

REUNI+D

Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa
P U B L I C A C I O N E S

José Luis Aróstegui Plaza

Anelia Ivanova Iotova

Didáctica de la Expresión Musical

Una Revisión del Desarrollo del Currículo



Publicaciones REUNI+D
RED UNIVERSITARIA DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA

Grupos de investigación: ESBRINA (Universidad de Barcelona) - Investigación e innovación educativa en Andalucía (Universidad de Málaga) - Profesorado, Cultura e Institución Educativa (Universidad de Málaga) - Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Murcia) - ICUFOP: Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (Universidad de Granada) - EDULLAB: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Universidad de La Laguna) - GITE-USAL: Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (Universidad de Salamanca) - STELLAE (Universidad de Santiago) - Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla) - INDUT: Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (Universidad Complutense de Madrid) - NODO EDUCATIVO (Universidad de Extremadura) - LACE: Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (Universidad de Cádiz)

Didáctica de la Expresión Musical. Una revisión del desarrollo del currículo

José Luis Aróstegui Plaza y Anelia Ivanova Iotova

2012

Diseño logo: Xabier Giró

Diseño y maquetación: Jesús Valverde Berrocoso



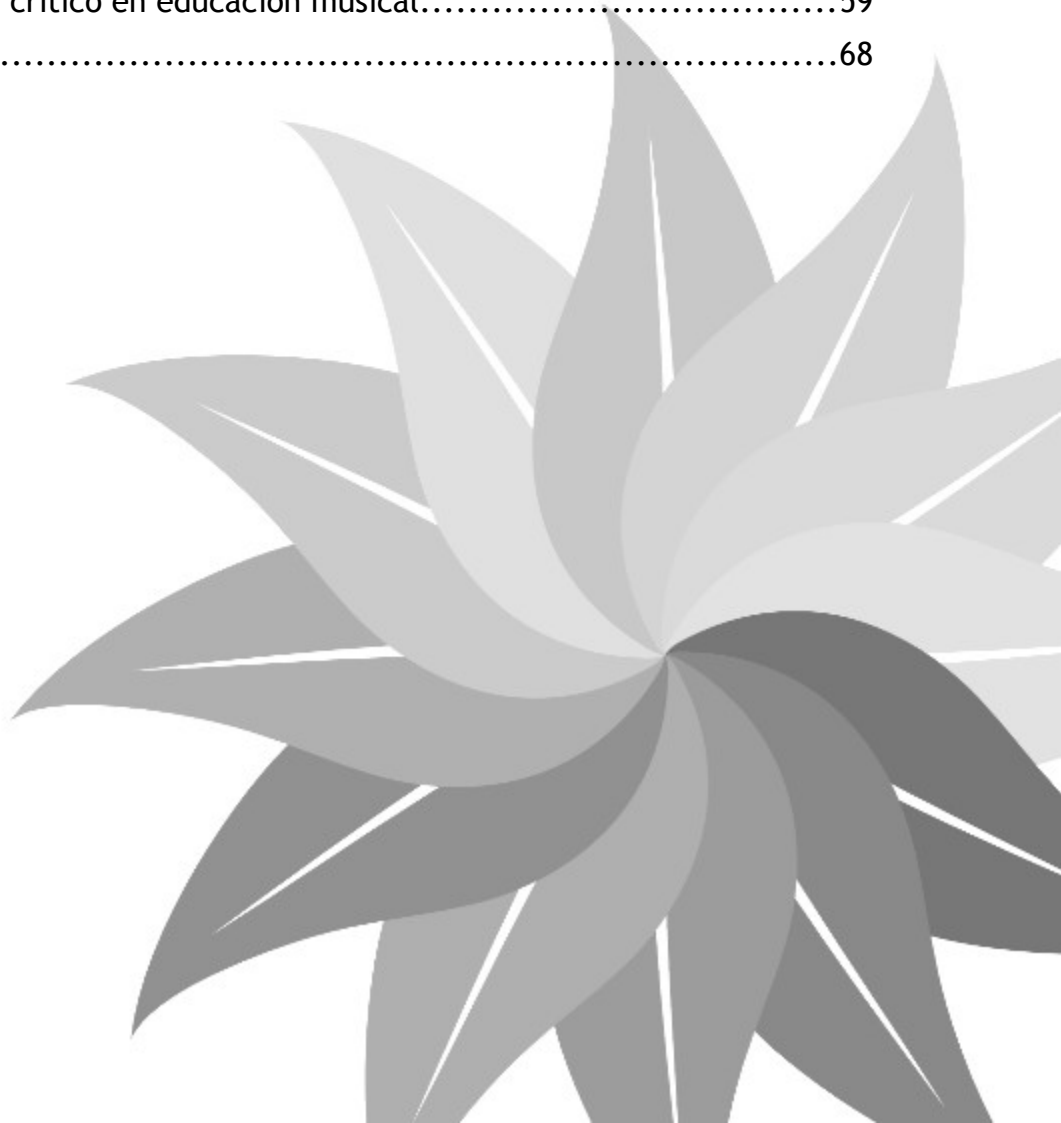
Esta publicación tiene una licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

