de Cristo). Pu Ya se inclinó y saludó tres veces. —Dadme vuestra guitarra de tres cuerdas, pidió Chang Lien. Pu Ya le entregó la guitarra. —¡Escuchad este sonido!, le dijo Chang Lien. Colocó la guitarra ante sí, se puso de pie, saltó encima de la guitarra y la pisoteó durante un buen rato. Pu Ya lloraba al ver sus instrumentos destrozados que los puntapiés de su maestro dejaba maltrechos. Luego, Chang Lien apartó con el pie los restos de los instrumentos empujándolos hacia Pu Ya, mientras le decía: ¡Ahora, poned más sentimiento

⁸ Víctor Pliego de Andrés (1991): *Guía para estudiar música*. Madrid: Arte Tripharia.

E MUSICA POPV
 LAR VASCA
 CONFERENCIAS
 LEIDAS EN LA SALA D
 LA FILARMONICA D
 BILBAO POR EL R.P.
 JOSE ANTONIO D
 DONOSTIA O.M CAP
 ☞ ☞ ☞ ☞ ☞

14545



en la manera de interpretar la música! El joven Pu Ya quedó muy abatido. Sólo tenía unas monedas. Había perdido sus instrumentos de música. Dejó de comer durante una lunación y vaciló ante la idea de abandonar a su maestro.

En un tono humorístico, Erik Satie explica en *Memorias de un amnésico* que «el alumno debe tener mucha paciencia. Una paciencia muy grande. Una paciencia de caballo, enorme. Pues es útil que se acostumbre a soportar al profesor ya que, imagínense ¡un profesor!, hace preguntas que se sabe él y que ustedes no saben sin embargo».

7. Músicos contra pedagogos

Tradicionalmente se ha pensado que bastaba con ser un maestro consumado para poder enseñar a los educandos. Pero la fama del maestro no garantiza que sea un buen educador. Los grandes compositores o concertistas han concentrado sus esfuerzos en su principal actividad con tal intensidad que, por lo general, no han tenido tiempo de estudiar pedagogía. La enseñanza ha sido una salida profesional para viejas glorias venidas a menos o para genios malogrados. En el mejor de los casos, la fama del maestro puede alentar a los discípulos que se le acerquen. Pero, como docentes, las celebridades quedan al albur de su intuición y de los modelos más o menos tradicionales que puedan recordar o imitar. En el polo opuesto del maestro «con reconocido prestigio» podemos encontramos la figura del maestro Ciruela, «que no sabiendo leer puso escuela». Son preocupantes los «expertos» en educación general que nunca han pisado un aula llena de niños o adolescentes. Los «maestros en atar escobas», título burlesco que se da a quien afecta magisterio sin conocimiento, conforman una vieja y prolífica categoría, sobre la cual pueden alzarse con facilidad los «prestigiosos», que al menos predicán con el ejemplo. En 1772, Cadalso dedica a los pedantes su sátira titulada *Eruditos a la violeta. Curso completo de todas las ciencias, dividido en siete lecciones, para los siete días de la semana, publicado en obsequio de los que pretenden saber mucho estudiando poco*.

Aunque todavía no se ha extendido en la práctica, hoy se da por supuesto que para enseñar música hay que combinar el saber de la propia materia con la didáctica. Para ser profesor de música hay que cursar dos carreras. En los países con los mejores sistemas educativos, la carrera docente es muy exigente. Ante la ausencia de una política eficaz y consolidada, en nuestro país coexisten profesores de música de muy distinto perfil. En las escuelas encontramos maestros con conocimientos básicos de música. Los maestros antes podían cursar en la universidad una especialidad musical:⁹

⁹ Víctor Pliego de Andrés (2002): «La formación del maestro especialista en música», *Educación y Futuro*, 7: 11-30.

ahora pueden optar a una famélica «mención musical» dentro de sus estudios. Sería idóneo que todos los maestros tuvieran suficiente pericia musical como para practicarla con sus párvulos. Eso no significa, como ocurre tantas veces, ofrecer en la escuela una parodia devaluada de lo que se enseña en los conservatorios (que tampoco es ejemplar). Raro es el maestro que sabe entonar debidamente, en contra de las voces de tantos entendidos que llevan más de un siglo reivindicando la importancia del canto en la escuela. Aunque los maestros son buenos educadores y están abiertos a músicas y métodos variados, lo cierto es que, salvo excepciones, en las escuelas se canta poco y mal. Decía Lutero que el maestro que no sepa cantar en la escuela es una nulidad. La falta de preparación musical de los maestros nace de la misma ausencia de música en nuestras escuelas, formando un círculo infernal que nunca se romperá si no se arbitran medidas excepcionales.

En la educación secundaria predominan los licenciados variopintos, con una preparación docente circunscrita a un cursillo (ahora máster de profesorado) que todos reprobaban y con una formación musical muy diversa. La titulación universitaria en Historia y Ciencias de la Música se ha convertido en un semillero de profesores de secundaria, aunque sus propósitos y contenidos no se ciñen a lo que pretende ser la enseñanza musical en ese nivel. Buscando una socorrida alternativa, quienes no dominan la música dictan Historia de la Música y eluden así tener que cantar, tocar y bailar, abrazando a Clío mientras repudian a Euterpe.¹⁰ Este colectivo ha conseguido que en bachillerato haya más horas de Historia de la Música que en los conservatorios profesionales. Es tan absurdo como confundir la Educación Física con la Historia de la Gimnasia (¡o la Gimnasia con la Magnesial!). Edgar Willems afirmó hace medio siglo algo tan obvio como que «la música se aprende haciendo música». Afortunadamente, y a pesar de algunos retrocesos, la música ha conquistado un pequeño espacio en los institutos gracias a una generación de profesores entusiastas y dinámicos, leales a la música y no solo a su historia. Sus conquistas no han sido apreciadas, sino recortadas,¹¹ obviando las fatales consecuencias que ello tendrá sobre el conjunto de la enseñanza.

Los conservatorios ofrecen un trato personalizado y resultados prácticos de calidad, si bien la formación intelectual de su alumnado es pobre. La hegemonía de los instrumentistas es absoluta. Según Christopher Small,¹² «el exceso de profesionalización de la música produce efectos negativos», pues «las escalas, los ejercicios, el solfeo y el estudio dominan hasta tal punto la vida del aspirante a virtuoso, que es un

¹⁰ Víctor Pliego de Andrés (2001): «Euterpe desdeñada: sobre la música en secundaria», *Filomúsica*, 15 (abril 2001). <www.filomusica.com>.

¹¹ Víctor Pliego de Andrés (2000): «En defensa de la música en Secundaria», *El País*, 13.11.2000.

¹² Christopher Small: *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.

milagro que la música sobreviva a todo ello». Aunque hace años se instauró una especialidad de pedagogía musical en los conservatorios, el ordenamiento académico no ha dotado de un claro perfil profesional a esta carrera. Por otro lado, las leyes han dispuesto que los profesores de conservatorio adquieran, como los de secundaria, una capacitación pedagógica, pero esta preparación no ha sido ofertada. Vistos los resultados en la enseñanza media, nadie parece echarla de menos. El profesorado de los conservatorios se nutre de sus propios egresados. Esta retroalimentación es poco saludable y dificulta la renovación, impidiendo que los estudios respondan a los variados perfiles que el mercado laboral demanda. Los profesores de conservatorio se clonan, produciendo sobre todo más profesores de conservatorio, además de intérpretes «clásicos», compositores y musicólogos competentes, pero otras variedades profesionales quedan para el meritoriaje, al margen del mundo académico. En todo caso, para ser músico no hay que acreditar ningún título, sino competencia profesional, salvo para ser funcionario en organismos y orquestas oficiales.

La universidad sería el destino natural de los estudios superiores de música,¹³ pero su presencia en la universidad es escasa, reduciéndose a lo histórico y a lo pedagógico. Siguiendo la más rancia tradición medieval, impermeable al humanismo, a la Ilustración y al modelo universitario europeo, la universidad española ha rechazado hasta hoy a la música práctica. Un ministro de educación dijo hace cuatro lustros que integrar la música en la universidad sería como «plantar coles en un rosal» y que ello era imposible, dado que la música requería «un alto adiestramiento manual». La respuesta de un catedrático del conservatorio no se hizo esperar: también lo requiere ser neurocirujano o «poner inyecciones en el culo, por ejemplo», dijo.

8. La cantera

Para dignificar la profesión de músico hay que empezar desde abajo. Los grandes sistemas de educación musical aparecidos en el siglo XX se han concentrado sobre todo en los niños (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Suzuki). En España hemos contado con ilustres pioneros de la pedagogía musical, como Llongueras, Torner, Benedito, Irineu Segarra, Rosa María Kucharski, Manuel Angulo o Montse Sanuy. El futuro de la música está en las bases, en las escuelas, en los niños que, vayan a ser músicos o no, pueden disfrutar cabalmente de este medio de expresión. La formación de los músicos profesionales no puede aislarse del entorno social. De un medio rico surgirán buenos artistas y aficionados que sepan valorarlos. Por eso, las bases educativas deberían ser comunes a todos los ciudadanos. La enseñanza selectiva que se ha implantado en

¹³ Víctor Pliego de Andrés (1997): «Los conservatorios superiores y la universidad», *Comunidad Escolar*, 15.10.1997.

El grande Orpheo primero inuento?

Pues Dios es de todos / de todo bazedo?



Si el fue pintor / no fue fin segundo

España es particularmente nociva en los niveles iniciales. Los conservatorios son centros con unos determinados y menguantes requisitos de calidad que se reservan para los niños dotados y cuidadosamente escogidos. Aparte se han creado las escuelas de música, de manera desordenada, masificada y pobre, para satisfacer la demanda ciudadana de formación musical que no cubren las escuelas ni los conservatorios. Pero separar a temprana edad a los niños que supuestamente serán o no futuros músicos profesionales es una aberración política y pedagógica, más propia de un sistema totalitario que de un estado moderno. ¿Cómo puede un niño de siete años saber si será músico de mayor? Aunque las escuelas de música han ampliado la oferta educativa, y eso es un mérito que hay que reconocer, lo han hecho en condiciones precarias, abusando de un profesorado muy competente pero con las peores condiciones laborales de toda la enseñanza. Mientras que los conservatorios pertenecen a la red pública, las escuelas de música se han dejado en manos de empresas privadas subsidiadas y subcontratistas, que cobran mensualidades a su clientela. En España, la educación pública y gratuita aún no abarca la música. Cuando Joaquín Ruiz Jiménez fue defensor del pueblo, dictaminó que el derecho constitucional a la educación incluye a la música, puesto que la educación debe ser integral.

Las escuelas de música asimilan la educación musical a una actividad de ocio, lúdico-recreativa, ajena a los principios, procedimientos, medios y garantías educativos que deberían regir para todas las enseñanzas.¹⁴ Por otro lado, la mercantilización de la educación musical básica pone en peligro la oferta de estudios en aquellos instrumentos minoritarios y que no son empresarialmente rentables. Para que no desaparezcan, se mantienen los conservatorios elementales, aunque sus enseñanzas también han sido «desreguladas» por el torbellino liberalizador y, por lo tanto, técnicamente anuladas. Es preocupante que tras tanto insistir en la importancia de la psicopedagogía, del aprendizaje constructivo, de los proyectos y programaciones, de las evaluaciones externas e integrales, de la formación y selección del profesorado, todas estas invenciones hayan sido eliminadas por ley en la educación musical elemental, dando un enorme paso atrás. Las autoridades educativas han demostrado que no creen en lo que predicán.

La debilidad de las bases repercute en todo el edificio educativo. Todos los centros están interrelacionados. Existirán tensiones entre unos y otros en tanto no se distribuyan mejor sus respectivas competencias. Los conservatorios profesionales ocupan un espacio intermedio y mal delimitado. Más que centros de formación profesional, son extensiones de la enseñanza básica que tratan de aliviar las carencias de base y

¹⁴ Víctor Pliego de Andrés (2003): «Conservatorio elementales y escuelas de música, *Trabajadores de la Enseñanza* (septiembre 2003).

pretenden, con dificultad, ser un puente hacia los conservatorios superiores. Estos últimos son los que finalmente cumplen el papel profesionalizador, sin acometer los aspectos artísticos, creativos y científicos que corresponden al nivel superior. Aunque se han producido avances en la educación musical, la situación está aún muy lejos de ser satisfactoria. El camino que hay que recorrer para que la profesión de músico se normalice plenamente es largo. Hay que romper inercias y facilitar medios. España es una de las primeras potencias económicas del mundo, pero su sistema educativo no está a la misma altura.¹⁵

9. El método artístico

La especialización ha producido en las universidades esa generación que Ortega identifica como nuevos bárbaros. El reparto del trabajo es un principio económico que rentabiliza los esfuerzos y mejora los resultados, pero que tiene sus limitaciones. Frente al pensamiento científico, que persigue objetivos más o menos previsibles y utilitaristas, cobra cada día mayor importancia el pensamiento divergente, el que nos conduce a lo inesperado. Este modelo se inspira en las artes, especialmente en la música, porque cuenta con una estructura coherente y abierta, emotiva a la par que racional. La educación a través de la música no tiene como única meta formar músicos, sino desarrollar diversas capacidades. La música es una actividad recreativa, pero profundamente pedagógica.¹⁶ Para Platón, la música constituía el centro, junto con la danza y la poesía, de su modelo educativo y coréutico. Claro que hay que interpretarlo en el entorno etimológico del término, que suponía una educación integral. Lo curioso es que, a pesar de que hemos restringido el significado de la música, esta no ha perdido su carácter multidisciplinar. Está probado que la práctica cotidiana de la música mejora en los niños el rendimiento en todas esas otras habilidades que se consideran básicas: hablar, escuchar, calcular, moverse, comunicarse, controlarse, pensar... Los trabajos de Kodály, Suzuki, Tomatis, Gardiner, Rauscher, Scheidegger y Spycher, Sloboda o Campbell confirman que la música es más que una disciplina: es un excelente instrumento de aprendizaje.

En el ambiente musical se utilizan dos apelativos con fuertes connotaciones pedagógicas. Al músico consumado se le llama «maestro», con una mezcla de respeto y admiración, por lo que tiene de ejemplar y de educativo para todos los demás su quehacer. A los componentes de una orquesta se les distingue como «profesores», pues-

¹⁵ Juan Antonio Aunión (2007): «La educación se atasca en secundaria. España ocupa los últimos puestos en número de titulados en bachillerato y FP de grado medio en el informe de la OCDE presentado hoy», *El País*, 18.9.2007.

¹⁶ Alfonso López Quintás (2005): *Estética musical*. Valencia: Rivera.

to que profesan, hacen manifestación pública de su oficio. La música es un ejemplo del equilibrio entre el trabajo físico, intelectual y emocional que debería guiar toda acción humana. Es además un paradigma de eficacia, puesto que los resultados han de sonar y quedar inmediatamente expuestos al juicio de los oyentes. No es como otras labores, cuyo fruto siempre queda diferido o silenciado. La música es instantánea, deliberada, vocacional; conecta con las pasiones y los gustos de cada cual. Es capaz de activar los resortes emocionales más íntimos, despertando la creatividad y dinamizando esa «motivación» que tantos educadores buscan infructuosamente en sus discípulos. La música no deja a casi nadie indiferente. Estos valores educativos tienen una importancia primordial y siempre han estado presentes en la actividad musical. «La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla —afirma Edgar Willems— las facultades humanas».¹⁷ Ello confiere a la profesión de músico una responsabilidad social y convierte ser profesor de música en un reto.

Victor Pliego de Andrés*

¹⁷ Edgar: Willems (1981): *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

* Dirección para correspondencia: victor.pliego@telefonica.net

Música y educación especial

María Jesús del Olmo Barrios

Resumen: Sabemos de la importancia de la música en la educación especial. Maestros y educadores utilizan habitualmente la música como un recurso didáctico en el aula con alumnos con necesidades educativas especiales. Los elementos musicales, como la armonía, la melodía y el ritmo, influyen en las respuestas de estos alumnos y son elementos de gran ayuda para conseguir un mejor rendimiento académico. No olvidemos que los elementos musicales están presentes en la acción humana desde el nacimiento. Su observación es determinante a la hora de intervenir con aquellos alumnos que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial. La música es un sistema alternativo de comunicación y una herramienta muy potente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: música, terapia, ritmo, melodía, armonía, educación especial, interacción, desarrollo psicológico.

Abstract: We know that music is important in special education. Teachers and educators commonly used music as a teaching resource in the classroom with special needs students. Elements of music such as harmony, melody and rhythm influence students' responses, and are very useful in improving learning and academic performance. We should not forget that components of music are present in human activities from birth. Acknowledging their presence is crucial when working with students with learning impairments or other special educational needs. Music is an alternative system of communication and a powerful tool in the teaching and learning process.

Key words: Music therapy, rhythm, melody, harmony, special education, interaction, psychological development.

La música y la educación caminan juntas desde siempre. Ya en la antigua Grecia, dentro del *quadrivium* (cuatro caminos), compartía lugar con materias como la aritmética, la geometría y la astronomía. Se consideraba que la aritmética era el estudio del número en estado puro, que la geometría era el estudio del espacio en estado puro, que la música era el estudio del número en movimiento y que la astronomía era el estudio del espacio en movimiento.¹ Es muy significativo que durante siglos la música haya ocupado un lugar muy destacado en la educación y que, conociendo su gran cantidad de usos y funciones —entre las que encontramos la te-

¹ Citado en El Griego (2009): *Trivium & Quadrivium*, <<http://trivium-quadrivium.blogspot.com/>> (consulta: 27.10.2009).

rapéutica, la de entretenimiento, la interpretativa, la pedagógica, etc.²—, desde hace unos años se vean reducidas en nuestro sistema educativo las horas de docencia de dicha disciplina en el currículo de la enseñanza primaria y secundaria. Este dato, sin duda, tiene consecuencias en el desarrollo y la educación del ser humano, ya que la música es un arte en el que están implicados muchos sistemas —nervioso, cognitivo, emocional, etc.— y que tiene la facultad de conectarlos y ponerlos en sintonía.³

Es de sobra conocido el importante papel que desempeña la música en la vida del ser humano. La elegimos de una manera espontánea, nos servimos de ella en muchísimos momentos y generalmente acertamos con la elección de la pieza musical. Si le preguntásemos a alguien por qué ha elegido esa pieza y no otra, seguramente nos contestaría que es la que necesitaba escuchar, la que le apetecía en ese momento, con la que conectaba, la que le relajaba, le animaba, le permitía concentrarse en su tarea; la que le distraía de sus pensamientos, le hacía recordar algo o a alguien, y así sucesivamente. Pero si le preguntásemos cuáles son las cualidades sonoro-musicales de la pieza elegida que le hacen sentirse de una determinada manera y por qué conectan en ese momento con su estado de ánimo, seguramente le sería difícil responder con criterio. En este sentido, no parece coherente privar de esa información a los estudiantes de primaria y secundaria y relegar esa parte del conocimiento musical tan solo a aquellos que se vayan a formar en los conservatorios y escuelas de música.

No olvidemos que los elementos musicales están presentes en la acción humana desde el nacimiento. Para Laurent Miroudot,⁴ si la conducta musical de distintas culturas parece tan universal, es porque está profundamente afianzada en la naturaleza biológica del ser humano. El ritmo de las acciones, de los gestos, las vocalizaciones (como elementos melódicos), es compartido, y su sintonía está acordada por los sistemas afectivos y motores que permiten la interacción. Todos estos elementos: melodía, ritmo, armonía, son musicales en sí mismos. Según la entonación de nuestras palabras y frases expresamos emociones diferentes. Una voz cálida y pausada, con una entonación suave y melódica, difícilmente podría expresar una emoción como la rabia. Por el contrario, una voz enérgica y un tono grave seguramente sí. Laurent Miroudot continúa diciendo que en la psicología del desarrollo hay tradición de situar el origen de la emoción y de la vida afectiva en la tonalidad y el movimiento de la expresión. Tonalidad entendida como tono o modalidad de la expresión vocal, y movimiento de la expresión, como manera de expresar con nuestro cuerpo (gesto y movimiento) una emoción. Aquí conviene acla-

² Alan Merriam (2001): *Usos y funciones de la música: las culturas musicales*. Madrid: Trotta.

³ Stephen Mithen (2007): *Los neandertales cantaban rap: los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica

⁴ Laurent Miroudot (2000): *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. París: L'Harmattan.



SALTIMBANQUIS

CANCIÓN DE NIÑOS

Poesía
JUAN RAMÓN JIMÉNEZ.

Música
EMILIO RAMÍREZ.

1. Allegretto.

Cono.

Plin, plin, plin, plin, la la la la la la la

PIANO.

le — Plin, plin, plin, plin, la la la la la la la

A . le, gra, lí, tré, ro, la no, che con tu tam, bor... Plin,

rar la diferencia entre música y fenómeno sonoro, ya que a los sonidos no bellos o que no reconocemos o catalogamos como artísticos también les corresponden los parámetros anteriormente descritos, y al carecer de componente estético, de «belleza», no los consideramos como musicales. Pero ¿qué entendemos por música, cuál es la diferencia entre lo que llamamos música y lo que no lo es? Nattiez, en su artículo «A quelles conditions peut-on parler d'universaux de la musique», dice que «el hombre es quien decide qué es música y qué no lo es. Un fenómeno sonoro aparentemente no pasa a ser musical sin más, sino que es musical en realidad aquel fenómeno sonoro que un grupo cultural acepta y considera como tal».⁵

Lo sonoro está presente desde los orígenes del ser humano; cada grupo cultural tiene su propia identidad sonoro-musical y le da usos diferentes. Ritmos, melodías, cantos, agrupaciones vocales o instrumentales nos informan cómo es la estética de la música de un grupo. A través de ella, cada cultura expresa su arte y lo utiliza como medio de comunicación no verbal y de expresión emocional. Los impulsos de ver, oír, tocar y gustar son tan naturales e intensos como el deseo de comprender.⁶ La música favorece la socialización, el sentimiento de grupo, es un lenguaje con significado y un sistema alternativo de comunicación entre las personas, sean cuales sean sus características y circunstancias.

Parece necesario, por tanto, poner de manifiesto el importante papel que tiene la música en la educación en general, y muy especialmente con aquellos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial.

La música en su función terapéutica en la educación especial

Desde hace algunos años se vienen desarrollando programas de musicoterapia en diferentes ámbitos educativos, centros de educación especial, institutos de enseñanza secundaria, escuelas de música, etc., con el fin de favorecer a los alumnos con necesidades educativas especiales en su proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de música y educación especial, enseguida nos vienen a la cabeza frases con las que algunos de los padres de alumnos con necesidades educativas especiales hacen referencia a la predilección que tienen sus hijos por la música. Frases como «la música le encanta», «le gusta mucho bailar», «desde pequeño le gusta la música», «se pone contento cuando escucha música», «me pide que le ponga música», etc., se escuchan una y otra vez en los equipos de orientación de los centros, gabinetes de psicólogos, gabinetes de musicoterapia e incluso en consultas pediátricas.

⁵ Jean-Jacques Nattiez (1997): «A quelles conditions peut-on parler d'universaux de la musique?», *The World of Music*, 19: 106-116.

⁶ Gastón E. Thayer (1992): *Tratado de musicoterapia*. México: Paidós.

La mayoría de los maestros y educadores utilizan habitualmente la música como un recurso didáctico en el aula. Pero a veces no es suficiente con este gesto. Es importante saber cuáles son los elementos musicales que producen un efecto u otro, que favorecen una respuesta u otra. De la misma manera que un maestro especialista en educación especial conoce las características de las patologías o trastornos de sus alumnos, debería conocer qué elementos musicales posibilitan una acción u otra, qué ritmo elegir, qué melodía es la adecuada, por no hablar de la importancia de la afinación y el cuidado de su voz a la hora de cantar alguna canción para estos alumnos. Así mismo, un maestro o docente de música conoce cuáles son los elementos musicales de una canción infantil, cuál es su armonía, melodía, ritmo y acento. Pero para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales debería conocer cuáles son sus características físicas, en qué etapa del desarrollo se encuentran, cuáles son las características de la patología o trastorno que padecen, etc. Un profesional de la musicoterapia con formación específica en la materia es un conocedor de los elementos musicales, de sus posibles efectos, además de conocer las características de la población con la que va a trabajar. Tiene una amplia formación en música, en psicología, en psicopatología y en métodos y fundamentos de la musicoterapia.

En el año 1996 la Federación Mundial de Musicoterapia —World Federation of Music Therapy (WFMT)— la definió como: «el uso de la música y/o elementos musicales (sonido, ritmo, armonía y melodía) por un musicoterapeuta especializado con un cliente o grupo de clientes en el proceso diseñado para facilitar y promover comunicación, relación, aprendizaje, movilización, expresión, organización y otros objetivos terapéuticos relevantes con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La Musicoterapia tiene como objetivo desarrollar el potencial y/o reparar funciones del individuo para que así pueda alcanzar la integración inter e intrapersonal y consecuentemente alcanzar una mejora de la vida a través de la prevención, rehabilitación y tratamiento».⁷ El uso terapéutico de la música por un especialista que sabe manejar y utilizar los parámetros musicales de forma adecuada facilita la comunicación con el niño, además de promover un espacio comunicativo multimodal que favorecerá su desarrollo.

Por tanto, la musicoterapia es una terapia que usa la música como elemento terapéutico. Hace falta un profesional cualificado y una metodología de trabajo con unos objetivos que desarrollar. Los objetivos de trabajo vendrán determinados por el ámbito de aplicación en que la terapia se lleve a cabo.

La existencia de un alumno con necesidades educativas especiales no debe suponer el modificar los objetivos del proceso de aprendizaje del grupo, pero el docente

⁷ Mikel Thaut (2000): *Introducción a la musicoterapia*. Barcelona: Boileau.

debe estar preparado para ello. La existencia de un alumno con necesidades educativas especiales supone incluir en el proyecto curricular las adaptaciones necesarias en cuanto a los objetivos y metodología de trabajo con estos alumnos. Pero muchas de esas adaptaciones curriculares parten en principio de la formación del docente. Saber que cuando estamos con alumnos con necesidades educativas especiales es importante el tiempo de respuesta que tienen esos alumnos, ser paciente; darles el espacio para contestar y procesar la información es una tarea complicada la mayoría de las veces. En este sentido, la música ofrece oportunidades de participar en grupo con unos niveles de actuación muy similares entre los componentes del grupo. La música requiere una conducta por parte del alumno adaptada a la realidad;⁸ esto quiere decir que precisa de su atención en cada momento de la tarea. Por ello, cuando se llevan a cabo actividades musicales, los alumnos están atentos. Esa atención no solo promueve el aprendizaje musical, sino también el de otros conceptos académicos que pueden ir unidos a la propia actividad musical, como el aumento de vocabulario, el aprendizaje de conceptos matemáticos y de otras disciplinas. Además, la música permite una conducta adecuada a la capacidad tanto física como psicológica y emocional del alumno, sabiendo qué instrumento ofrecerle e incluso qué participación concreta en el hecho musical. Por ejemplo, el hecho de interpretar un solo en un pasaje concreto del tema musical, vocal o instrumental favorecería la autoestima de un alumno con dificultades en la relación con los otros.

La música es estructura, orden, forma, emoción y creatividad. Favorecer la creatividad, potenciar el desarrollo emocional, dotar al alumno de un espacio coherente donde pueda llevarse a cabo en las mejores condiciones su proceso de desarrollo-aprendizaje son objetivos que diariamente se incluyen en el currículo de la enseñanza en nuestro país; no son solo objetivos pensados para la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también para la de aquellos que no presentan este tipo de características.

El compromiso con esta experiencia estructurada, creativa, emocional y social puede ser solo temporal, mientras dura la música, pero ello no quiere decir que no tenga una influencia más a largo plazo en el alumno. El motivo para llevar a cabo esta experiencia es una cualidad de la música que permite una modificación de la conducta del alumno. Es importante que el alumno —con o sin necesidades educativas especiales— descubra sus propias potencialidades, tome la iniciativa de sus ideas y pueda desarrollarse globalmente.

La mayoría de los docentes, si no han recibido formación específica para ofrecer atención a alumnos con necesidades educativas especiales, se encuentran con muchas

⁸ Gaston E. Thayer (1993): *Tratado de musicoterapia*. México: Paidós.

dificultades a la hora de llevar a cabo su programa en el aula. Es verdad que la música es una gran facilitadora de la comunicación entre los seres humanos. Los diversos programas de musicoterapia de nuestro país promueven el desarrollo de las distintas competencias de los musicoterapeutas para este tipo de actuaciones, según los ámbitos en que vaya a tener lugar la intervención.

Formación en musicoterapia

En España, como en otros países, la musicoterapia es una enseñanza universitaria, en la que profesionales de diferentes áreas —música, sanidad y educación— reciben formación específica en musicoterapia. Estos programas de formación se vienen impartiendo en nuestro país desde 1986 en centros e instituciones privadas no universitarias, y desde 1992 en Universidades (Universidad de Barcelona, Universidad Ramón Llull, Universidad de Cádiz, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Católica de San Antonio). Esta nueva oferta formativa incluye cursos de posgrado o másteres y también asignaturas de musicoterapia incluidas en estudios de grado universitario, cursos de introducción a la musicoterapia, talleres y seminarios.⁹ La formación en musicoterapia es muy amplia, y sus ámbitos de aplicación son el hospitalario, el educativo y el social.

La demanda de musicoterapeutas por parte de diferentes instituciones, como escuelas de música, centros de integración, escuelas infantiles, centros de enseñanza secundaria obligatoria, centros de educación especial, centros de atención temprana, centros privados y asociaciones, residencias de la tercera edad, hospitales, centros penitenciarios, etc., hace que las enseñanzas de musicoterapia cuenten con un gran número de créditos de formación específica en estas áreas profesionales.

Es importante tener en cuenta que la musicoterapia es una terapia complementaria que necesita de un equipo multidisciplinar para evaluar el proceso terapéutico que desarrolla con un paciente o grupo de pacientes, sea cual sea el ámbito profesional en el que esta terapia se lleve a cabo.

Son muchos los profesionales que acuden a las diferentes formaciones de musicoterapia que existen en nuestro país. Esto hace que estas enseñanzas tengan un marcado carácter multidisciplinar e interdepartamental, lo que es una de las características más relevantes de este tipo de másteres o títulos propios. Por este motivo, la mayoría de las universidades españolas ofrecen formación de posgrado y máster no oficial, debido al escaso número de docentes con formación y titulación específica en musicoterapia que forman parte de los diferentes equipos departamentales universitarios. Los

⁹ Patricia L. Sabbatella (2004): «Music therapy in Spain», *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 26: 108. <www.voices.no/country/monthspain_march2004.html>.

planes de estudio que ofertan las universidades españolas tienen en cuenta las competencias de un profesional de la musicoterapia a la hora de realizar su labor profesional. Estas vienen establecidas por organismos como la WFMT y la Confederación Europea de Musicoterapia (European Music Therapy Confederation, EMTC).

La Federación Mundial de Musicoterapia es la única organización internacional dedicada al desarrollo y promoción de la musicoterapia en todo el mundo. Su creación tuvo lugar durante el V Congreso Mundial de Musicoterapia, celebrado en Génova en 1985. Su objetivo principal es velar por el control de calidad de la profesión. Para ello cuenta con cinco comités encargados de las siguientes tareas y responsabilidades: control de la práctica clínica, formación, investigación, ética y registro profesional. Cinco son los modelos de intervención reconocidos internacionalmente en el IX Congreso Mundial de Musicoterapia, celebrado en Washington en 1999, que desde distintas perspectivas —histórica, teórica, práctica clínica, formación e investigación— constituyen la base metodológica de intervención en esta profesión:¹⁰

- Imágenes guiadas con música (Guided Imagery and Music, GIM), desarrollado por Helen Bony.
- Musicoterapia analítica, desarrollado por Mary Priestley.
- Musicoterapia creativa, desarrollado por Paul Nordoff y Clive Robbins.
- Método Benenzon, desarrollado por el Dr. Benenzon.
- Método conductista, desarrollado, entre otros, por Clifford K. Madsen.

Estos modelos se presentaron y fundamentaron en el V Congreso, en Washington; cuatro son utilizados habitualmente en la práctica clínica en Europa, (GIM, el método de Nordoff y Robbins, la musicoterapia analítica y el método conductista). El método Benenzon tiene su mayor desarrollo en América del Sur, y en nuestro país, las formaciones en musicoterapia difunden los cinco modelos.

En Europa, la EMTC está formada por un grupo de asociaciones profesionales de musicoterapia. Se creó para promover el desarrollo profesional y la práctica de la musicoterapia promoviendo la regulación de la profesión en Europa. En mayo de 2004 adquirió el estatus oficial de organización profesional internacional de la Unión Europea. Se rige por unos estatutos, unas leyes de funcionamiento y un código ético. Está dirigida por un consejo directivo y por tres vicepresidentes que representan al sur, el centro y el norte de Europa. Cada país está representado por un delegado/representante que es res-

¹⁰ Tony Wigram (2002): *A comprehensive guide to music therapy: theory, clinical practice, research and training*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

pensible y portavoz de las asociaciones nacionales miembros del EMTC. España es miembro de la EMTC desde sus comienzos.

La profesión de la musicoterapia en España

En nuestro país, la profesión de la musicoterapia aún no está reconocida por el Instituto Nacional de Empleo (INEM), pero su práctica clínica y la formación e investigación en ella se llevan desarrollando desde comienzos de los años setenta con mucho éxito y apoyo de diferentes instituciones públicas y privadas.

La doctora Serafina Poch fue la primera persona en realizar en España una tesis doctoral sobre musicoterapia, en el año 1973, bajo el título *Musicoterapia para niños autistas: historia de la musicoterapia española*. A partir de ese momento se suceden numerosos cursos, encuentros y simposios de musicoterapia en diversas ciudades de nuestra geografía, así como la creación de la Asociación Española de Musicoterapia (AEMT), en 1977, y la Asociación Catalana de Musicoterapia (ACMT), en 1983.

En noviembre de 2006 tuvo lugar el I Congreso Nacional de Musicoterapia, bajo el lema «El musicoterapeuta, un profesional para el siglo XXI», que inició una nueva etapa en nuestro país y ofreció un espacio para que diferentes profesionales de la musicoterapia en España compartiesen experiencias, formación e investigación.

En marzo de 2008 se celebró en Zaragoza el II Congreso Nacional de Musicoterapia, bajo el lema «Formación, profesionalización e investigación en Musicoterapia», en el que se pusieron de manifiesto los avances de esta profesión en nuestro país en la práctica clínica y la atención directa. La formación en musicoterapia fue el tema principal del congreso, y se establecieron unas líneas conjuntas de actuación de las distintas formaciones españolas a la hora de integrar los programas de musicoterapia en la nueva convergencia universitaria que marca el estatuto de Bolonia.

Aunque la valoración del congreso fue muy positiva, se constató que, a pesar del incremento de centros de formación, los profesionales de la musicoterapia no superan en nuestro país la cifra de 1.400. Es posible que esto se deba a una serie de razones como la falta de cobertura jurídica de la profesión, la escasa normativa y estructura orgánica y la falta de programas de investigación y desarrollo.

Recientemente, se ha creado en España la Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales (AEMP). Es una organización sin ánimo de lucro e independiente, registrada en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (se trata, por tanto, de una asociación sindical). Está formada por musicoterapeutas profesionales de todo el territorio español. La AEMP registra a los musicoterapeutas residentes en España con formación universitaria adecuada para el ejercicio de la profesión. Este registro está en consonancia con las directrices de la European Music Therapy Confederation (EMTC). La AEMP ofrece información registrada acerca del desarrollo real de la profesión.