Para citar esta obra: ARÓSTEGUI, José Luis; IOTOVA, Anelia Ivanova. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical. Una Revisión del Desarrollo del Currículo*. Barcelona: Repositorio Digital UB.

<http://hdl.handle.net/2445/32787>

Índice

1. Introducción.....	7
2. La Música en el Currículo Escolar.....	10
2.1. El arte como medio de cohesión social y laboral.....	11
2.2. Desarrollo individual y educación artística.....	12
2.2.1. Jacques-Dalcroze.....	14
2.2.2. Orff.....	17
2.2.3. Willems.....	20
2.2.4. Kodály.....	23
2.2.5. Kabalevsky	25
2.2.6. Vigencia de estas metodologías y de la etapa de desarrollo individual	26
2.3. Educación artística y desarrollo psicológico formalizado.....	27
3. La Didáctica de la Expresión Musical en la actualidad.....	33
3.1. Música, pensamiento, educación.....	37
3.2. Música, sociedad, educación.....	46
4. Hacia un currículo crítico en educación musical.....	59
5. Referencias.....	68



1. Introducción

Cuando se habla de educación musical lo primero que probablemente viene a la mente es la utilización de una serie de recursos aplicables dentro del aula, como son las canciones, danzas, prácticas instrumentales, y un largo etcétera que, por lo general, se presentan sistematizados mediante el planteamiento metodológico de diversos autores que desde la música mostraron inquietud por la didáctica. Este planteamiento supone proponer una educación musical elaborada desde la racionalidad de la disciplina cuya pretensión, además de la transmisión del conocimiento musical objetivo, es la de contribuir al desarrollo de las capacidades sensomotrices, afectivas, y cognitivas de cada sujeto. Aunque no siempre se plantee explícitamente de este modo, la relación entre desarrollo y aprendizaje resulta evidente, lo que implica una fundamentación psicopedagógica de corte cognitivo. Estamos hablando, pues, de un currículo en educación musical que mayoritariamente se basa en un enfoque técnico-práctico del currículo a partir de una perspectiva positivista y psicologicista.

A pesar del indudable valor que esa perspectiva posee, es poco frecuente atender al contexto en el que se desenvuelve la acción educativa en el aula de música, lo que contrasta con las diversas teorías de la educación que se plantean desde la teoría del currículo; además del enfoque técnico-práctico que se correspondería con el educativo-musical mencionado, existe otro de corte práctico-crítico que, sin embargo, no tiene un corpus de conocimiento tan fuerte y desarrollado que tenga su paralelismo en la educación musical. En sus inicios este enfoque práctico-crítico fue realizado por autores cuyo campo de estudio es el de la didáctica general y que en ocasiones se centran en la educación artística en general y musical en particular, lo que supone un conocimiento fuertemente imbricado con el conocimiento pedagógico existente antes que con la materia en sí misma. Desde este segundo enfoque se trata

de comprender cómo el contexto escolar influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y en qué es lo que realmente están aprendiendo, lo que tiene consecuencias no sólo para la escuela y la educación obligatoria, sino para los planes de estudios universitarios de formación del profesorado en educación musical.

En otras palabras, la concepción epistemológica, ontológica, política, ideológica y cultural del mundo que defienda la escuela tendrá necesariamente su reflejo en el concepto musical que transmita. Su enseñanza está por tanto doblemente mediada: por el enfoque educativo y por el musical. En principio podría pensarse que a una educación de acuerdo a un currículo técnico-práctico le corresponde un concepto musical y de artista del mismo estilo (y, por tanto, centrado en la transmisión de productos musicales cerrados que la academia considera importante enseñar), al igual que sucede con el práctico-crítico (en el que la música se considera un proceso de construcción artística por parte del alumnado partiendo de sus experiencias artísticas y musicales).

Sin embargo, no parece que esto sea del todo exacto, pues mucha de la literatura pedagógico-musical está generada al margen del corpus de conocimiento educativo, tradicionalmente en manos de músicos preocupados por la consecución de un aprendizaje musical, entendido fundamentalmente en sentido académico (léase lectoescritura musical y conocimiento presuntamente aséptico de datos de la Historia de la Música). En más de una ocasión los planteamientos de estos autores son coherentes con los de un currículo preocupado por el proceso educativo, si bien su interés por una fundamentación no ya social, sino psicológica, es algo que no consta que estuviese en la intención de sus fundadores, tal vez con la excepción de Willems, aunque sería ésta una afirmación bastante discutible, tal y como trataremos más adelante.

La separación que históricamente ha habido entre investigación y práctica en educación musical es hasta cierto punto comprensible si tenemos en cuenta la complejidad que encierran los contenidos musicales que, por ejemplo, hace a

nuestra actual ordenación del sistema educativo al incluir a un maestro especialista en educación musical en Primaria como una de las tres excepciones al maestro generalista. Tal dificultad ha llevado a la teoría general de la educación a desarrollar más otros campos, por otro lado, considerados *básicos* o *instrumentales*, tales como la lengua o las matemáticas y, dentro de la educación artística, fundamentalmente a la Plástica, dejando la música en manos de los propios músicos. A esto hay que añadirle el elevado desarrollo técnico del sistema musical occidental, al precio de limitar la expresividad, creatividad y participación del auditorio y la improvisación de los intérpretes, razón que explicaría, sin que esto sirva de justificación, que tradicionalmente se centren tales metodologías en los contenidos académicos.

La idea principal a desarrollar en este trabajo es el estudio de la interrelación, o falta de ella, entre práctica educativa e investigación en educación musical, para lo cual presentamos en estas páginas un estudio de las distintas etapas por las que ha pasado el desarrollo del currículo en educación musical. No somos objetivos y en el punto final de las conclusiones tomamos partido; sin desmerecer ni olvidar nuestro pasado, abogamos por un desarrollo del currículo que tenga en cuenta el contexto educativo-musical, basado en datos provenientes de la investigación educativa, y que preste atención fundamentalmente al plano artístico y estético:

La característica más importante del sistema contemporáneo de educación musical es su cambio de rumbo desde la didáctica solfística musical a enseñanza artística. Esta nueva orientación del proceso de enseñanza musical requiere una formación sólida musical y artística del profesorado, contraponiéndola a la forma antigua de alfabetización musical (Stoyanova, 1997: 3).

En el punto 2 hacemos una revisión de los estadios por los que ha pasado el currículo en educación musical. En el 3 hablamos del momento presente y, en

el cuarto, hacemos una apuesta de futuro por un currículo crítico, haciendo por tanto un giro copernicano desde el tradicional interés por el contenido musical hasta la contribución de la música a los objetivos educativos del sistema escolar.

2. La Música en el Currículo Escolar

¿Por qué introducir la música dentro de la enseñanza obligatoria? ¿Qué es lo que puede aportar a la formación educativa y qué es lo que merece la pena transmitir del conocimiento musical que justifica su presencia antes que la de otras artes? Responder a estas preguntas supone hablar de la función de la escuela, la de la música, y la relación que existe entre ambas, y ha sido una constante desde los inicios de la investigación formalizada en educación musical allá por los años cincuenta (Bresler, 2003) hasta nuestros días.