EL
CANCIONERO POPULAR
 REPERTORIO
 DE AIRES CARACTERISTICOS ESPAÑLES,
 ABECELAGOR
 PARA PIANO CON LETRA
 P.O.A.
ISIDORO HERNANDEZ.

ESTRIBIL. N. P. Ptas

N.º 1. TIRANA, DE D. JOSE GORIS.....	1.00
2. TIRANA, DE D. PABLO DEL ROSAL.....	1.00
3. POLO, EN EL CHIRIO FINIDO, DEL CÉLEBRE MANUEL GARCIA.....	1.00
4. BOLERAS, DE D. FERNANDO SOR.....	0.65
5. SEGUIDILLAS, DEL MISMO.....	0.65
6. «UNA RECEN CASADA» SEGUIDILLAS, DEL CABALLERO V. CASTELLÓ.....	1.00
7. EL VEJUIQUITO, CANCIÓN AMERICANA.....	1.00
8. EL CRISTE DE ANDALUCÍA, CANCIÓN.....	0.65
9. LA CACRUCHA.....	0.65
10. FANDANGO.....	0.65
11. CÉLEBRE POLO DE LA SOLEDAD, DE YAPÍA.....	1.00
12. BONDALLÁ EN LA COMEDIA DESDE TOLEDO A MADRID DE GORIS.....	1.00

REUNIDO 12.50

Unión Musical Española
 con sala de ensayo
 MÚSICA, PIANO Y INSTRUMENTOS
 C/ANSA, 40 - BILBAO

A-40
 T-1

LES CHANTS DE L'ÉCOLE

Recueil de 55 chœurs nouveaux et
 faciles à 1,2,3 voix

par

ANTOINE WILLAME.

Professeur de musique à l'Athénée et à l'École Normale
 de l'Etat, à Mons

PRIX: 2 FR.
 Cartonnage 25 centimes en plus.

MÉTODO

DE

Acordeón

AL ALCANCE DE TODAS LAS INTELIGENCIAS

Sin necesidad de Maestro

Propiedad

MÚSICA INSTRUMENTAL
 PIANOS Y ARMONIOS
 DE VENTA Y ALQUILER
 DE **JUAN AYNE**

FERNANDO VII 53
 BARCELONA
 RAMBLA SAN JUAN 46
 TARRAGONA

Normas
 Luchía di Lammermoor
 Miserere del Trovador
 Marcha del Faust
 Marta
 La bella Helena
 La vida Parisien

Madame Angot
 Gran duquesa
 Valz Español
 Las Rosas
 Orfeo en los Infiernos
 El Beso
 Adonis Polka
 Saludo de Amigo

Igualmente, la AEMP registra las investigaciones relacionadas con esta temática, con el fin de que cualquier otro profesional o investigador pueda beneficiarse de la mayor cantidad posible de documentación relevante y, con ello, contribuir al desarrollo de la disciplina en nuestro país.

Diferentes corrientes pedagógicas y su aplicación en la educación especial

Es importante recordar en este momento que nos encontramos en el ámbito educativo musical y que existen diferentes corrientes pedagógicas que pueden ofrecer un soporte adecuado a la educación especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido parece adecuado diferenciar entre lo que es un proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que es un proceso terapéutico.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje está dirigido a la transmisión de la información al alumno mediante la comunicación verbal, además del uso de otros medios e instrumentos adecuados para ello, con el objetivo de que el alumno adquiera un conocimiento. En un proceso terapéutico, el terapeuta tiene como objetivo el conseguir un cambio en el paciente. Este cambio puede ser físico, emocional, cognitivo, sensorial, socio-afectivo, etc. En el año 1996 la WFMT la definió como «el uso de la música y/o elementos musicales (sonido, ritmo, armonía y melodía) por un musicoterapeuta especializado con un cliente o grupo de clientes en el proceso diseñado para facilitar y promover comunicación, relación, aprendizaje, movilización, expresión, organización y otros objetivos terapéuticos relevantes con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La Musicoterapia tiene como objetivo desarrollar el potencial y/o reparar funciones del individuo para que así pueda alcanzar la integración inter e intrapersonal y consecuentemente alcanzar una mejora de la vida a través de la prevención, rehabilitación y tratamiento».

Si bien es verdad que la línea que separa lo pedagógico de lo terapéutico es muy fina y que hay objetivos que se solapan entre una y otra, sobre todo cuando se trata del ámbito educativo, no debemos olvidar que una de las diferencias estriba en el profesional que se relaciona con el alumno. Es quien marca la diferencia en el proceso. No es lo mismo la formación de un maestro o un músico, o la de otros profesionales, que la de un musicoterapeuta. Las competencias son diferentes, y la relación que mantendrá con el alumno, también. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene unos tiempos que desde luego no coinciden con el proceso terapéutico, ya que los marca la evolución del paciente.

Una vez establecida la diferencia entre proceso terapéutico y pedagógico, entre terapeuta y maestro, vemos que, en la pedagogía musical, algunos modelos pueden ser

utilizados de una forma eficaz en el aula, dentro del proceso de la enseñanza musical con alumnos con necesidades educativas especiales.

A continuación se proponen las siguientes orientaciones con respecto algunos tipos de patologías, síndromes o trastornos con los que hemos trabajado desde hace ya algunos años en el ámbito de la musicoterapia en escuelas de música (tabla 1).

Tabla 1. Características que presentan alumnos con necesidades educativas especiales

Características	Físicas	Relacionadas con el aprendizaje
Síndrome de Down	Retraso en el crecimiento, cardiopatías, hipotonía...	Necesidad de desarrollo de sus capacidades cognitivas, físicas, psíquicas y emocionales
TDAH (trastorno con déficit de atención e hiperactividad)	Alteración a nivel del sistema nervioso central. Aumento de la impulsividad y falta de atención	Necesidad de trabajar la atención en el aprendizaje, la escritura, el lenguaje y sus relaciones sociales. Control de su movimiento corporal y concentración
Problemas conductuales	Comportamiento inadaptado, falta de control emocional y físico	Necesidad de trabajar sus límites en el centro escolar y en la relación con los iguales y la familia
Hipoacúsica	Pérdida auditiva moderada en uno o ambos oídos. Pueden utilizar el lenguaje como medio de comunicación	Necesidad de desarrollo vocal, lingüístico y de habilidades sociales.
Síndrome de Williams	Discapacidad intelectual. Hipotonía	Necesidad de trabajar la empatía, comprender el estado mental de sus interlocutores. Tienen buen oído musical y un gran sentido del ritmo
Discapacidad intelectual	Según el grado de afectación, su nivel de autonomía personal varía, así como su desarrollo motórico	Necesidad de desarrollo verbal y lingüístico, de habilidades sociales y desarrollo cognitivo
Parálisis cerebral	Trastornos del desarrollo psicomotor, con o sin inteligencia conservada. Hipotonía y espasticidad	Necesidad de trabajar aspectos comunicativos y de interacción social. Desarrollo cognitivo y expresión emocional

Algunas metodologías musicales parten de la importancia de los aspectos rítmicos como: en la metodología Orff, donde el ritmo en la palabra hablada, la percusión corporal y el cuerpo como caja de resonancia tienen un espacio muy importante; Dalcroze desarrolla la euritmia, o educación por y a través del ritmo; Willems relaciona los elementos musicales con la naturaleza humana, donde el ritmo y la melodía son los protagonistas; Kodaly trabaja el pulso al andar, utiliza las sílabas rítmicas como base de la enseñanza.

A continuación se muestran las características de algunas patologías, síndromes o trastornos en los que se basa nuestra experiencia en escuelas de música (tabla 1) y los objetivos que se pueden alcanzar en un proceso de enseñanza aprendizaje musical (tabla 2).

Tabla 2. Intervención musical en el proceso de enseñanza aprendizaje con alumnos con necesidades educativas especiales. Relación con los diferentes modelos pedagógicos y las patologías que pueden presentar estos alumnos

	KODALY	ORFF	WILLEMS	DALCROZE
OBJETIVOS	Trabajo vocal como forma de aprendizaje y expresión	Utilización de los instrumentos como base del aprendizaje y la expresión musical	Uso de la danza para interiorizar y expresar la emoción musical	Reconocimiento de estructuras rítmicas a través del movimiento
PATOLOGÍA	Hipoacusia, síndrome Down, discapacidad intelectual, retraso en el aprendizaje, problemas de conducta, síndrome de Williams	Parálisis cerebral, síndrome de Down, problemas de conducta, retraso en el aprendizaje, TDAH, síndrome de Williams	Discapacidad intelectual, síndrome de Down, retraso en el aprendizaje, problemas de conducta, TDAH, síndrome de Williams	Discapacidad intelectual, TDAH, problemas de conducta, hipoacusia, síndrome de Williams

Desde la observación de los elementos musicales de la acción humana como son el ritmo y la melodía, parece oportuno dirigir nuestra atención a los objetivos terapéuticos que desde la educación musical se pueden conseguir con alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido nos encontramos con el ritmo como la base de la expresión corporal y como comunicador no verbal de expresión emocional. El ritmo es, por tanto, el elemento básico del aprendizaje musical. Pero el ritmo, a su vez, forma parte del desarrollo evolutivo.

Los adultos nos comunicamos con los niños mediante estructuras rítmicas que adoptamos desde el mismo momento en que nacen (e incluso antes).¹¹ Les mecemos, les hablamos pausadamente, con un ritmo lento, tenemos en cuenta cómo se mueven, cuál es su tempo cuando respiran, cuando duermen, cuando nos miran. Perinat¹² define el ritmo como la matriz de la comunicación en estado puro: «es aquel nivel en que meramente se hace patente la disposición recíproca de aceptarse como comunicantes». Podemos ver la interacción rítmica que existe entre el bebé y la madre o el adulto que le cuida en esa comunicación preverbal. Según afirma Kaye,¹³ «son los cuidadores los que encajan sus propios actos en los ritmos naturales de las conductas reflejas de los niños».

Si observamos las vocalizaciones de un bebé, vemos que son predominantemente rítmicas y melódicas, y es a través de ellas, mediante el ritmo y la entonación de la voz, como el adulto transmite toda su emoción al bebé.¹⁴ Trevarthen¹⁵ explica esta situación diciendo que existe un momento de gran empatía y control por parte de la madre y el bebé en el momento en que se cruzan estas expresiones afectivas y emocionales. Tal conciencia se produce por el ritmo de esos movimientos expresivos, a través del cual los ritmos internos de ambos (adulto y niño) se acompañan y acoplan. En las acciones del niño orientadas hacia el mundo, los componentes sonoro-musicales ya se encuentran presentes y estos son fundamentalmente rítmicos.¹⁶

El movimiento es ritmo. Perinat observa el ritmo del ser humano como algo que se manifiesta desde dentro hacia fuera: «la ritmicidad evoluciona de dentro hacia fuera».¹⁷

En cuanto al aspecto melódico, destacamos el uso de la pentafonía en la metodología Orff; la expresión corporal de una melodía en Dalcroze; la expresión de la afectividad en la metodología Willems, y la memoria melódica en Martenot.

La melodía, igual que el ritmo, se encuentra en los inicios del desarrollo humano. Piaget habla, por ejemplo, de la fonación (dentro de la que podemos incluir al elemento melódico) refiriéndose a la «reacción circular que hay cuando el ligero gemido que anuncia los lloros se mantiene por sí mismo y da lugar poco a poco a modulaciones con diferenciaciones de sonidos emitidos por los niños [...]».¹⁸ Las emisiones vocales y la «ex-

¹¹ Alfred Tomatis (1996): *Nueve meses en el paraíso*. Santiago de Chile: Bibliaria.

¹² Adolfo Perinat (1993): *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.

¹³ Citado en Cintia Rodríguez (2006): *Del ritmo al símbolo: los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Horosi, p. 24.

¹⁴ Perinat, o. cit.

¹⁵ Colwyn Trevarthen (1997): *motor impulses and communicative musicality: origin and development of timing and expression in vocal play with infants*. Edimburgo: Edimburgo University Press.

¹⁶ Cintia Rodríguez. o. cit.

¹⁷ Perinat, o. cit., p. 42.

¹⁸ Perinat, o. cit., p. 83.

presión musical» expresan, para Darwin, emoción. Si observamos las vocalizaciones de un bebé, vemos que son predominantemente rítmicas y melódicas, y es a través de ellas, mediante el ritmo y la entonación de la voz, como el adulto trasmite toda su emoción al bebé. La educación musical ofrece la posibilidad de desarrollar de una forma multimodal aspectos psicomotores, físicos, cognitivos y emocionales en alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Observar sus acciones sonoro-musicales desde las primeras etapas del desarrollo y desarrollar sus capacidades y habilidades musicales permitirán al alumno tener un espacio de comunicación y de aprendizaje adaptado a sus necesidades y características. Así mismo brindan la oportunidad a educadores y padres de tener un espacio de comunicación coherente donde la belleza está por medio. El cuidado y la educación de un niño es algo que debemos contemplar de forma global. La música como sistema semiótico de comunicación ofrece un espacio y una interacción multimodal que conecta con el desarrollo cognitivo y el emocional del alumno con y sin necesidades educativas especiales.

María Jesús del Olmo Barrios*

* Dirección para correspondencia: mjesus.delolmo@uam.es

Cantar y contar con niños: música y lectura en la educación

Teresa Castaño Romero

Resumen: En este artículo, la autora reflexiona sobre el papel que la música puede desempeñar en la evolución de los niños como lectores, analizando algunos elementos que al arte de los sonidos y el de la palabra tienen en común. Desde la perspectiva de las etapas iniciales del desarrollo educativo, se destaca la importancia de la afectividad y el aprendizaje de la escucha y se explica la manera en que música y lenguaje combinan las mismas cualidades del sonido, en tanto que discursos inteligibles.

Abstract: In this article, the author reflects on the role of music in the development of children's reading abilities by analyzing certain similarities between sounds and words. Taking into account the initial phases of the learning process, the author discusses the importance of emotional sensitivity and learning how to listen to words and music, explaining that music and language combine the same qualities of sound as well as the function of making sense of the world.

Palabras clave: literatura oral, aprendizaje de la escucha, afectividad, entonación, ritmo, expresividad, imaginación, concentración.

Key words: oral literature, acquisition of listening abilities, emotion, intonation, rhythm, expressiveness, imagination, concentration.

Una experiencia educativa con música y lectura

Hace algunos años comencé a trabajar como profesora de música y movimiento en una escuela de música. Se trataba de la primera vez que debía enseñar a grupos de niños de edades correspondientes a las etapas educativas infantil y primaria (los más pequeños tenían, pues, tres y cuatro años, y algunos aún no habían sido escolarizados). Llevaba días pensando en la manera de comenzar el curso, entre programaciones, libros y toda suerte de materiales didácticos, hasta que la misma mañana de la primera clase encontré en una librería un precioso cuento titulado *Las clases de tuba* (T. C. Barlett y Monique Felix. Pontevedra: Kalandraka, 2003) y decidí empezar la sesión de los alumnos más pequeños con él.

Una vez en el aula, el grupo de niños y yo experimentábamos una suerte de pánico escénico, mezcla de emoción, nerviosismo y miedo a lo desconocido. Recuerdo cómo un alumno lloraba porque no quería separarse de su padre, mientras otros dos se peleaban y una niña aporreaba sin piedad un gran bombo situado junto al piano. Sin decir palabra, me senté en el suelo sobre la alfombra, abrí el libro —que solo tenía dos frases y un montón de dibujos preciosos— y comencé (o mejor, comenzamos) a

leerlo. En torno a él pareció crearse un círculo mágico, y de *Las clases de tuba* salieron silencios expectantes, sonidos de la naturaleza, ruidos de animales, canciones, juegos, bailes.

Durante aquel curso repetimos la experiencia en otras ocasiones, con los *Cuentos por teléfono*, de Gianni Rodari (Barcelona: Juventud, 2002), las *Historias de cronopios y de famas*, de Cortázar (Barcelona: Edhasa, 1998) o algunos de los *Poemas para niños*, de Alberti (Madrid: De la Torre, 2002), y siempre, sin excepción, el libro volvía a revestirse de esas cualidades mágicas que a todos nos transformaban. Así comencé a descubrir que leer a los niños, y con los niños, era un excelente medio para despertar en ellos la creatividad musical y el gusto por la palabra escrita y cómo, a la vez, la música hacía que se interesaran más vivamente por los poemas o cuentos que leíamos y los comprendieran mejor, en una suerte de simbiosis perfecta entre el arte de los sonidos y el de la palabra.

Algunas relaciones entre música y lectura

1. El oído, el aprendizaje de la escucha y la voz

Con el objetivo de aprovechar mejor este descubrimiento casual y desarrollarlo de manera más eficaz en las clases, comencé a reflexionar sobre las relaciones que pueden establecerse entre música y lectura. En primer lugar, música y lectura comparten (al menos en primera instancia) un mismo medio de percepción, el oído. Que este órgano resulta esencial en la percepción del arte de los sonidos es algo obvio, y puede explicarse también en el caso de la lectura. Y es que leer a los niños, haciendo del libro un objeto sonoro, es una actividad imprescindible en las etapas iniciales de su desarrollo educativo, antes de que la lectura se convierta en vivencia íntima y callada—lo que suele suceder en etapas posteriores para culminar en la adolescencia—.

A este respecto, la experta en literatura infantil Ana Pelegrín destaca la importancia de la literatura oral en la vida del niño pequeño, resaltando el papel que desempeña la afectividad de la palabra:

La transmisión oral, el desciframiento emocional de la palabra contada, de lo oído, visto, tocado, saboreado, compartido con otro, le ayudarán posteriormente en su contacto con la letra impresa, motivando una lectura gozosa. [...] Aprender a escuchar, a leer signos que comunican, ayuda al niño en la posterior comprensión de la escritura. El escuchar cuentos puede constituir una iniciación de la experiencia literaria y una puerta-puente a la literatura vivenciada [Pelegrín, 2004: 13].

En íntima relación con el medio de percepción, el segundo de los elementos comunes entre música y lectura (ya sea esta sonora o callada) es la necesidad del silen-



Santos Moreno

Letra de P. Martínez Saralegui S. M.

Mis primeras Canciones

(en el hogar y en la escuela)

Prólogo del M^{tro} Fer^{dez} Arbós



Exclusiva de venta de Editorial Voluntad, S. A. Madrid



SANTOS MORENO

MIS PRIMERAS CANCIONES

EN EL

HOGAR Y EN LA ESCUELA

Letra de P. Martínez-Saralegui, S. M.

Prólogo del Maestro Fernández Arbós

R. 50.626

cio para existir. Como primera condición de una escucha atenta y consciente, el silencio es una necesidad irrenunciable en todo proceso de aprendizaje. Sin embargo, en las sociedades actuales, los individuos (y sobre todo los más indefensos, los niños) se ven acosados permanentemente por toda clase de distracciones en forma de continuos estímulos sonoros (ruidos) que merman enormemente su capacidad de concentración. Educar a nuestros niños en ese aprendizaje de la escucha es, por tanto, algo imperiosamente necesario hoy, y es posible hacerlo a través de la música y la lectura oral. Así, sentir y compartir con los demás la sensación expectante y callada ante un recitado o un cuento contado, ante una voz que comienza una canción o en el momento previo a una audición musical son vivencias fundamentales para, más tarde, recogerse en la lectura personal y autónoma. Sin un poco de silencio no se harán realidad las palabras de Rabelais:

Yo creo que no sin causa la naturaleza ha creado las orejas abiertas, sin puerta ni cerradura alguna, como en los ojos, lengua y demás órganos del cuerpo, para que durante todos los días y todas las noches podamos oír y aprender, para lo cual es el sentido más apto y organizado [Alba, 2007: 287].

En efecto, profundizando en la escucha como elemento común a la música y al lenguaje, el pedagogo musical Edgar Willems (1890-1978) señala que la educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje, comenzando ambas en el acto irrenunciable de escuchar (Willems, 2002: 35 y 36):

LENGUAJE	MÚSICA
1. Escuchar las voces.	Escuchar los sonidos, los ruidos y los cantos.
2. Eventualmente, mirar la boca que habla.	Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.
3. Retener, sin precisión, elementos del lenguaje.	Retener sonidos y sucesiones de sonidos.
4. Retener sílabas, luego palabras.	Retener sucesiones de sonidos, fragmentos de melodías.
5. Sentir el valor afectivo, expresivo del lenguaje.	Volverse sensible al encanto de los sonidos y las melodías.
6. Reproducir palabras, aun sin comprenderlas.	Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones.

<ol style="list-style-type: none"> 7. Comprender el significado de las palabras. 8. Hablar uno mismo inteligiblemente. 9. Aprender las letras, escribirlas, leerlas. 10. Escribir al dictado. 11. Hacer pequeñas redacciones, poemitas. 12. Llegar a ser escritor, poeta o profesor. 	<p>Comprender el sentido de los elementos musicales.</p> <p>Inventar ritmos y canturrear.</p> <p>Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas.</p> <p>Escribir al dictado.</p> <p>Inventar melodías, pequeñas canciones.</p> <p>Llegar a ser compositor, director de orquesta o profesor.</p>
--	--

A través de la escucha, complementada por la memoria, dotamos de sentido a la narración oral y a la música, ya que las dos son lenguajes del tiempo. Ambas tienen la capacidad de sumergir a los niños en un discurso cerrado y autosuficiente que se desarrolla en un lugar fuera del mundo, y pueden convertirse en una pausa mágica de disfrute y aprendizaje, necesaria en el vertiginoso y prosaico tiempo real de lo cotidiano.

Si tenemos en cuenta las aportaciones de la pedagogía moderna, que ha subrayado la importancia de la afectividad en la educación —sobre todo en las edades más tempranas—, convendremos en que la iniciación lectora y musical de los niños debe comenzar lo más pronto posible, en su entorno más cercano y a ser posible de la mano de sus seres queridos. Como hemos dicho, al niño que aún no sabe leer (o cantar), o al que está aprendiendo a hacerlo, se le debe leer (y cantar), pues la palabra o la melodía oídas en un cuento o en una canción, más si provienen de una voz que le es familiar, actúan poderosamente sobre él y constituyen el medio más eficaz para hacer nacer en su interior la semilla de la música y la literatura. En este estadio, además de tener en común el oído como medio de percepción y de necesitar ambas el silencio y la escucha atenta, música y literatura comparten la forma de expresión, que no es otra que la voz. A este respecto, los llamados «métodos activos de educación musical», que durante el siglo XX revolucionaron la pedagogía de la música, coinciden en señalar que la voz escuchada en el hogar y ejercitada a través de canciones debe ser la puerta de acceso de los niños a la música. En un artículo del célebre pedagogo húngaro Zoltan Kodaly (1862-1967) podemos leer las siguientes frases:

Hace alrededor de 16 años, la Unesco organizó una conferencia sobre educación musical y ante la pregunta «¿Cuándo debe comenzar la educación musical?», respondí: «Nueve meses antes del nacimiento». Desde entonces cambié de parecer y hoy respondería: «Nueve meses antes del nacimiento de la madre» [Willem, 2002: 33].

A este respecto, Edgar Willems señala también que «la educación musical ya puede comenzar en el medio familiar, si la madre canta» [Willems, 2002: 33].

Parafraseando a estos autores, se puede decir que la educación lectora debería comenzar al mismo tiempo si la madre *cuenta*, ya que esta voz (la de la madre, el padre, el abuelo o el maestro cantando) es la misma cuando lo que hacen es *contar*. De igual manera que el cantor o el músico, el lector utiliza todas las posibilidades que su voz le ofrece para hacer expresivo su mensaje, convirtiendo esta en el instrumento musical más perfecto, el mismo con el que canta y cuenta. Para el niño pequeño, la palabra oída ejerce una gran fascinación; la voz del que lee o canta teje para él trazos afectivos a través de la entonación y el ritmo, y en ellos *lee* la significación de un cuento, un romance o un poema (Pelegrín, 2004). Y esta voz, primero escuchada, después imitada y por último convertida en voz propia, es la que usará también el niño que aprende a cantar y a leer, y la que el lector oye en su interior a lo largo de su vida.

2. Los elementos del sonido en la música y en el lenguaje

Me referiré ahora a la manera en que música y lenguaje combinan las mismas cualidades del sonido para convertirse en discurso inteligible. En el apartado anterior he aludido a la entonación y al ritmo del lenguaje, correlatos de la melodía (altura) y el ritmo (duración) de la música. En efecto, el lenguaje solo adquiere sentido si se le dota de la necesaria entonación y articulación rítmica (esta, en forma de signos de puntuación, pausas, etc.). Los niños pueden percatarse de este hecho experimentando, por ejemplo, la manera en que las distintas entonaciones de una frase varían su significado o la forma en que los signos de puntuación y las pausas dotan de sentido a un texto.

En cuanto a la melodía-entonación, decimos, por ejemplo, que una melodía asciende o desciende (según se mueva en las regiones agudas o graves), de la misma forma que lo hacen una frase interrogativa o enunciativa, respectivamente. Estos paralelismos han sido aprovechados en los métodos pedagógicos de los citados Zoltan Kodaly y Edgar Willems, con juegos y actividades en los que los niños experimentan las posibilidades de entonación del lenguaje para ejercitar el oído y mejorar sus capacidades musicales.

En lo que se refiere al ritmo, no está de más recordar que tanto el ritmo lingüístico como el musical comparten los conceptos de velocidad, duración, acentuación y pausa, circunstancia que se puede poner de relieve a la hora de mejorar las capacidades expresivas de los alumnos, tanto en el ámbito lingüístico como en el musical. Poniendo de relieve estos paralelismos entre ritmo lingüístico y musical, el pedagogo alemán Carl Orff (1895-1982) y sus seguidores han hecho una valiosa aportación al campo de la enseñanza musical.

I

CANCIONES *para* PÁRVULOS.

Poesías de
J. FUSTER
con música de
JULIETA MATEO BOX
Ilustraciones de
rivas



EDITORIAL ESCVELA ESPAÑOLA
M A D R I D

Como puntos de afinidad entre el lenguaje hablado y escrito y el musical, debemos mencionar por último los factores dinámicos o de intensidad, así como los tímbricos, que se refieren a las características sonoras propias de una determinada voz o de un instrumento. Con respecto a los primeros, el personaje de un cuento puede hablar «subiendo la voz» o «con voz queda», dándonos una valiosa información sobre el significado de sus palabras. De la misma manera, los juegos de intensidad sonora (forte, piano, crescendo, disminuyendo, etc.) constituyen un elemento esencial a la hora de dotar de expresividad al discurso musical.

Cuando hablamos de timbre o color, nos referimos a un personaje de voz «chillona» o decimos que tal otro pronunció «dulcemente» unas palabras, términos que podemos aplicar también a los instrumentos musicales. Al ser propios del sonido, los factores de intensidad y timbre comparecen siempre en la música y solo lo hacen de hecho en la literatura o lectura orales, aunque deben operar en la imaginación del lector y son necesarios para comprender adecuadamente el texto cuando este ya no se escucha, sino que se descifra interiormente. Como recapitulación, acudimos de nuevo a Ana Pelegrín:

El cuento y la poesía oídos, recitados, proporcionan al niño valiosos datos sobre la lengua materna. Reconocer las construcciones del idioma, las formas de lo hablado, las entonaciones que dan color a la palabra, el cambio de significaciones según los sentimientos que expresan; la emoción y el aliento de la pausa, la diferencia entre el relato de la acción y el diálogo de los personajes. Comprender la estructura rítmica del período sintáctico, la apoyatura de lo sonoro, las fórmulas rimadas, todos esos elementos proporcionan a su memoria el enlace con la lengua como vehículo de expresión y comunicación [Pelegrín, 2004: 85].

Música y lectura en la educación

Compartiendo tantos elementos con el lenguaje, la música se revela como un excelente medio para ayudar a los niños a comprender sus lecturas y disfrutarlas, así como en un vehículo para iniciarles en la creatividad literaria. Si bien la música resulta muy eficaz como coadyuvante en las técnicas y prácticas del aprendizaje lector, nos referimos más bien aquí a lo que la lectura tiene de conocimiento, puerta a la interioridad, pasaje a la imaginación, ventana al mundo y a otros mundos..., planos en los que el poder evocador y sugerente de la música resulta enormemente útil, estimulando a la vez la imaginación de los niños y su capacidad de concentración. A la vez, la letra escrita puede convertirse en una inagotable fuente de recursos para fomentar la imaginación musical, tanto en lo que se refiere a la expresión como a la interpretación y a la audición. De forma más concreta, las áreas de música y lengua y literatura pueden relacionarse en torno a los siguientes objetivos.

La música puede:

- despertar la imaginación literaria,
- mejorar la expresión oral y escrita,
- enriquecer el acto de leer y aumentar su disfrute,
- mejorar la comprensión lectora.

La lengua y la literatura pueden:

- desarrollar la capacidad de audición activa y comprensiva,
- estimular la creatividad musical,
- incrementar la capacidad expresiva,
- ayudar a comprender conceptos musicales de índole abstracta.

Por todo lo expuesto, y siguiendo los principios de los movimientos pedagógicos citados, que revolucionaron la educación musical en el siglo XX, considero que la educación por la música y con la música debe estar integrada en el currículo escolar general. Este principio, que en España aplicó de manera pionera la Institución Libre de Enseñanza, dicta que, en la educación *con y por* la música, esta puede y debe contribuir al desarrollo completo de todos los aspectos de la personalidad de los niños, colaborando con el resto de materias y sirviendo de apoyo para el desarrollo de la distintas capacidades intelectuales, artísticas y afectivo-sociales.

Teresa Castaño Romero*

* Dirección para correspondencia: teresacastano@yahoo.es

Bibliografía

Alba, Santiago (2007): *Leer con niños*. Barcelona: Caballo de Troya.
Pelegrín, Ana (2004): *La aventura de oír*. Madrid: Anaya.

Willems, Edgar (2002): *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.



Ilustración de Monique Felix para el cuento *Las clases de tuba*.

Modelos prácticos para el estímulo de la lectura y la creación literaria en el adolescente través de la música

Leticia Sánchez de Andrés

Resumen: La música —además de su importancia intrínseca para la educación y de formar parte esencial de la cultura— es una herramienta privilegiada para mediatizar aprendizajes de tipo social, estético, en valores, etc., y permite estimular la formación integral del ciudadano; logra asimismo incentivar al adolescente para la práctica de la lectura y la creación literaria. En nuestro artículo —tras una breve revisión teórica de los principios psicológicos, neurológicos y sociológicos que justifican la capacidad de la música para estimular estos aprendizajes—, proponemos algunos modelos prácticos de aplicación con la población adolescente que conectan los géneros narrativo, poético y periodístico con la música, para alentarlos hacia la lectura y la creación literaria.

Palabras clave: música, educación, secundaria, bachillerato, lectura, creación literaria.

Abstract: Music, besides being an essential element of culture and an important educational tool, is a remarkable vehicle with which to facilitate the learning of social, aesthetic, and ethical values. In addition, music can stimulate teenagers' interest in reading and writing. The author proposes in her article - which includes a brief theoretical review of the main psychological, neurological and sociological theories that demonstrate how music can stimulate learning - some practical models for teenagers that connect music with poetry, prose, and journalism in order to encourage them to read and write.

Key words: music, education, literature, high school, reading, creative writing.

La formación integral del ciudadano a través de la educación artística

Son múltiples los argumentos que justifican y demuestran las posibilidades educativas del arte y su contribución a la formación de una ciudadanía culta, responsable, tolerante y democrática. Los artículos de este número monográfico del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* dedicado a la música y la educación son una buena muestra de ello.

Los principios de la psicología evolutiva, la antropología social y la pedagogía demuestran la importancia para el hombre de la educación artística en todas sus facetas (artes plásticas, trabajo manual, música, danza, teatro...); y también manifiestan la capacidad privilegiada de las artes para estimular la formación integral del ciudadano, así como su gran eficacia para mediatizar la educación en valores democráticos como la tolerancia, la cooperación, la igualdad, la integración, la paz, etcétera.

La educación artística en una sociedad plural y multicultural permite superar barreras sociales, culturales y generacionales, ya que el producto artístico posee un grado de autonomía que lo capacita para integrarse y circular en tradiciones culturales distintas a las de sus orígenes. De este modo, el arte, en un mundo como el actual, permite crear nuevos valores para organizar el pensamiento y trascender lo local y lo individual, y, por tanto, educa superando el límite de los estereotipos, transmitiendo una actitud exenta de prejuicios o discriminaciones, promoviendo la comprensión de la diversidad y estimulando la autoestima y el orgullo del estudiante por su legado cultural.

Una educación estética intercultural no persigue transmitir una serie arbitraria o limitada de valores idiomáticos y artísticos, sino que tiene como finalidad última superar una realidad culturalmente restringida y promover la capacidad crítica del alumno y el ciudadano.

La educación es un proceso continuo, permanente e intencional que permite el perfeccionamiento de la persona en todas sus dimensiones: intelectual, física, afectiva, social, ética, estética, profesional, etc., y que persigue capacitar al alumno para que se autoeduce a lo largo de su vida.

El ser humano necesita del arte, y las disciplinas artísticas son especialmente privilegiadas para formarlo, ya que le permiten desarrollar todas sus facultades. El arte es fundamental en la vida del ser humano: el bebé canta (incluso piezas que escuchó con su oído recién madurado antes de nacer) y realiza movimientos rítmicos o de predanza; el niño, cuando aprende a caminar, baila inmediatamente; poco después se emociona dibujando y recitando un poema, y disfruta participando en una obra de teatro; el adolescente actual —a veces escaso de estímulos cuando el programa oficial de enseñanzas y la praxis docente se centran en la clase magistral y la acumulación de datos— se siente subyugado por programas televisivos donde la música y la danza son los protagonistas y se matricula en academias de danza y canto, asimilando dócilmente unas pautas de disciplina que nunca aceptaría en un instituto, por ejemplo.

Las razones para todo ello son variadas, pero existen dos motivos fundamentales: por una parte, existe una unión orgánica entre los elementos artísticos y los de la naturaleza humana (especialmente notable en el caso de la danza, la música y el teatro), y estas similitudes transforman el aprendizaje, cuando se desarrolla a través del arte, en un fenómeno natural, emotivo, lúdico y gratificante; por otra, se hace necesario ofrecer al niño y al adolescente otros modelos de aprendizaje, estimuladores del hemisferio cerebral derecho, que superen el exceso de intelectualismo presente en la escuela actual, que impide, en ocasiones, el desarrollo equilibrado del niño y conlleva el fracaso escolar de aquellos alumnos en los que predomina un tipo de inteligencia diferente a la lingüística y la lógico-matemática.

**THE
CHILD'S BOOK
OF
SONG AND PRAYER**

THE CHILDREN'S INVOCATION.

LORD, a little band and lowly,
We are come to sing to Thee;
Thou art great, and high, and holy;
Oh, how solemn we should be.
May Thy Spirit
Teach us how to worship Thee.

Fill our hearts with thoughts of Jesus,
And of heaven, where He is gone;
And let nothing ever please us
He would grieve to look upon.
May we ever
Live to Him and Him alone.

May our sins be all forgiven,
Make us fear what'er is wrong;
Lead us in the way to heaven,
There to sing a nobler song.
Praise and glory
To the Lord our God belong.