Para dar respuesta a estas preguntas partiremos de la revisión que hace Wolf (1990) del currículo de educación artística. Lo hacemos desde este trabajo precisamente porque relaciona el desarrollo del currículo en educación artística con el de educación musical, en donde está incluido. Aunque tal enfoque pueda parecer obvio, nos parece importante por la separación histórica que ha habido entre enseñanza musical y artística en general. Somos conscientes de que estamos partiendo de una revisión del currículo publicada hace veintidós años y que el manual de Jackson (1990) en el que se encuentra este capítulo está hoy en día desfasado. Pensamos, no obstante, que no es el caso del estudio que hace esta autora, como esperamos poder mostrar a lo largo de este trabajo, en nuestra opinión sigue vigente aunque desde luego habría que actualizar la última de las cuatro etapas históricas por las que a su juicio ha pasado el currículo artístico. Dicha actualización es uno de nuestros propósitos con este trabajo.

Para Wolf (1990), las fases por las que ha ido pasando a lo largo del tiempo, más que suponer un paso de una a otra, en realidad se van solapando. A veces tal coexistencia es consecuencia de que cada etapa aborda conceptos complementarios antes que contradictorios y en otras ocasiones obedece a la presencia de diversas tradiciones educativas que van apareciendo con el tiempo. Entiéndase las siguientes páginas, por tanto, más en sentido sincrónico que diacrónico.

2.1. El arte como medio de cohesión social y laboral

Si la escuela está, entre otras funciones, para generar un sentimiento de pertenencia a determinada sociedad, el arte puede contribuir a tal finalidad mucho más que cualquier otra materia: “las artes fueron admitidas en el currículo ordinario siempre que sirviesen a la virtud, la religión, la ciudadanía y la industria, y mientras asumieran la apariencia, prácticas y discurso del clero o la industria” (Wolf, 1990: 948). Esta línea surge en el S. XIX.

En el caso concreto de la educación musical en los EEUU a la que se refiere esta autora, su inclusión se justificaba al suponerse que su estudio “promueve la disciplina y el orden estrechamente relacionados con las aspiraciones del movimiento escolar de ese país, en el que preparar a los ciudadanos para la democracia era un objetivo prioritario” (Jorgensen, 1994: 18), en un claro enfoque utilitarista que favorece la integración alrededor del orden social establecido. Su preocupación es generar el sentimiento de identidad antes que desarrollar la creatividad, la imaginación, o el juicio autónomo ante el hecho artístico, en consonancia con las ideas ilustradas de la época en defensa de un sistema educativo público y obligatorio que promoviera el sentimiento nacional (García Fallas, 2005) y que son válidas no sólo para los Estados Unidos, sino para todos los países cuyos sistemas educativos se basaron en el modelo educativo prusiano de escuela obligatoria.

En la actualidad, la educación musical en la mayoría de los currículos obligatorios incorporan estilos musicales normalmente asociados con la juventud, en un claro indicativo no sólo de la adaptación del currículo a la cultura experiencial del alumnado, sino de aceptación de rasgos culturales transnacionales que forman parte de la cultura local, que pasa así a ser *glocal* (v.g., Rizvi, 2009).

A pesar de estos cambios, la música sigue empleándose en nuestros días dentro del currículo obligatorio como herramienta de cohesión social a nivel *local*, dado su fuerte influencia en el desarrollo de las identidades sociales (Aróstegui y Louro, 2009). La enseñanza de canciones patrióticas y religiosas es una práctica habitual en la mayoría de los currículos nacionales de muchos países, en línea con la función social de la música de la que hablara Adorno (1976).