8 *THE CHILD'S BOOK OF SONG AND PRAYER.*



MORNING HYMN.

FATHER, Thou hast heard my prayer,
And I own thy tender care;
For, by Thee in safety kept,
I have laid me down and slept.
Teach me now my heart to raise
In a morning hymn of praise;
And for Jesus' sake, I pray,
Bless and keep me through the day.



**THE
LITTLE BUSY BEE.**

HOW doth the little
busy bee
Improve each shining
hour;
And gather honey all the
day,
From every opening
flower!

THE LITTLE BUSY BEE. 13



THE LITTLE BUSY BEE. Our Refrain Ans.

VOICE.

1. How doth the lit-tle bu-ry bee Im-prove each shi-ning hour! And

PIANO.

ga-ther ho-ney all the day, From ev'-ry op'-ning flow'r!

How skilfully she builds her cell; In works of labour or of skill
How neat she spreads the wax; I would be busy too;
And labours hard to store it well For Satan finds some mischief still
With the sweet food she makes. For idle hands to do.

In books, or work, or healthful play,
Let my first years be pass'd;
That I may give for every day
Some good account at last.

Todos los profesores de disciplinas artísticas nos hemos enfrentado a la situación de tener un alumno brillante que, sin embargo, «fracasa» en otras muchas materias del currículo. La respuesta fácil de numerosos docentes ante una situación como esta consiste en infravalorar la formación artística y asegurar que el alumno solo trabaja en la materia en cuestión (artes plásticas, música, teatro, etc.) porque le gusta más y no le supone un esfuerzo intelectual; esos docentes desoyen las teorías de la psicología evolutiva y la neurobiología que han demostrado los estrechos vínculos existentes entre emoción y cognición y desconocen la ya clásica teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que ha identificado ocho tipos distintos de inteligencia (entre ellas, la espacial, la musical, la corporal-cinestésica o la intra- e interpersonal). Otros científicos van más allá, y algunos psicopedagogos, como Zubiri, defienden incluso la existencia de un intelecto sensible, una unidad entre sentir y pensar.

El arte permite estimular todos los tipos de inteligencia simultáneamente y, como consecuencia, evita en gran parte el fracaso escolar. Además, la conducta emocional y la conducta cognitiva son dos actividades complementarias, y ambas colaboran en la selección y archivo de la información, así como en la elaboración de respuestas ante los estímulos externos. Así, el arte desarrolla, simultáneamente, la emoción y la cognición. Las zonas cerebrales implicadas en la elaboración de emociones (amígdalas) están muy próximas a las que controlan la memoria a largo plazo, por ello la construcción del conocimiento y la elaboración de la capacidad analítica y selectiva de los datos se estimulan a través de la educación estética.

Por otra parte, ninguna materia del currículo permite desarrollar de manera más directa que las disciplinas artísticas (salvo en el caso de la educación física) la inteligencia inter- e intrapersonal, la convivencia, la tolerancia, el trabajo en equipo, la integración o la educación en valores.

Tomando prestadas las palabras de Willems, referidas a la música pero que hacemos extensivas a toda la educación estética, «la música y su comprensión ofrecen una vía de perfección y evolución para el hombre». Las leyes educativas españolas definen las finalidades de la educación en dos direcciones: por una parte, se persigue alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, y por otra, formarlo como ciudadano en el respeto a los derechos, libertades y deberes democráticos. Ambos objetivos pueden lograrse a través de la educación artística, aun cuando, en la praxis actual, las políticas educativas privilegian sistemáticamente las materias instrumentales (matemáticas, lengua, idiomas...), anulando casi completamente la educación artística, ya que tienden a reducir drásticamente los tiempos dedicados a ella en la enseñanza primaria y secundaria, empobreciendo así nuestras posibilidades de evolución y desaprovechando la excepcional capacidad de la educación estética para aportar al estudiante la posibilidad de desarrollar plenamente su personalidad y de formarse

como ciudadano. La educación es un proceso integral, y no podemos desprendernos de los valores de la educación estética; además, como veremos, la música puede contribuir de un modo especialmente eficiente al desarrollo de capacidades cognitivas y habilidades y competencias como la lectura y la creación literaria.

La importancia concedida a la educación artística como herramienta para la formación integral del ciudadano no es algo nuevo, sino que se remonta a la Antigüedad clásica; pero más recientemente, desde hace más de dos siglos, se ha revalorizado la importancia del arte en la educación del ciudadano. Inspirándose en el modelo educativo de la Grecia clásica, en las teorías de la entonces emergente sociología y en los avances de los estudios psiquiátricos, los pedagogos europeos del XIX, superando los prejuicios de los ilustrados, reivindicaron la importancia de la educación estética, especialmente en el caso de la primera infancia, no solo para cultivar a los ciudadanos y aportarles una formación artística, sino fundamentalmente como vía para desarrollar equilibrada y completamente su personalidad y para construir una sociedad justa, solidaria, igualitaria y democrática que superase los desequilibrios y enfrentamientos sociales de aquella época convulsa. La pedagogía decimonónica más avanzada abogaba, así, por una sociedad ideal, pero realizable gracias a la intervención educativa, una sociedad resultante de la suma de los individuos educados integralmente, en la que aún hoy muchos docentes creemos no como utopía, sino como producto de esa educación en la razón, la ciencia y la sensibilidad, una educación integral y libertadora.

Algunos pedagogos españoles vislumbraron muy pronto las posibilidades que las artes les ofrecían para formar integral y equilibradamente al ciudadano (ya fuese niño, adolescente o adulto); entre ellos, los institucionistas. Francisco Giner de los Ríos afirmaba en 1883 que solo gracias a la formación estética del ciudadano de todas las edades se podría alcanzar, en sus palabras, una «educación verdaderamente racional y humana; elevándose así la belleza y su arte [...] a la categoría de una de las más potentes energías de la realidad y del espíritu».¹ Por otra parte, en palabras de Manuel Bartolomé Cossío, los institucionistas consideraban el arte y la naturaleza «los dos medios más universales de educación».

Incidencia de la música en el desarrollo de las habilidades lectoras

Es muy habitual que en las escuelas, y más aún en los institutos, la educación del alumno como lector se realice a través de la enseñanza de hábitos de lectura asociados al silencio y al orden, hábitos que excluyen, casi por completo, la presencia de la música salvo en las situaciones en las que se recomienda como una compañía de la lectu-

¹ F. Giner de los Ríos (1995): «Prólogo», en K. C. F. Krause: *Compendio de estética*. (Traducido, anotado y adaptado por Francisco Giner de los Ríos. Reedición basada en la versión de 1883.) Madrid: Verbum, p. XII.

ra —en forma de escucha pasiva—, de manera que actúa como un colchón sonoro externo y accesorio que hace más agradable el ritual lector.

Sin embargo, en la actualidad existen numerosos estudios psicológicos que muestran que la música contribuye activamente al desarrollo de aspectos intelectuales y de la personalidad, así como a la estimulación de sinapsis neuronales que facilitan el desarrollo de las habilidades lectoras.

La música es, en sí misma, un lenguaje, que permite al niño y adolescente el desarrollo, casi intuitivo y muy vinculado con lo corporal y lo emocional, de la atención, la abstracción, el análisis, la sensibilidad, la decodificación de metáforas y la elaboración de conclusiones y de vínculos entre ideas y melodías y entre conceptos concretos y abstractos.

Las actividades relacionadas con la escucha, la interpretación y la creación musical inciden sobre la capacidad para discriminar sonidos y símbolos, el manejo del lenguaje verbal y escrito, la asociación de ideas y su ordenamiento lógico, el razonamiento espacio-temporal y el lógico-matemático, mejorando no solo aspectos directamente asociados con la música (como la audición o el control de la emisión de la voz), sino también la capacidad de reflexión, concentración, creatividad, imaginación y autocontrol, elementos todos fundamentales para la lectura.

Por todo ello, las habilidades básicas necesarias para alcanzar un buen nivel de lectura se relacionan con destrezas desarrolladas con la práctica de la música.

Así, el ritmo (que representa el orden y la proporción del tiempo), la melodía (que expresa una idea musical y que se estructura en frases), la armonía y la forma musical se pueden incorporar de manera efectiva y sustantiva a las actividades de lectura y creación literaria gracias a prácticas como la escucha activa y analítica de obras musicales o las actividades de composición e improvisación musical en la escuela.²

En resumen, la música es una herramienta privilegiada para las actividades de animación a la lectura y para el estímulo de la creación literaria, ya que incide sobre los procesos psicológicos fundamentales, las competencias mentales, el pensamiento creativo y la organización de ideas, conocimientos y sentimientos.

En este sentido, propondremos, a continuación algunos modelos prácticos que pueden adaptarse al aula o servir como ejemplos para inspirar otras actividades creadas por el profesor o el padre, en su caso.

² Métodos pedagógicos ya clásicos, como el de Edgar Willems, que abordan la música desde el punto de vista psicológico e investiga los planos instintivos, afectivos y mentales del niño insisten en la importancia de estos aspectos y de las relaciones entre la vida musical y la vida humana (ritmo-dimensión física del niño; melodía-dimensión afectiva; armonía-dimensión intelectual). Otros, como el de Orff, inician musicalmente al niño a través de la relación entre ritmo y lenguaje, partiendo de la palabra para llegar a la música.



En primer lugar, debemos concretar el repertorio musical y los géneros literarios que podemos manejar para vincularlos a la lectura con los adolescentes. Existen múltiples posibilidades, pero, en nuestro caso, hemos elegido trabajar con la narrativa, la poesía y los textos periodísticos.

Música y narrativa. La música descriptiva.

La música descriptiva es un género muy útil para la estimulación de la lectura y la creación literaria, especialmente en el caso de la narrativa. Este género musical retrata o evoca paisajes, personajes, situaciones, argumentos, ambientes o caracteres a través de los elementos del lenguaje musical. El título de la pieza suele indicar el carácter descriptivo de la obra, aunque no conviene desvelárselo al adolescente hasta acabar la actividad, ya que podría condicionarle. La música se acerca así a la capacidad de representación de las artes plásticas y la literatura. La manera en que se disponen dentro de la obra los elementos musicales conforma un determinado carácter que el compositor utiliza en favor de aquello que quiere narrar o evocar.

Los principales enfoques compositivos de la música descriptiva son básicamente tres:

- *Expresivo*, que se limita a recrear un estado anímico, normalmente en una pieza breve. Un ejemplo sería la obra *Sueño de amor*, de Liszt
- *Representativo*, que retrata un aspecto de la realidad no musical por medio de la imitación de sus sonidos o movimientos. Entre los temas de imitación más habituales se encuentran la naturaleza (pájaros cantando, fluir del agua, viento, trueno...) y las actividades humanas: hilar, viajar a caballo o en tren, pasear, correr, reír, llorar... Los compositores han creado un sistema de símbolos y metáforas sonoras que establece correspondencias musicales y que es muy utilizado actualmente en bandas sonoras y publicidad. Ejemplos de estas estrategias musicales pueden encontrarse en madrigales renacentistas o en el *Catálogo de pájaros*, de Messiaen, por citar dos muestras de muy distintas épocas.
- Por último, se puede plantear un enfoque *narrativo*, en el que la música traslada al oyente la impresión de un relato, un argumento congruente o una progresión continuada y lógica de emociones. Muchas veces el compositor utiliza el *leitmotiv* para dar coherencia o unidad a la obra, y en ocasiones se basa en un texto concreto cuyos principales contenidos persigue trasladar al oyente, como en el caso de la música programática. Piezas descriptivas de carácter narrativo son, por ejemplo, el *Preludio a la siesta de un fauno*, de Debussy, la *Sinfonía fantástica*, de Berlioz, o *Scherezade*, de Rimsky-Korsakov.

El enfoque expresivo y representativo suele utilizarse de un modo comedido y ayuda a generar la melodía principal o el acompañamiento. En nuestro caso pueden utilizarse piezas de este carácter en actividades para enriquecer el vocabulario de los alumnos, mientras que el enfoque narrativo tiene un valor más estructural en la música y es el que proponemos aprovechar en el aula para estimular la creación literaria.

En cuanto a las actividades que proponemos llevar a cabo con los adolescente, como iniciación pueden practicarse una serie de juegos previos que permitan al adolescente descubrir el valor emocional y descriptivo de la música. Uno de ellos consistiría en escribir siete u ocho sentimientos o emociones básicas en la pizarra (alegría, tristeza, enfado, soledad, miedo, pereza, etc...) y el nombre de tres instrumentos con capacidad expresiva (guitarra, piano, carillón...): por algún sistema de azar (dado, cartas, etc.) se hace corresponder un instrumento con un sentimiento, y el alumno debe intentar expresar esta emoción haciendo música con él, mientras que los demás procuran adivinar cuál es ese sentimiento. Así el niño o adolescente aprende a manejar el potencial expresivo del instrumento, improvisa y descubre la capacidad descriptiva de la música.

Por otra parte, una de las actividades más útiles para combinar la música descriptiva y el género literario narrativo es la audición analítica, que permite al estudiante descubrir por sí mismo las metáforas musicales empleadas por el compositor a través de los parámetros musicales (ritmo, tempo, timbre, intensidad, textura, tipo de melodía...), estimula el manejo del lenguaje oral y escrito y la adquisición de un nuevo vocabulario para describir el carácter de la música y permite asimismo desarrollar la imaginación, la capacidad creativa y la memoria, así como la facultad de asociar ideas literarias a las melodías y vincularlas entre sí.

Escuchando varias veces la pieza, con la ayuda del profesor, y fijándose cada vez en distintos parámetros musicales, los adolescentes realizan una audición analítica por escrito, para a continuación describir el carácter de la pieza buscando adjetivos que la definan, con lo que se amplía el léxico del joven con términos exactos y ricos. Para alumnos con escaso vocabulario, se puede sugerir una lista breve de adjetivos de la que puedan seleccionar los que más se adapten al carácter de la música escuchada, añadiendo al menos uno o dos más que retraten la obra. Si la actividad se repite a lo largo del curso con músicas descriptivas de distinto carácter, la lista irá creciendo y cada vez será más complejo encontrar nuevos adjetivos, enriqueciéndose así el lenguaje del adolescente, que es, en general, bastante limitado, lo que dificulta la lectura. Además, con esta actividad el alumno se acostumbra a trabajar con el diccionario de sinónimos y antónimos, algo abandonado en la actual práctica escolar.³

³ Como ejemplo podemos citar la lista de adjetivos que, siguiendo este proceso durante dos meses (no de manera continua, sino alternándolo con otras actividades), construyó y se habituó a utilizar un gru-

Entre muchas otras piezas del repertorio (que han podido ser trabajadas previamente en otros juegos o actividades), podemos emplear para estas audiciones con los adolescentes, dependiendo de su edad, obras como: «El galope», de la obra *Los comediantes*, de Kabalevsky; «La primavera», de las *Cuatro estaciones*, de Vivaldi; «El cisne», del *Carnaval de los animales*, de Saint-Saëns, o bandas sonoras de dibujos animados y películas (como *La guerra de las galaxias* o *El señor de los anillos*).

Por otra parte, también es posible proponer la creación de un texto narrativo basándose en una pieza musical descriptiva. Se puede pedir a los alumnos que escriban un texto narrativo breve inspirado en la música escuchada y analizada. En este caso, para alumnos de segundo ciclo de la ESO y bachillerato proponemos la pieza descriptiva *Trenodia por las víctimas de Hiroshima*, de Penderecki, que les impresiona vivamente.

Otras posibles actividades consistirían en la asociación de una pieza musical a un texto descriptivo o narrativo o bien una dramatización de un texto empleando música incidental y sonidos que recreen su contenido (se propone usar «Alegría», de *Platero y yo* —un texto muy breve para improvisar música y sonidos ambientales—; y para la dramatización-lectura en voz alta de un texto más largo, se puede emplear, por ejemplo, *El enemigo de la música*, del escritor E. T. A. Hoffmann; por último, para la creación o adaptación de música a un texto literario, se propone el fragmento del duelo de D'Artagnan con Athos, Porthos y Aramis de *Los tres mosqueteros*, de Dumas —esta actividad se realiza por grupos de unos cuatro alumnos que, en una semana, tienen que idear los efectos musicales y sonoros con los que acompañarán-ilustrarán el texto—; asimismo se puede proponer la lectura narraciones breves que tratan el tema de la música de manera central (por ejemplo, algunos cuentos de Leopoldo Alas, *Clarín* —como *La reina Margarita* o *Las dos cajas*— o alguno de los numerosos cuentos de Hoffmann sobre el tema⁴); por último, existe la posibilidad de realizar la lectura en voz alta de un guión-programa asociado a una pieza musical programática simultánea a la escucha de la pieza musical, participando alumnos y profesores, casi a modo de dramatización (para esta actividad puede emplearse, por ejemplo, la pieza *Cuadros de una exposición*, de Modest Mussorgsky, en la versión orquestal del Ravel y Tuschmalov, con

po de alumnos de segundo de la ESO del IES El Escorial en el curso 2007-2008: tétrico, sombrío, lúgubre, alegre, vivaz, solemne, imponente, pomposo, apasionado, burlón, gracioso, triste, melancólico, agitado, inquieto, tranquilo, sereno, dulce, tierno, serio, formal, angustioso, atormentado, doloroso, impresionante, sublime, caricaturesco, grotesco, burlesco, ridículo, enérgico, poderoso, impetuoso, potente.

⁴ Véase, por ejemplo, la selección de cuentos de E. T. A. Hoffmann (2003): *Cuentos de música y músicos*. (Ed. de José Sánchez López.) Madrid: Akal.



el texto-guión de carácter pedagógico escrito por Fernando Palacios;⁵ o, acudiendo a los textos originales que inspiraron la obra musical, podemos recitar el poema de Mallarmé *La siesta de un fauno*, que dio lugar al *Preludio a la siesta de un fauno*, de Debussy, mientras escuchamos la pieza).

Música y poesía

También es posible estimular la lectura y la creación de poesía a través de la música. La versificación tiene que ver con rasgos de la lengua como la acentuación, la entonación y la extensión o duración de las sílabas. La forma musical y la forma poética deben relacionarse asimismo armónicamente.

Al poner música a textos poéticos, los compositores han tendido, de manera natural, a seguir los modelos prosódicos de la lengua. La música cuenta con un sistema de acentuación rítmica, duración y tempo sonoros, entonación y estructuración melódica que se adaptan perfectamente a cualquier prosodia. En ocasiones los compositores pueden apartarse de algunos detalles de acentuación y de entonación de la lengua, generando tensión y contraste con la acentuación y entonación musical para crear un énfasis especial, conseguido gracias a este choque; sin embargo, no pueden violarse los modelos prosódicos básicos del lenguaje.

El descubrimiento de estos vínculos entre poesía y música resulta muy útil para estimular la lectura y la creación poética entre los adolescentes. Más aún teniendo en cuenta que este grupo de población, en su vida diaria, escucha constantemente música vocal, en general de escasa calidad musical y poética. Sin embargo, partiendo de su experiencia vital podemos hacer un acercamiento posterior a obras de mayor calidad. Un ejemplo del hecho de que los jóvenes consumen poesía aún sin saberlo es el *rap*, acrónimo que significa *Rythm and Poetry* (ritmo y poesía); como actividad introductoria podemos partir del análisis de letra y la música de piezas de este género, como algunas de las canciones de La Mala Rodríguez, que tratan temas sociales y no introducen vocabulario agresivo o ideas moralmente reprochables, y así introducir posteriormente al adolescente en la poesía culta a través de la música.

Al igual que en el caso de la narrativa, proponemos aplicar, en primer lugar, la audición analítica de canciones. Procederemos a realizar la lectura comprensiva del texto poético de la canción (recitándolo los alumnos y deteniéndonos lo necesario para que ellos mismos, con sus propias palabras, expliquen el significado del texto por partes); a continuación se realiza un análisis literario (tipo de versos, acentuación, forma literaria...); en tercer lugar se lleva a cabo la audición musical analítica (descubrien-

⁵ F. Palacios (2004): «Cuadros de una exposición», en *La brújula al oído, 41 guiones y cuentos para conciertos didácticos y audiciones musicales*. Vitoria: Agruparte.

do el adolescente, de forma autónoma, el ritmo y acento musical, el tempo, la forma musical etc.); por último se procede a la extracción de conclusiones, expresadas verbalmente o por escrito (transcripción del diseño rítmico-musical, vínculos entre la forma musical y la forma literaria, cambio de carácter, textura, timbre en conexión con el contenido emocional y narrativo del texto...).

Para llevar a cabo esta actividad, se recomienda trabajar, por ejemplo, con villancicos de Juan de la Encina (como *Más vale trocar* o bien *Hoy comamos y bebamos*); arias o dúos de zarzuelas conocidas, como *La verbena de la Paloma*, de Tomás Bretón («¿Dónde vas con mantón de Manila?» o «Las coplas de don Hilarión»); canciones cultas de compositores españoles (como las piezas de Ernesto Halffter sobre textos de Alberti), o música popular urbana del siglo XX con letras de calidad, que también nos ayudan a trabajar otros temas transversales (por ejemplo, *Mediterráneo*, de Joan Manuel Serrat; *Milonga de un moro judío*, de Jorge Drexler; *Deseos de cosas imposibles*, de La Oreja de Van Gogh, etc.).

Una vez comprendidos por el estudiante los vínculos entre poesía y música (gracias a las audiciones y análisis y a un proceso de reflexión y descubrimiento personal), es posible pedirle que componga una pieza musical asociada a un poema. Se trata de una actividad compleja que solo se puede hacer con grupos o alumnos de un nivel avanzado, pero que funciona muy bien en esos casos. Es largo de explicar metodológicamente y no tenemos posibilidad de extendernos; sin embargo, para aquellas personas interesadas, recomendamos el libro de María Ángeles Chacón y Emilio Molina *Musicalización de textos*, donde se explican detalladamente los pasos a seguir para lograr la musicalización de un poema con estudiantes sin conocimientos musicales profesionales.⁶

Por otra parte, podemos, por supuesto, llevar a cabo la lectura de piezas poéticas sobre temática musical o de poemas dedicados a compositores (como el poema que Juan Ramón Jiménez dedica a Isaac Albéniz en su libro *Laberinto* o la «Corona poética para Rosa García», de Federico García Lorca⁷).

Música y periodismo

Los textos periodísticos sobre música popular urbana (rock, pop, heavy metal, hip-hop, etc.) se basan en la relación de sus lectores con el consumo musical. Como muy bien señala Julio Arce, el periodismo musical mantiene muchas veces una relación simbiótica con la industria discográfica.⁸

⁶ M. A. Chacón y E. Molina (2004): *Musicalización de textos*. Madrid: Enclave Creativa.

⁷ Poema escrito en honor a la compositora y alumna de Falla Rosa García Ascot.

⁸ J. Arce (2006): *Cuadernos de música. Música popular urbana: Historia y Ciencias de la Música*. Madrid: Universidad Complutense.

En los últimos años esta situación se ha acentuado, porque el periodismo musical se relaciona directamente con el consumo cultural, y el público adolescente es su lector mayoritario; han surgido revistas derivadas de concursos musicales como *Operación Triunfo*, y las revistas de adolescentes integran siempre partes importantes dedicadas a la música. De esta manera, dichas publicaciones llevan particularmente implícita una orientación a un mercado musical concreto.

Los críticos musicales han sido, tradicionalmente, orientadores del gusto y han establecido las fronteras entre la música de calidad y la de baja categoría cultural, estableciendo jerarquías de valor entre estilos y géneros y marcando asimismo, muchas veces por intereses espurios, la evolución histórica de la música. El crítico, en definitiva, hace que el consumidor entienda que, siguiendo sus criterios, obtiene un producto de calidad.

Pero, tal y como señala Julio Arce, «en la actualidad la prensa musical y los reportajes o notas musicales del periodismo tradicional ya no mantienen una distancia crítica con la industria. Se han abandonado los antagonismos y ambos sectores comparten intereses en el mantenimiento del consumo cultural».⁹ Además, actualmente la crítica y el periodismo dedicado a la música popular urbana —especialmente en las revistas para adolescentes— están muchas veces en manos de profesionales que carecen de formación musical, y sus análisis suelen restringirse a la repetición de tópicos vacíos de contenido y tienden únicamente a construir y ofrecer pautas o modelos de comportamiento y actitudes: «a través de sus crónicas y reportajes muestran desde cortes de pelo y maquillajes hasta estilos de vida; exponiendo al público los significantes de una subcultura para que sean absorbidos por los lectores».¹⁰

Las revistas para adolescentes (entre 10 y 19 años) son muchas veces la única lectura espontánea de los jóvenes, especialmente de las chicas, y muestran las características citadas en lo que se refiere a su cobertura musical. Suelen tener todas ellas un formato similar: mayor porcentaje de imágenes que de texto, contenidos muy ligeros, profusión de colores, etc. Muestran a las estrellas del pop como modelos de un estilo de vida para los lectores adolescentes, sublimando ciertos usos y actitudes que inciden en el proceso de establecimiento de la identidad personal, y son una parte esencial de la cultura adolescente. Por todo ello es conveniente despertar en el alumno de secundaria y bachillerato su capacidad crítica ante la música que escucha y lo que lee en esas crónicas.

Para ello proponemos realizar una serie de actividades que implican un análisis de las relaciones entre música y periodismo. La primera de ellas consistiría en manejar el

⁹ *Ibídem.*

¹⁰ *Ibídem.*

1.
- Canciones
de niños -!

- Poemas de Consuelo Sil Roisset.
- Música de José María Franco
- Dibujos de Marge Sil Roisset -

Sigra. Madrid.



periódico, las revistas especializadas y las revistas digitales como fuente de información musical, procediendo a la búsqueda de noticias relacionadas con la música, críticas de conciertos y de discos, entrevistas a músicos, etc. De esta manera estimulamos la lectura comprensiva, el hábito en el manejo de fuentes hemerográficas y el desarrollo de una capacidad crítica ante el consumo musical, analizando contenidos y comparando los enfoques de una misma noticia en distintos medios de comunicación escrita.

El desarrollo de la actividad consistiría, en primer lugar, en la búsqueda en la prensa (periódico, revista, etc.) de dos críticas musicales referentes al mismo concierto o disco, o la crónica de dos conciertos diferentes de un mismo grupo, intérprete o estilo de música que el adolescente conozca o que le sea familiar. Posteriormente, resumiría por escrito el contenido de dichos textos, utilizando su propio vocabulario, y procedería a analizar la estructura y el contenido de los textos recogidos (por ejemplo, marcando en tres colores diferentes los contenidos referentes a elementos musicales: por una parte, la calidad técnica y expresiva de los intérpretes, el estilo, la calidad musical, la sonorización, etc.; por otra, los elementos escenográficos —iluminación, efectos, decorado, vestuario, etc.—, y, por último, los aspectos extramusicales —tipo de público asistente, aspectos promocionales, etc.—). Una vez realizada esta tarea, deben extraerse conclusiones sobre la importancia concedida a cada uno de los aspectos citados.

A continuación, se procedería a la comparación de las conclusiones extraídas de las críticas recogidas sobre un mismo disco o concierto en distintos medios de comunicación escrita, estableciendo un análisis personal sobre el distinto enfoque observado.

Por último el alumno redactaría una crítica musical propia sobre dicho disco (si lo conoce) o concierto (si hubiese asistido a él) o bien sobre otro cualquiera, primando en ella el análisis de los elementos musicales. En el caso de existir un periódico escolar, es posible publicar algunas de estas críticas, seleccionadas por los alumnos y el profesor basándose en su calidad literaria y de contenido.

Una actividad alternativa para que el adolescente se habitúe al manejo de las fuentes hemerográficas vinculadas con la música sería la búsqueda de noticias relacionadas con dicho aspecto cultural, con la contaminación acústica, etc., realizando un seguimiento de dicha noticia en diversos medios de comunicación escrita y estableciendo un análisis crítico de carácter personal sobre la evolución de la noticia y el enfoque aportado por los distintos medios, teniendo en cuenta, además de aspectos puramente artísticos, condicionantes sociales, políticos, económicos, etcétera.

En otra línea, es posible proponer la realización de entrevistas a músicos locales, crónicas sobre eventos locales relacionados con la música y el ruido, etc., e intentar su publicación.

Estas actividades pueden ir seguidas de debates, que estimulan el manejo de la expresión verbal.

Como hemos visto hasta aquí, la música es una expresión artística íntimamente vinculada con la literatura en sus más diversas variantes, y es posible estimular al adolescente con múltiples actividades para que la música actúe como un estímulo para la lectura y la creación literaria de distintos géneros.

Leticia Sánchez de Andrés*

* Dirección para correspondencia: cariatide1876@gmail.com

Música y lectura: propuestas prácticas para la escuela

Teresa Castaño Romero

Resumen: En este texto se presentan diversas actividades en las que la música se concibe como medio privilegiado con el que contribuir al desarrollo lector de niños y adolescentes, desde la etapa infantil hasta el bachillerato. Se trata de modelos didácticos basados en la participación directa de los alumnos a través de la actividad práctica, tratando de fomentar su creatividad. En las actividades se ofrece una gran variedad de materiales y recursos metodológicos agrupados en torno a temas que resulten motivadores para los alumnos, teniendo en cuenta su desarrollo psicoevolutivo.

Palabras clave: actividad, motivación, creatividad, audición activa, canto, composición, dramatización, lectura, escritura.

Abstract: In this article, the author proposes the use of music as an exceptional tool for the reading development in children and teenagers, from primary through secondary school. The following are educational models, which are based on the direct participation of students in practical activities designed to encourage the development of their creativity. These activities provide a wide range of teaching materials and methodological resources related to subjects intended to motivate students, respective to their age and psychoevolutionary development.

Key words: activity, motivation, creativity, active listening, singing, composition, dramatization, reading, writing.

En muchas ocasiones, y desde diversos ámbitos, se ensalza la lectura como una actividad necesaria e imprescindible para el desarrollo humano. A través de la lectura abrimos las puertas de la imaginación a la vez que conocemos mejor el mundo que nos rodea. Leer nos enriquece, pues, como personas y como ciudadanos, aumentando nuestras posibilidades cognitivas y expresivas, así como nuestra capacidad crítica.

Cada temporada asistimos a la puesta en marcha de diversas iniciativas, muchas de ellas públicas, encaminadas al noble propósito de fomentar la lectura. Sin embargo, aunque estos proyectos puedan lograr los fines que los animan, su alcance es limitado, y en muchas ocasiones, superficial. Mientras faltan bibliotecas públicas y escolares, se realizan grandes esfuerzos económicos destinados a programas que a veces parecen tener más relación con el espectáculo o la venta (aunque sea de libros) que con una verdadera formación lectora de los ciudadanos.

Para que esta formación tenga lugar, la lectura debe convertirse en un hábito desde la infancia. Y es la escuela, junto con la familia, la encargada de establecer las

«bases lectoras» de la sociedad. Es en las etapas iniciales y medias de la educación donde se debe proporcionar a los niños y adolescentes las herramientas necesarias para su desarrollo como lectores. Así lo recogen las últimas reformas educativas, recomendando la puesta en marcha de estrategias orientadas a este fin en las distintas áreas del currículo (por ejemplo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Plan para el Fomento de la Lectura, el Desarrollo de la Comprensión Lectora y la Mejora de la Expresión Oral; Comunidad de Madrid, Orden 3319/2007, de 18 de junio).

A continuación propongo una serie de actividades prácticas en las que la música se presenta como medio para contribuir a la formación lectora en las etapas educativas infantil, primaria y secundaria. Como se señala en el artículo «Música y lectura en la educación infantil y primaria», publicado en este mismo número, el arte de los sonidos y el de la palabra poseen muchos elementos en común. Se trata de aprovechar las múltiples posibilidades que ofrece la música (desde la mejora de la capacidad cognitiva hasta la creación de hábitos de escucha y concentración, pasando por su poder evocador y expresivo) y orientarlas a la educación de los alumnos en tanto que lectores apasionados y conscientes.

Metodología y materiales didácticos

La metodología de las actividades está basada en los dos grandes movimientos que renovaron la pedagogía musical en el siglo xx:

- El primero de ellos está representado por maestros como Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Edgar Willems o Maurice Martenot, cuyas propuestas se engloban bajo el nombre de «métodos activos de educación musical». Estos métodos se encuentran en el área ideológica de la corriente pedagógica conocida como Escuela Nueva, la cual instauró a principios del siglo xx los principios de libertad, actividad y creatividad en la educación.
- El segundo, surgido hacia 1960 de la mano de compositores como Murray Schafer o John Paynter, aporta nuevas ideas de la mano de la creación musical de vanguardia y el aprendizaje centrado en proyectos que engloban la música, la literatura y las artes plásticas.

Así, en las actividades que se presentan a continuación, el alumno se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje. Con ello se trata de aumentar la motivación, aspecto de gran relevancia tanto en las etapas educativas iniciales (cuando los niños están comenzando el desarrollo de sus capacidades afectivas y sensoriales, circunstancia que debe aprovechar el maestro para «conquistar» o «encantar» a sus alumnos) como en las más

NUESTRO NIÑO



NUEVA Colección DE
CANTOS ESCOLARES
 CON ACOMPAÑAMIENTO DE PIANO

Ch. Schumann.

OBRA DIVIDIDA EN DOS TOMOS
 EL PRIMERO A UNA VOZ Y EL SEGUNDO A DOS

TOMO I

Precio: 1^o Tomo 3 Ptas.
 » » 2^o Tomo 3,25 Ptas.

Propriété pour tous pays
 Tous droits d'exécution, de traduction et de reproduction réservés
 Copyright 1920 by Ch. Schumann.

Canciones Infantiles

Nueva Colección
 de Cantos Escolares



POR CH. SCHUMANN

OBRA DIVIDIDA EN DOS TOMOS

EL 1^o PARA CANCIONES A UNA VOZ Y
 PARA DOS

TOMO II

1^o Precio 3 Ptas.
 2^o 3'25

U. M. E.
 AUMENTO
 25 %

Propiedad del Autor.
 Tous droits d'exécution et de reproduction réservés pour tous pays.

Copyright 1920 by Ch. Schumann.

avanzadas, si tenemos en cuenta las características psicológicas de los adolescentes. Tomando como base estas premisas, seguiremos las siguientes pautas de actuación:

- Hacer que el aprendizaje sea dinámico y creativo, primando la experimentación y la participación directa del alumno.
- Integrar distintos momentos y facetas del proceso de una manera coherente desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje.¹ Así, partiremos del juego y la improvisación para llegar a la creación, pasando por la escucha atenta o la reflexión en actividades musicales, literarias y de movimiento.
- Utilizar recursos variados, tanto en los procedimientos como en los contenidos y materiales: voz, instrumentos, movimiento y danza, audición activa, dramatización, creación, etcétera.
- Agrupar las actividades en torno a temas o centros de interés acordes con el desarrollo evolutivo de los alumnos, de manera que puedan establecer conexiones entre ellas y aumente su motivación.

En cuanto a los materiales, se tendrá en cuenta su calidad como único criterio de selección. De esta manera, podrán utilizarse creaciones literarias y musicales pertenecientes a los repertorios infantiles, populares y cultos.

Actividades

Actividad n.º 1: «El otoño y otras estaciones»

- Edad: 3- 6 años.
- Objetivos:
 - comprensión y expresión oral y escrita;
 - iniciación a la creación literaria.
- Contenidos:
 - la audición activa a través del movimiento;
 - la canción tradicional como recurso para aprender vocabulario e iniciar a los niños en la creación poética; campos temáticos: árboles y frutas, fenómenos meteorológicos;
 - el recitado rítmico de rimas y refranes populares que estimulen a los alumnos a la lectura rápida, a la vez que interiorizan aspectos como la correcta acentuación y ritmo del lenguaje;
 - el desarrollo de la imaginación literaria a partir de la música.