En España, tal vez lo más significativo en esta función de la música dentro del currículo obligatorio sea el uso que se hace de la música tradicional por parte de las comunidades autónomas o, al menos en parte de ellas, en lo que podría interpretarse como un fomento el carácter identitario de esa comunidad en oposición al resto. En el caso de Bulgaria, la enseñanza musical se basa en sus raíces históricas y su apoyo al patrimonio popular de ese país. Así, la función principal de la educación pública es garantizar la continuidad de la cultura (Andreev, 1988) en clara consonancia, por tanto con esta función de cohesión social de la música dentro de las enseñanzas obligatorias.

2.2. Desarrollo individual y educación artística

A principios del S. XX, con la aparición de la educación progresiva y el interés por el estudio de la infancia, empieza a plantearse una función distinta para la educación artística. Dicha labor era fundamentalmente psicológica: "las artes, se argumentaba, eran la ocasión dentro del periodo escolar para el auto-descubrimiento y el desarrollo creativo" (Wolf, 1990: 946) lo que, según esta

autora, está en relación con los nuevos movimientos artísticos que surgen en aquel momento, con la aparición del psicoanálisis, y con los escritos de Dewey, Froebel y Pestalozzi, entre otros. Su función era básicamente la de contribuir al desarrollo integral de la personalidad:

En el albor de estos grandes cambios culturales, la educación artística se abrió un nuevo camino. Dejó de ser la vía hacia los valores sociales, y se convirtió en la salvaguarda contra la rutina, lo habitual y lo predecible, en algo único, en un medio para el desarrollo de la creatividad. Dada su apertura a la invención, la plasticidad de sus materiales, y su capacidad para portar mensajes múltiples, las experiencias artísticas se consideraban la base para el autodescubrimiento, la inventiva, y la expresión (Wolf, Smith, y Gardner, 1982). Bajo este prisma, el aula de educación artística se convirtió en un estudio artístico. Los niños eran artistas. Y tenían que jugar, descubrir, e inventar en vez de tener que enseñarles, que practicar o que copiar. Los profesores no eran artistas sino supervisores de ese taller. Lejos de estar en silencio, eran activos mas no autoritarios. Preparaban el material, motivaban a los estudiantes provocando conversaciones reflexivas, y ayudando a los niños a elaborar juicios. Las artes eran el lugar ideal para este tipo de colaboración, básicamente porque «no había respuestas correctas» (Wolf, 1990: 949).

Y al no haber respuestas correctas, el desarrollo artístico surgía espontáneamente dentro de cada persona, a partir del juego infantil. Además, dada la posibilidad de inventar formas y significados, el arte tenía carácter curativo y terapéutico. Eso significa que la educación artística podía formar futuros trabajadores y ciudadanos más creativos, y que las artes no son válidas sólo por su contribución a los objetivos generales del currículo, sino que merecían un lugar especial por sí mismas. Donde más fuerte fue esta tendencia por liberar

la creatividad del niño fue en la educación para el teatro, y sobre todo en música. Jacques-Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Kabalevski, entre otros, pertenecen a esta corriente, que exponemos a continuación.

Todos ellos tienen en común que toman como protagonista el desarrollo psicológico, si bien en ninguna de sus propuestas aparecen referencias directas a teorías psicológicas, si acaso con la excepción ya mencionada de Willems, a nuestro parecer meramente testimonial. La preocupación de todos ellos es que el desarrollo de las capacidades musicales esté en total relación con el desarrollo de la personalidad del niño, cuya máxima se expresa en que «la experiencia directa precede a la formulación teórica», es decir, en sentir y vivir la música antes de racionalizar. Para ello se pretende poner al niño en contacto directo con la música, haciéndole cantar, escuchar, tocar... y en definitiva viviendo la música desde su inicio como paso previo y fundamental antes de llegar a intelectualizar los parámetros de la música. Se trata, pues, de cultivar todas las facetas de la personalidad humana a través de la música. Cómo abordar esta cuestión será en lo que diferirán cada uno de estos autores.

2.2.1. Jacques-Dalcroze

El primero de ellos es Emile Jacques-Dalcroze, no sólo cronológicamente, sino por ser el que crea los principios a partir de los cuales posteriormente elaborarán cada uno de ellos sus propias propuestas. El objetivo último de Jacques-Dalcroze es posibilitar el pleno desarrollo, lo que comprende, siguiendo su visión dual del ser humano, tanto el plano mental (la inteligencia, la imaginación, las emociones...) como el corporal (el cuerpo, los sentidos, las acciones, los instintos...). Ambas deben ir unidas, lo que supone la existencia de un agente unificador, que para él era la música.