¹ Este aspecto está desarrollado por Violeta Hemsy de Gainza en el libro *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.

- Actividades:

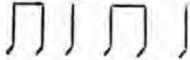
1. Preparación: «Los duendes del otoño»

Comenzaremos con una actividad de movimiento con música, con el objetivo de sensibilizar a los alumnos y centrar su atención en el tema propuesto. En primer lugar, les contaremos una pequeña historia: cuando suena la música, los niños se convierten en «los duendes del otoño», cuya misión es recoger las hojas que esta estación ha hecho caer de los árboles y guardarlas para que nazcan la próxima primavera (para ello, se esparcirán hojas secas por el suelo del aula). Se utilizará la «Danza del hada de azúcar», perteneciente al ballet *El cascanueces*, de Tchaikovsky, cuyas características la hacen especialmente apta para esta actividad, ya que tiene una instrumentación sugerente y un tempo y un ritmo adecuados.

A continuación, charlaremos con los niños sobre las estaciones, los fenómenos meteorológicos que se dan en cada una de ellas, el ciclo de la naturaleza (estado de los árboles, las flores...), frutas propias de las distintas épocas del año, etcétera.

Canción original	Canción modificada
<p>“De los álamos vengo, madre de ver cómo los menea el <i>aire</i> de los álamos de Sevilla de ver a mi linda <i>amiga</i> (...).”</p>	<p>De los pinos vengo, Leticia para hacerte una <i>caricia</i> de los pinos de Granada donde me he encontrado un <i>hada</i>.</p>

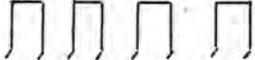
En **abril**, **aguas mil**



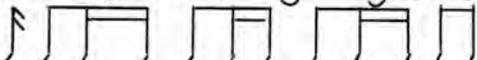
Agua de por **mayo**, **pan pa'** todo el **año**



En **agosto**, **frío en rostro**



Diciembre es un **viejo** que **arruga** el **pellejo**



2. Desarrollo

2.1. CANTAR E INVENTAR

Se cantará y memorizará la canción tradicional española *De los álamos vengo*, cuyo tema se relaciona con el argumento general de esta actividad. A continuación, se hará un juego con las palabras que marcan la rima, consistente en omitir algunas de ellas (el árbol, el nombre, la ciudad), que los niños deberán sustituir por otras. Finalmente, crearán nuevas rimas con esas palabras.

2.2. REFRANES

- El profesor recitará a los niños refranes referentes a fenómenos meteorológicos, que deberán aprender de memoria. Esta actividad se realizará acompañando el recitado con ritmos ejecutados con percusión corporal (es decir, se ejecutarán los patrones rítmicos propuestos en la ilustración con palmas, chasqueando los dedos, golpeando los muslos, con los pies, etc.).
- Después, los alumnos leerán en voz baja los refranes mientras ejecutan la percusión corporal, diciendo solo la sílaba donde se coloca en acento prosódico (sílaba en negrita).
- Para finalizar, el docente realizará únicamente la percusión, y los niños deberán decir a qué refrán corresponde. Asimismo, el profesor podrá indicarles que inventen nuevas formas de percusión corporal para estos u otros refranes.

2.3. POEMAS

Como actividad de ampliación, se leerá y memorizará un poema con un ejercicio de percusión corporal y/o gestualización. Proponemos el siguiente, perteneciente a los *Versos vegetales*, de Antonio Rubio (Madrid: Anaya, 2001):

El cuento
de los castaños
dura muchos,
muchos años.

El cuento
de los cipreses,
meses.

El cuento
de la manzana,
dura toda
la semana.

El de la judía,

un día.

El de la mora,
una hora.

El del guisante,
un instante.

Y el de la granada,
nada.

3. Ampliación: audición y creación

Los niños escucharán fragmentos musicales que evoquen fenómenos meteorológicos. Se les pedirá que inventen onomatopeyas referentes a estos fenómenos, que podrán ser escritas o traducidas a signos gráficos. Se proponen para esta actividad las obras *Reflejos en el agua*, de Claude Debussy (lluvia), y *Kontakte*, compuesta por Karlheinz Stockhausen (tormenta, viento).

Actividad n.º 2: «Instrumentos musicales»

- Edad: 7-9 años.
- Objetivos:
 - comprensión y expresión oral;
 - incremento de la capacidad de disfrute de la lectura a través de la música;
 - aprendizaje de nuevo vocabulario y desarrollo de la capacidad de memorización; campos temáticos: instrumentos musicales, animales;
 - desarrollo de capacidades de expresión escrita.
- Contenidos:
 - la sonorización de cuentos infantiles como recurso para mejorar la comprensión de estos;
 - los conceptos de ritmo, intensidad y timbre en la expresión oral y en la música;
 - el gesto y la percusión en la lectura oral y en la música.
- Actividades:

1. Preparación: el libro

Se mostrará a los niños el libro *Sofía, la vaca que amaba la música* (Geoffroy De Penart, Barcelona: Corimbo, 2006). Para estimular su interés e imaginación, se entablará un debate con ellos en el que aventuren hipótesis sobre el argumento, los personajes, etcétera.

Geoffroy de Pennart
Sofía, la vaca que amaba la música

Biblioteca del ratoncito Pérez



Cubierta del libro *Sofía, la vaca que amaba la música*.



Sofía vive en el campo. Adora la música. Le gusta mucho cantar y, cuando da un concierto, su familia y sus amigos quedan encantados.

Ilustración y texto de Geoffroy de Pennart en el libro *Sofía, la vaca que amaba la música*.

2. Desarrollo

La actividad principal será la lectura y sonorización del cuento, que se hará de forma colectiva.

2.1. LA VOZ

- En primer lugar, se distribuirán los personajes entre los alumnos, de manera que cada uno lea cuando aparezca el personaje que le corresponda. Se trabajará la expresividad de la voz, diferenciando los distintos personajes por su entonación y timbre.
- A continuación, se centrará la atención en las onomatopeyas (el relato es especialmente apto para trabajar este aspecto, ya que aparecen animales, instrumentos musicales, así como diferentes «paisajes sonoros», como la casa, el campo, la ciudad, etc.).
- El siguiente paso consistirá en la memorización de diversos elementos verbales, como las fórmulas rimadas, los diálogos y las repeticiones. Por ejemplo, se elegirá una frase repetida a lo largo del cuento («¿Qué tendrá que ver el color con la música?», «¿Qué tendrá que ver la talla con la música?», etc.) y se leerá jugando con los conceptos de intensidad, altura, timbre y duración. También podrá acudir a otros aspectos expresivos de dramatización evocando emociones, estados físicos, edades, personajes, etcétera.

2.2. LOS INSTRUMENTOS

Una vez explorados los aspectos vocales, se utilizarán instrumentos de percusión y diversos objetos sonoros para enriquecer la sonorización del cuento.

2.3. CREACIÓN

Por grupos, los niños deberán inventar un nuevo final para el cuento y sonorizarlo. Finalmente, cada grupo dramatizará el cuento que ha creado, utilizando todos los recursos trabajados.

3. Ampliación: poemas con música

Se leerán en voz alta varios poemas, que se asociarán con audiciones musicales, trabajando la adecuación del ritmo del poema al de la música (recitado rítmico). Los poemas propuestos se refieren a instrumentos musicales (tema aparecido en el cuento que se ha trabajado) y pertenecen al libro *¡Música, maestro!*, de Miquel Descot (Barcelona: La Galera, 2001). Para el primero, se sugiere el primer movimiento de la *Sonata para violín y piano*, de César Franck; con respecto al segundo, se podrá utilizar cualquier música en la que la percusión tenga un papel destacado, con un ritmo marcado y un tempo adecuado a la actividad.

Cubierta del libro *¡Música, maestro!*

Fragmento del poema n.º 1: *Violín*:

No sé dónde nació,
alegre y cantarín:
no soy más que un violín
que suena porque sí
en do y en si.
Goñí-goñí-goñí.

El que me rasca así
se cree un serafín
pero es un malandrín
que por sacar un mi
me mata a mí.
Goñí-goñí-goñí [...].

Fragmento del poema n.º 2: *Percusión*:

Nos dan en culo y en mentón
con la baqueta y el bastón.

Nos aporrean a porrillo
con la maceta y el martillo.

Y de tortazos y chichones
sacamos múltiples canciones [...].

Una vez aprendidos los poemas, se podrán añadir gestos y percusión (corporal y con instrumentos).

Actividad n.º 3: «Abracadabra»

- Edad: 10- 13 años
- Objetivos
 - desarrollo de la capacidad de comprensión y análisis literario y musical;
 - enriquecimiento de la expresión verbal;
 - descubrimiento de grandes obras de la literatura a partir del género juvenil;
 - ampliación de los gustos musicales y literarios.
- Contenidos
 - la música de cine como medio de acercar a los alumnos al repertorio musical clásico-sinfónico;
 - relaciones didácticas entre el cine, la música y la literatura;
 - la descripción, la narración y la caracterización de los personajes en una obra literaria a través de la música.
- Actividades:

1. Preparación: el conjuro mágico

Para introducir a los alumnos en el tema, se recitará el siguiente poema de Roald Dahl, perteneciente a su libro *Las brujas* y aparecido en la antología *Poemas y canciones* (Barcelona: Alfaguara, 2006), a modo de conjuro mágico. El profesor comenzará recitando rítmicamente frase por frase, y los alumnos deberán repetirlos. Después serán los propios chicos quienes dirijan la actividad (las «incorrecciones» ortográficas se aprovecharán en dos sentidos: en primer lugar, servirán para realizar una dramatización más «convincientemente siniestra»; en segunda instancia, se señalarán estos «fallos» a modo de ejercicio de ortografía).

Fragmento del poema *¡A los niños hay que destruirr!*:

¡A los niños hay que destruirr
hervir sus huesos y su piel freír!
¡Desmenuzadlos y triturrarlos,
estrugadlos y machacarlos!
Con polvos mágicos, dadles bombones,
decídes «come» a los muy glotones.
Llenadles bien de dulces pringosos
y de pasteles empalagosos [...].



Cubierta del libro *Poemas y canciones*.

2. Desarrollo

2.1. AUDICIÓN Y ANÁLISIS

- Se propondrá a los alumnos la audición de fragmentos de la banda sonora original de la película *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*, compuesta por John Williams y basada en el libro del mismo título, escrito por J. K. Rowling (Barcelona: Salamandra, 2000).
- A continuación, se pedirá a los chicos que asocien cada fragmento musical al fragmento correspondiente de la novela; finalmente, se realizará un visionado de las escenas de la película seleccionadas.
- Los alumnos deberán argumentar sus respuestas analizando las características musicales de las piezas (tempo, ritmo, instrumentos, carácter, etc.), que deberán asociar a los rasgos literarios de los fragmentos del texto a los que corresponden (narración o descripción, personajes, etc.).



Fotograma de la película *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*, dirigida por Alfonso Cuarón.

Fragmentos escogidos del libro *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*:

I. «Una ventana al pasado»: Harry recuerda a sus padres.

Harry se sentó en su cama durante un rato, acariciando a Hedwig y pensando en sus cosas. El cielo que veía por la ventana cambió rápidamente del azul intenso y aterciopelado a un gris frío y metálico, y luego, lentamente, a un rosa con franjas doradas.

II. «Aparición en el tren»: aparece un terrorífico «dementor» en el expreso de Howgarts.

De la capa surgía una mano gris, viscosa y con pústulas. Como algo que estuviera muerto y se hubiera corrompido bajo el agua [...]. Un frío intenso se extendió por encima de todos. Harry fue consciente del aire que retenía en el pecho. El frío penetró más allá de su piel, le penetró en el pecho, en el corazón...

III. «La carrera del autobús»: a toda velocidad, el autobús lleva a Harry al Caldero Cho-reante.

Se oyó otro estruendo y al momento Harry se encontró estirado en la cama, impelido hacia atrás por la aceleración del autobús nocturno. Al incorporarse miró por la ventana y vio, en medio de la oscuridad, que pasaban a velocidad tremenda por una calle irreconocible.

IV. «El vals de la tía Marge»: la tía Marge se hincha y se hincha hasta convertirse en globo.

Su gran cara encarnada comenzó a aumentar de tamaño. Se le agrandaron los pequeños ojos y la boca se le estiró tanto que no podía hablar. Al cabo de un instante, saltaron varios botones de su chaqueta de mezclilla y golpearon en las paredes [...]. Estaba completamente redonda, como un globo con forma de cerdito. Ascendía emitiendo leves ruidos como de estallidos.

2.2. CANTAR A SHAKESPEARE

Se pedirá a los alumnos que escuchen y canten la canción *Double, trouble* (también en la banda sonora de la película *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*). El texto de esta pieza es el conjuro de las brujas de la obra teatral *Macbeth*, de William Shakespeare, que los alumnos podrán traducir al español. Después se leerá el fragmento de correspondiente de la obra.

Fragmento de la canción *Double, trouble*:

Double, double
toil and trouble;
fire burn
and cauldron bubble.
Double, double
toil and trouble;
something wicked
this way comes [...].
Eye of newt
and toe of frog
wool of bat
and tongue of dog [...].

DOUBLE TROUBLE

Music by
JOHN WILLIAMS

Medieval in spirit (♩ = 92)

Spiritedly

Dou - ble, dou - ble, toil and trou - ble; fire, burn and cauld - ron bub - ble.

Dou - ble, dou - ble, toil and trou - ble; some - thing wick - ed this way comes!

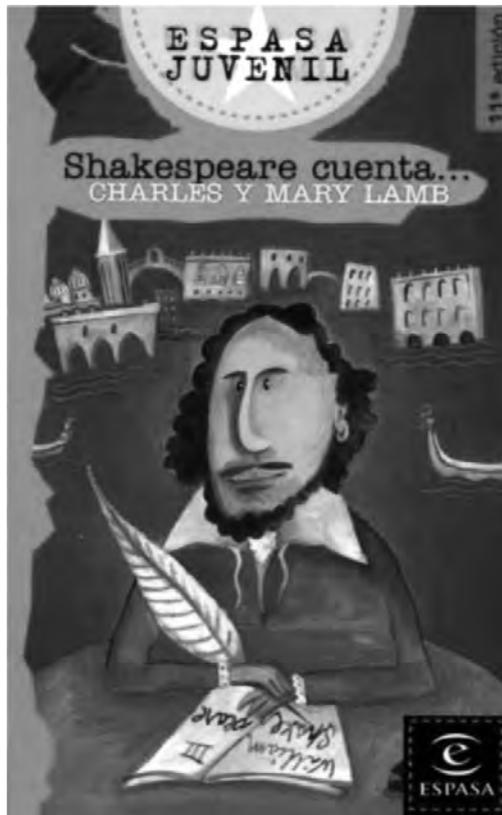
Partitura de *Double trouble*, de John Williams.

3. Ampliación: leer a Shakespeare

Se leerá con los alumnos *Macbeth*, de William Shakespeare. Existe una buena adaptación para jóvenes, en prosa, de los hermanos Charles y Mary Lamb.

Fragmento del conjuro de las brujas en *Macbeth*, del libro *Shakespeare cuenta...*, de Charles y Mary Lamb (Madrid: Espasa, 2006, p. 75):

Macbeth resolvió buscar a las brujas para saber lo que habría de pasarle. Las buscó en una cueva del mismo páramo donde le saludaron al llegar, y las halló preparando aquellos tremendos hechizos con que se conjuraban a los espíritus infernales para que revelasen lo futuro. Sus horribles ingredientes eran sapos, murciélagos y serpientes, el ojo de una lagartija, la lengua de un perro, la pata de un lagarto, el ala de una lechuza, la escama de un dragón, el diente de un lobo [...].



Cubierta del libro, *Shakespeare cuenta...*, de Charles y Mary Lamb.

Actividad n.º 4: «Destruir y crear. Obras sobre la guerra»

- Edad: 14-18 años.
- Objetivos:
 - desarrollo de la capacidad de comprensión y análisis literario y musical;
 - desarrollo de la creatividad literaria y musical;
 - ampliación de los gustos musicales y literarios.
- Contenidos
 - la música contemporánea y su relación con acontecimientos históricos del siglo XX;
 - música, poesía y guerra en el siglo XX: relaciones estéticas y conceptuales.
- Actividades:

1. Preparación: Treno por las víctimas de Hiroshima

Se propondrá a los alumnos la escucha de esta obra, compuesta en 1959 por el compositor polaco Krzysztof Penderecki.

2. Desarrollo

2.1 DE LA MÚSICA AL TEXTO

- Se pedirá a los chicos que escriban un texto basado en las impresiones que les ha producido la música escuchada.
- Seguidamente, se explicará la motivación de la obra, así como los recursos musicales utilizados, característicos de la vanguardia musical del siglo XX (disonancias, uso no convencional de los instrumentos y la voz, *clusters*, etc.). También se mostrará la partitura de la obra, escrita en notación no convencional. Por último, se debatirá la relación entre este tipo de lenguaje musical y el tema de la obra.

2.2. DEL TEXTO A LA MÚSICA

Se escuchará *Il canto sospeso*, de Luigi Nono. Esta obra musical está basada en cartas escritas por prisioneros antifascistas antes de ser ejecutados por el régimen de Hitler, las cuales fueron recopiladas y publicadas por Thomas Mann. Se leerán algunos de estos textos, comentando la manera en que el compositor ha relacionado palabra y sonido: como en la obra anteriormente escuchada, en *Il canto sospeso* Nono emplea elementos característicos de la música vanguardista: así, los textos se fragmentan y se reparten entre las voces, con fuertes contrastes de dinámica y registro.