Parte de la música porque considera que surge al ejercitar las capacidades que intervienen en su creación; porque está creada por y para el ser humano; y porque de todas las producciones humanas es la que permanece más íntima-

mente unida a la vida. Ninguna de las artes está tan cerca de la vida como la música, podría decirse que es la vida misma (Jacques-Dalcroze, 1905). En otras palabras, la música consigue la síntesis que él buscaba, pues la altura de los sonidos, su timbre, ritmo, matices, y todos los demás elementos físicos y dinámicos que componen el sonido, se encuentran conjuntados y coordinados con el pensamiento creativo (Bachmann, 1998).

Por otro lado, "la música se compone de sonido y movimientos, incluso el sonido es una forma de movimiento" (Jacques-Dalcroze, 1907: 43). Y, dada la relación entre cuerpo, mente y música, el movimiento habrá de manifestarse en estos dos aspectos de la persona. Por lo que se refiere al cuerpo, parte de su composición a partir de huesos y músculos, y "los músculos están hechos para el movimiento" (ibíd., p. 39). En cuanto a la mente, tomada tanto desde su aspecto emotivo (que literalmente significa movimiento) como referido a la movilidad del pensamiento mismo, también es movimiento. De ahí la asociación entre música y movimiento anteriormente aludida, pues resulta imposible tocar un instrumento o cantar sin poner en juego el sistema muscular y sin llegar a nuestra mente (Porte, 1986).

Esta relación entre música y movimiento es la que lleva a la relación entre aquélla con el espacio y el tiempo, dando lugar a su principio de vinculación entre «espacio, tiempo y energía del movimiento». Que todo movimiento requiere de espacio y tiempo es obvio en lo que se refiere al primero, pues es inmediatamente analizado en relación a sus desplazamientos (cambios de posición, uso del espacio, orientación,...) y a cómo se realiza (ligera o pesadamente, suave o rígidamente, lenta o rápidamente,...). En cuanto a la duración, el orden y ritmo con el que se desarrolla, el transcurso de las distintas partes del movimiento simultánea o consecutivamente, pasa en ocasiones desapercibido. Este aspecto temporal del movimiento es el que lo relaciona especialmente con la música, al desarrollarse igualmente en el tiempo. Por tanto, el profesorado que trabaje el movimiento corporal ha de ser igualmente músi-

co para permitir el acceso al *tiempo corporal* (Bachmann, 1998). De este modo la música pasará a ser un recurso básico para destacar los aspectos temporales, que normalmente pasan desapercibidos por la primacía del espacio.

Así, a partir de la música el estudiante perfeccionará la sincronización de sus movimientos para descubrir por sí mismo que "el instrumento musical fundamental, el cuerpo humano, es capaz más que ningún otro de apreciar los sonidos con todos sus contrastes y matices de la duración" (Jacques-Dalcroze, 1919: 182). Es a partir de esta base cómo "la perfección del movimiento a lo largo del tiempo desarrolla una completa conciencia del ritmo musical" (Jacques-Dalcroze, 1907: 40). De ahí la importancia dada al movimiento rítmico, pues la instrucción auditiva por sí sola no llevará a la valoración del hecho musical. El elemento musical con un mayor potencial educativo es el ritmo, por ser el más vital:

El ritmo [...] depende completamente del movimiento, es el que se encuentra más próximo a nuestro sistema muscular. Todos los matices del tiempo -allegro, andante, acelerando, ritenuto- y todos los matices de la energía -forte, piano, crescendo, diminuendo- pueden ser captados por nuestro cuerpo. Cuanto mayor sea nuestro sentimiento musical, mayor será nuestro sentimiento corporal (Jacques-Dalcroze, 1914: 60).

La intensa relación entre espacio y tiempo se descubre mejor a través de la experiencia práctica que supone el movimiento, seguida del análisis de la energía que lo ha motivado y controlado. Así, el objetivo primordial de la rítmica o euritmia dalcroziana es facilitar ese descubrimiento a partir del movimiento corporal a través de la música, con lo que al tiempo consigue que "la fuente de la comprensión musical [esté] en las emociones, no en la técnica" (Wolf, 1990: 950). Se trata por tanto de "un método activo de educación musical mediante el cual el sentido y el conocimiento de la música se desarrollan

a través de la participación corporal en el ritmo musical" (Trias, 1988: 321). Propone así Jacques-Dalcroze una disciplina que no es propiamente corporal ni musical, sino totalmente nueva y especializada en el tiempo corporal y en el espacio musical, a partir del ritmo; se ocupa de la relación entre la música y el individuo.

2.2.2. Orff

Continuador directo del trabajo de Jacques-Dalcroze, Carl Orff se vale de la rítmica, del movimiento corporal y de la improvisación de igual modo a como lo hace el primero, aunque el interés del segundo es más interdisciplinar entre las diversas artes que estrictamente musical, pues trata de integrar danza, expresión corporal y música para facilitar un papel más dinámico a los actores en la innovación teatral. Para eso ideó "lo que denominó el estilo elemental, en el que se destilaban los elementos básicos de danza y música (pulso, metro, tempo, etc.) y se elaboraban a través de la interpretación" (Wolf, 1990: 950).

El modo de llevarlo a la práctica fue elaborando todo un conjunto de instrumentos simplificados de uso escolar, la denominada «orquesta escolar», a base de xilófonos africanos e instrumentos percutidos procedentes de Indonesia, a los que posteriormente le añadió el canto. Los instrumentos elegidos por Orff se caracterizan por el amplio espectro de color tonal, afinación, por su calidad de sonido y versatilidad para expresar ideas musicales, acompañar la danza, la dramatización, la improvisación, además de por el canto. Considera los instrumentos como una prolongación del propio hablar del niño, de su canto y de su movimiento. El resultado final es una agrupación compuesta por tres familias instrumentales:

1. Percusión de sonido indeterminado. Incluye idiófonos de metal (cascabeles, triángulos,...) y de madera (claves, cajas chinas,...), además de membranófonos (panderos, tambores,...).

2. Percusión de sonido determinado. Se trata de idiófonos hechos a base de placas de madera (xilófonos) o de metal (metalófonos y carillones) de diverso tamaño, y por tanto de distinta tesitura. Pueden ser sopranos, contraltos, y los dos primeros citados también bajos. Se percuten con baquetas de diversos materiales que aumentan la diversidad tímbrica de los instrumentos. Esta familia destaca por permitir la experiencia rítmica, melódica, y armónica.
3. Flautas dulces. Son aerófonos de filo que también encontramos con diferentes tesituras: sopranino, soprano, contralto, tenor y bajo, aunque la soprano es la más adecuada en Educación Primaria por tamaño y tesitura, acordes al alumnado a quien va dirigido.

Orff utiliza estos conjuntos instrumentales en razón de su facilidad para transmitir ideas musicales, permitiendo así las referidas dramatizaciones y danzas del alumnado mientras son acompañados por otro grupo del propio alumnado. Eso significa que además de tener en cuenta el resultado musical que pudiera obtenerse, no se olvida de a quién va dirigida esta actividad, ya que se seleccionan aquellos instrumentos que "estuviesen adecuados a los movimientos naturales de los niños, pudiesen acompañar la voz cantante y fuesen estimulantes para la creación musical, para la improvisación y el acompañamiento de la danza" (López-Ibor, 1994: 27).