2.3. SONORIZAR UN POEMA

- Se propondrá a los alumnos la lectura de «Guerra», de los *Poemas sociales, de guerra y de muerte*, de Miguel Hernández (Madrid: Alianza, 2001); se trata de un poema con multitud de imágenes sonoras, que pueden resultar sugerentes a los chicos.
- A continuación se llevará a cabo un análisis colectivo del texto, en el que se reflexionará conjuntamente sobre la manera de elaborar su sonorización. Esta actividad será realizada en grupos pequeños por los alumnos, y en ella utilizarán la voz y los instrumentos musicales disponibles (el profesor les propondrá que utilicen algunas de las técnicas de la música contemporánea abordadas en la actividades anteriores).

Guerra, de Miguel Hernández:

Todas las madres del mundo
ocultan el vientre, tiemblan,
y quisieran retirarse,
a virginidades ciegas,
al origen solitario
y el pasado sin herencia.
Pálida, sobrecogida
la fecundidad se queda.
El mar tiene sed y tiene
sed de ser agua la tierra.
Alarga la llama el odio
y el amor cierra las puertas.
Voces como lanzas vibran,
voces como bayonetas.
Bocas como puños vienen,
puños como cascos llegan.
Pechos como muros roncós,
piernas como patas recias.
El corazón se revuelve,
se atorbellina, revienta.
Arroja contra los ojos
súbitas espumas negras.
La sangre enarbola el cuerpo
precipita la cabeza
y busca un cuerpo, una herida
por donde lanzarse afuera.

La sangre recorre el mundo
enjaulada, insatisfecha.
Las flores se desvanecen
devoradas por la hierba.
Ansias de matar invaden
el fondo de la azucena.
Acoplarse con metales
todos los cuerpos anhelan:
desposarse, poseerse
de una terrible manera.
Desaparecer: el ansia
general, creciente, reina.
Un fantasma de estandartes,
una bandera quimérica,
un mito de patrias: una
grave ficción de fronteras.
Músicas exasperadas,
duras como botas, huellan
la faz de las esperanzas
y de las entrañas tiernas.
Crepita el alma, la ira.
El llanto relampaguea.
¿Para qué quiero la luz
si tropiezo con tinieblas?
Pasiones como clarines,
coplas, trompas que aconsejan
devorarse ser a ser,
destruirse, piedra a piedra.
Relinchos. Retumbos. Truenos.
Salivazos. Besos. Ruedas.
Espuelas. Espadas locas
abren una herida inmensa.
Después, el silencio, mudo
de algodón, blanco de vendas,
cárdeno de cirugía,
mutilado de tristeza.
El silencio. Y el laurel
en un rincón de osamentas.
Y un tambor enamorado,
como un vientre tenso, suena
detrás del innumerable
muerto que jamás se aleja.

2.4. CREACIÓN DE UNA OBRA LITERARIO-SONORA

Como tarea final, se pedirá a los alumnos que elaboren una obra literario-sonora propia sobre el tema de la guerra. Antes de realizar esta tarea, se explicarán las técnicas del *collage* y la cita, también propias de la música contemporánea.

Para llevar a cabo la actividad, podrán utilizar diversos materiales, tanto propios como ajenos. Así, se sugerirá el empleo de textos y músicas creadas por ellos mismos, sonidos pregrabados, informaciones periodísticas, radiofónicas o televisivas, fragmentos de obras literarias y de música culta o popular, etc. La presentación final de la obra (que podrá realizarse individualmente o en pequeños grupos) será bien en vivo, bien grabada o bien combinando ambos procedimientos.

Teresa Castaño Romero*

* Dirección para correspondencia: teresacastano@yahoo.es

Música y renovación educativa

Elvira Ontañón

Resumen: La renovación educativa del primer tercio del siglo xx incluyó entre sus innovaciones la enseñanza de la música, en busca de una educación integral. La educación estaba llamada a ser el motor de progreso de la sociedad. La Institución Libre de Enseñanza, desde 1882, buscó la educación integral con nuevos métodos y estrategias, entre ellos la música, de modo pionero. El Instituto-Escuela (1918) consagró esta nueva manera de enseñar y con ella utilizó también la música.

La insistencia en la importancia de la música se apoya en la condición humana y en las posibilidades que la práctica musical ofrece en la escuela: coro, orquesta, audiciones, intersección con otras materias o desarrollo de la creatividad imaginativa son algunas de ellas. El bagaje cultural y sentimental que deja la práctica de la música es importante en la formación de la persona.

Palabras clave: renovación educativa en el primer tercio del siglo XX, educación integral, Institución Libre de Enseñanza, Instituto-Escuela, música coral y orquestal, audiciones, interacción de la música con otras materias, utilidad de la música en la educación.

Abstract: The educational reform launched in the first third of the 20th century included the teaching of music among its innovations in search of a comprehensive education. Education was seen as the engine of social progress. The Institución Libre de Enseñanza sought a comprehensive education and in 1882 pioneered new methods and strategies that included music.

The Instituto-Escuela (1918) implemented this new pedagogy. The emphasis on the importance of music is based on the human condition, and the possibilities offered by the practice of music in school: choirs, orchestras, concerts, interaction with other subjects, and the development of imaginative creativity, among others. The practice of music contributes to the general education of a person by providing an important cultural and emotional experience.

Key words: educational reform in the first third of the 20th century, comprehensive education, Institución Libre de Enseñanza, Instituto-Escuela, choral and orchestral music, concerts, music interaction with other subjects, the teaching of music in school.

El concepto de educación como formación integral de la persona, por encima de la mera instrucción, es quizá la seña de identidad más significativa del importante movimiento de renovación pedagógica que irrumpió en Europa durante el primer tercio del siglo xx: la Escuela de las Rocas en Francia, Odenwald en Alemania, el método Montessori o la escuela Decroly son algunos ejemplos señeros de este movimiento. De modo simultáneo al desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación —que debía llegar a todos—, se iba considerando cada vez con mayor convicción que el vehículo más influyente y seguro para el desarrollo de la sociedad y de la humanidad en todos sus aspectos era precisamente la educación del individuo. Una

educación en la que —entre otras nuevas destrezas— siempre estaba presente la música, con una valoración cuando menos análoga a las materias tradicionales.

Ya la Institución Libre de Enseñanza, en su escuela —que siempre tuvo un carácter experimental—, venía defendiendo y poniendo en práctica la educación como objetivo principal del quehacer escolar; en primer lugar una educación basada en el respeto al niño y el respeto «para cuantas sinceras convicciones consagra la historia», cuyo principal objetivo era formar personas capaces de pensar y de sentir, responsables de sus obligaciones y conscientes de sus derechos también; capaces de disfrutar en la actividad escolar y en la extraescolar, en unas excursiones y visitas que las ponían en contacto con la naturaleza, el arte, la historia y la vida de sus semejantes. Una educación que, a través del cultivo de todas las facultades del individuo, se convertiría en el elemento fundamental para el desarrollo y el progreso de la sociedad.

En esta escuela, que apareció a partir de 1882 como remodelación del proyecto universitario de la Institución Libre de Enseñanza, concebido en 1876, también se hizo música, de modo específico y pionero en España, junto al dibujo, los trabajos manuales, los deportes o las excursiones, situando todas estas actividades en un plano de equivalencia y confluencia con las matemáticas, la lengua, la historia, las ciencias o los idiomas. Se buscaba, a través del método intuitivo, una manera nueva y eficaz de enseñanza, inspirada en sugerencias e ideas anteriores: Froebel, Pestalozzi y Krause especialmente; el método se iba elaborando en la vida escolar en continua búsqueda y evolución, como la manera más eficaz de lograr el avance educativo.

El quehacer de la Institución Libre de Enseñanza —siempre apoyado e impulsado por el Museo Pedagógico— resultó satisfactorio, y el éxito del modelo llevó a los responsables de la Junta para la Ampliación de Estudios a incorporarlo a la enseñanza pública a través del Instituto-Escuela (creado en 1918), que se convirtió en una especie de foco difusor destinado a hacer llegar esa nueva manera de educar a la escuela española en su totalidad. La historia no lo permitió. Los dieciocho años de vida del Instituto-Escuela solo permitieron reelaborar y asentar el proyecto —siempre con espíritu de búsqueda perfeccionista— y trasladarlo a otras ciudades españolas: Barcelona, Valencia y Sevilla. En todos estos centros innovadores se hacía música.

¿Por qué consideramos tan destacable la música en la educación, ante otras actividades de un proyecto educativo?

En primer lugar, la música es una necesidad humana en todas las edades y en todos los tiempos. El llevarla a la escuela, ideando diferentes formas de aprendizaje adaptadas a los distintos niveles y variadas circunstancias, parece justificado, y cuanto más se trabajen los métodos y se vayan tanteando las posibilidades, más probable será el logro de un trabajo satisfactorio.

El Jilguerito



Jilguerito, jilguerito,
cesa de cantar,
que mi lección es difícil
y la he de estudiar.

Jilguerito, jilguerito,
sabes gorjear
desde el punto en que naciste,
mas no trabajar.

Jilguerito, jilguerito,
no puedes pensar
que con un poco de maña
la jaula abrirás.

Jilguerito, jilguerito,
no sabes hoy más
que lo que ayer me cantabas;
yo sé adelantar.



121 El Jilguerito

Allegretto gracioso



1. Jil-gue-ri-to, jil-gue-ri-to, ce-sa de can-tar. Que mi lec-ci-ones di-fí-cil y la-ha-bran-a dár.
2. Jil-gue-ri-to, jil-gue-ri-to, no pue-des pen-sar. Que con un po-co de ma-ña la jaula abri-rás.



Jil-gue-ri-to, jil-gue-ri-to, sa-bés gor-jear, Desde el punto en que naciste, mas no tra-ba-jar go sé de-lan-tar.
Jil-gue-ri-to, jil-gue-ri-to, no sa-bes hoy más, Que lo que ayer me can-ta-bas, ri:

El hacer música tiene en sí algo de creación y de aspiración estética que proporciona placer; recordemos el dicho popular: «Quien canta, su mal espanta». Además, en el ámbito escolar, al ser un acto colectivo, implica compromiso, espíritu de unión, complicidad. A través de la música en sus distintas facetas, de las que luego trataremos —siempre dentro del quehacer en la escuela—, se estimula el potencial de los alumnos: es preciso un determinado orden y disciplina; se desarrolla la memoria con la repetición de las letras y las melodías de las canciones, además de educar el oído; también se enriquece el vocabulario (nombres de instrumentos, términos específicos), y por medio de la música se pueden adquirir conocimientos de modo natural: por ejemplo, observando y estudiando el medio geográfico de origen, o el momento histórico, según la fecha de procedencia, todo lo cual hará más interesante y atractivo el proceso del aprendizaje y lo enriquecerá.

Otra forma de «entrar» en la música es buscar su representación imaginaria, sobre todo en el caso de las audiciones, para no convertirlas en algo pasivo. Esto es en realidad un estímulo para la imaginación y puede enfocarse a través del dibujo, de la redacción de textos, del comentario oral o por medio de la mímica y la danza. Incluso de la dramatización.

La forma más fácil y directa de hacer música es la vocal, en forma de coro, que desde las primeras etapas se puede acompañar marcando el ritmo con percusión: manos, pies, pequeños instrumentos elementales que se pueden inventar y que son el origen de la orquesta. El coro puede llegar a ser un distintivo de una escuela, si se acierta a «encajarlo» en el horario escolar o extraescolar. Y las canciones de la infancia o las aprendidas después y conocidas por todos son una parte de la historia individual y colectiva que une a los implicados en este conocimiento. Puedo citar el ejemplo del Colegio «Estudio», heredero de la Institución Libre de Enseñanza a través del Instituto-Escuela, que, aunque de modo extraño no tiene un coro «estable», organiza uno con carácter voluntario cada año para cantar en el *Auto de Navidad*, que constituye una especie de símbolo del Colegio. Se trata de una bella y ambiciosa representación que une lo literario a lo popular, en la cual la música tiene un papel importante, como soporte de la acción y acompañamiento de los bailes. Creo que hay pocos alumnos y antiguos alumnos del mencionado colegio —entre todos, varios miles— que no conozcan todas estas canciones y villancicos, además de otras muchas de la infancia, incluidos romances y música de tradición popular o renacentista, que son una especie de bagaje cultural-afectivo que acompaña durante toda la vida.

Como es natural, cada nivel de la enseñanza tiene unas exigencias, y cada edad, unas necesidades. El arte de dosificar convenientemente la actividad musical y de interrelacionarla con las demás materias será una buena vía de integración del conocimiento, evitando los «compartimentos estancos» entre los temas de estudio, que no

COLECCIÓN DE CANTOS Y BAILES POPULARES ESPAÑOLES

PARA PIANO Y PIANO Y CANTO

1907 Primitiva Farruca 1-08
 1908 Farruca 0-25
 1909 Farruca Grieta 1-08
 1910 Grieta 1-01
 1911 Gacrina popular 0-75
 1912 Jotas de las Villas 1-16
 1913 Voz Aragonesa 1-16
 1914 Jota típica de Aragón 1-16
 1915 Malibato n.º 1 0-75
 1916 Malibato n.º 2 0-75
 1917 Malibato n.º 3 0-75
 1918 Playnes Antiguas 0-75
 1919 Tientos 0-75
 1920 Tientos Mari-Mercedes 1-08
 1921 Guindalinas cantadas 1-08
 1922 Pasodanza 1-08
 1923 Malibato 0-75
 1924 Zapateado de María Cielina 0-75
 1925 Zapateado de la «Tor de la Marañosa» 0-75
 1926 Solares Grietas 0-75
 1927 Tajar 0-75
 1928 El Laberinto 1-01
 1929 La Colección completa 8-00

MODISTO Y VICENTE ROMERO

ALBEEONSO ALLER, Editor de música
 Plaza de Oriente 2, MADRID.

4.ª Edición

A MIS QUERIDAS SOBRINAS
 CAROLINA Y ANA QUINZANA.

Primer Pot-Pourri DE CANTOS ASTURIANOS

de VICTOR SAENZ

ALMACEN DE MÚSICA E INSTRUMENTOS.
 DE VICTOR SAENZ
 Cimaavedia 19 OVIEDO.

EL CANCIONERO POPULAR

REPERTORIO

DE AIRES CARACTERÍSTICOS ESPAÑOLES.

AREGLADOS PARA PIANO CON LETRA

ISIDORO HERNANDEZ.

1.ª SERIE. N.º 1.ª Parte

1. TIRANA, DE D. JOSÉ GORIA. 1-00
2. TIRANA, DE D. PABLO DEL ROSAL. 1-00
3. POLÓ, EN EL «CRÍADO FINGIDO» DEL CÉLEBRE MANUEL AGUIAR. 1-00
4. BOLERAS, DE D. FERNANDO SOR. 0-50
5. SEQUITILLAS, DEL MISMO. 0-50
6. «UNA RECIEJA CASADA» SEQUITILLAS, DEL CABALLERO Y CASTELL. 1-00
7. EL VERQUITO, CANCIÓN AMERICANA. 1-00
8. EL CRISTO DE ANDALUCÍA, CANCIÓN. 0-50
9. LA CACUEBA. 0-50
10. FANDANGO. 0-50
11. CÉLEBRE POLÓ DE LA SOLEDAD, DE TAPIA. 1-00
12. RONDALLA EN LA COMEDIA DESDE TOLEDO A MADRID DE GONZALEZ. 1-00

RELINDO 1250

Unión Musical Española
 MÚSICA, PIANOS E INSTRUMENTOS
 MADRID, CALLE DE SERRA, 20. TELÉFONO 100

LAS CANCIONES DE MI ESCUELA

ALBUM DE CANTOS INFANTILES

LETRA DE LOS EMINENTES POETAS

J. Ramón Giménez, Ramírez Angel, Martínez Sierra, Antonio Zozaya, Emilio Carrere, Marcelino Zurita, Vicente Medina, Alvarez Quintero, Miguel de Castro, Eduardo Marquina, F. Villaespesa, Muñoz San Román

Portada de Lacárcel.

Ilustraciones de Grosso, J. Martínez del Cid, Juan Miguel Sánchez, José Mollés, Enrique Pizarro, Martínez de León, Santiago Martínez, M. González Santos, José Laffita y Hostieler.

MÚSICA DE EMILIO RAMIREZ

Profesor de Música por oposición de la Escuela Normal de Sevilla, Bachiller, Maestro Normal y Primer Premio del Conservatorio de Madrid.

PRELUDIO DE D. MANUEL MACHADO

EPÍLOGO DE D. MANUEL SIUROT

FAUSTINO FUENTES
 MÚSICA, PIANOS E INSTRUMENTOS
 20, ARSENAL, DE MADRID

Tous droits d'exécution publique, de reproduction, de traduction et d'arrangements réservés pour tous pays, comprise la Suède, la Norvège et le Danemark.

permiten un conocimiento general y frenan las dotes de observación, relación y comparación, tan necesarias en el desarrollo humano.

Hay experiencias ahora mismo en curso en algunas escuelas de Madrid en las que los niños de primaria inventan, elaboran y representan una ópera a lo largo del curso escolar, y en torno a ella trabajan las distintas materias precisas en su nivel de aprendizaje. Cuando esos niños vean una ópera serán capaces de entenderla mucho mejor y de valorar el esfuerzo del equipo humano que la pone en escena, además de hacerse conscientes y responsables de un trabajo colectivo en equipo.

Tal vez estas pocas pinceladas puedan aproximar a las posibilidades que ofrece la música en el campo de la educación. Es una lástima que, a pesar de los valores y recursos que encierra, tan necesarios, no siempre se encuentre la música insertada en el proceso escolar ni utilizada como uno de los recursos pedagógicos más válidos para aproximarnos a la educación integral.

Elvira Ontañón*

* Dirección para correspondencia: bile@fundacionginer.org