Dicha relación entre desarrollo infantil y utilización de instrumentos le lleva a plantear una secuenciación en el progresivo uso de los mismos, que comienza por la percusión corporal. Considera cuatro planos sonoros: pitos, palmas, golpes en las rodillas, y pies, que pueden realizarse con mayor o menor dificultad en función de la edad del alumnado y de sus capacidades. Una variante de la percusión corporal que igualmente se corresponde con la filosofía de Orff es el «*body percussion*», ideado por Keith Terry, y en el que se trabajan cinco planos: palmas, golpes en el pecho, en muslos, glúteos, y pies. Dada la mayor dificultad de coordinación motriz y polirritmia, tal vez no resulte adecuado en

Primaria más que para el alumnado de mayor edad que haya desarrollado suficientemente sus capacidades motrices con anterioridad. Romero (2011) tiene su propia variante que el autor denomina «método BAPNE» que presenta unos criterios específicos a la hora de evaluar el movimiento agrupados en cuatro grandes bloques denominados: coordinación psicomotora, aspectos cognitivos, aprendizaje en valores y desarrollo de la inteligencias múltiples.

La percusión corporal se considera como preparatoria a la ejecución instrumental (Sanuy y González Sarmiento, 1969), a la que a continuación seguirían los instrumentos de percusión de sonido indeterminado, luego los de sonido determinado, y por último la flauta dulce. La razón no es sólo musical, debido a que el elemento rítmico es previo al melódico que a su vez incluye al primero, sino sobre todo psicomotriz: el desarrollo de la motricidad gruesa que propician los instrumentos de percusión, menos elaborada para percutir, por ejemplo, un bombo, y mayor para percutir determinada placa, es previo a la motricidad fina que se precisa para tocar una flauta.

Otra cuestión importante es el repertorio a emplear, en el que la adecuación a todo el alumnado que intervenga en el conjunto es algo a tener en cuenta, pues ha de procurarse que todos aprendan todas las partes del arreglo, a fin de intercambiarse los papeles y poder así captar globalmente la pieza interpretada, sin contar con que de este modo tienen que desarrollar las distintas destrezas necesarias para tocar todos los instrumentos, amén del desarrollo auditivo que igualmente conlleva. Nuevamente en esta cuestión se comprueba el cuidado que se le presta al resultado musical y a la relación entre desarrollo y aprendizaje. Por supuesto que dichas obras pueden ser arregladas o compuestas por el propio profesorado, aunque tal vez sea más adecuado inicialmente conseguirlo ya escrito por otros autores. El propio Orff escribió numerosas piezas para orquesta escolar, así como otros muchos autores. Aparte de la calidad que en principio va a tener un material comercializado, al profesorado

rado puede servirle como referencia para posteriormente arreglar sus propias piezas instrumentales.

Otro elemento característico del planteamiento de Orff es el uso del lenguaje, pues considera que al principio de un ejercicio musical hay un ejercicio lingüístico (Sanuy y González Sarmiento, 1969). Por eso le da gran importancia al patrimonio tradicional lingüístico: rimas, refranes, trabalenguas, proverbios, dichos, etc. La palabra será la célula generadora, el motor del ritmo e incluso de la música; el ritmo nace del lenguaje y va musicalizándose utilizando melodías de dos, tres, cuatro y cinco notas, siendo transmitido con posterioridad a los instrumentos y al cuerpo usado como instrumento a través de la ya comentada percusión corporal.

La improvisación, por último, es de vital importancia para Orff, como modo de trabajar la estructura formal en música (obstinato y bordón, frases pregunta y respuesta, canon, *lied*, rondó, etc.), y por su relación directa con la dramatización. De este modo se abandonan partituras y guiones teatrales en beneficio de una forma artística más centrada en el niño y en la espontaneidad (Courtney, 1968). La improvisación supone el abandono de las inhibiciones de cada uno, al tiempo que tiene relevancia musical y sociológica, al participar el grupo de la creación artística y de las aportaciones individuales, que enriquecerán tanto al individuo como al grupo.

2.2.3. Willems

Edgar Willems también parte de la consideración de la música como un lenguaje humano. Es decir, está dentro de él, no fuera, y sirve por tanto para desarrollar sus facultades. Dicha consideración se basa en que los instrumentos sólo producen vibraciones, siendo el oído el que lo interpreta como sonido, lo que supone una actividad por parte del ser humano de carácter fisiológico, psicológico, e incluso filosófico (Willems, 2002). A partir de aquí, establece una serie de principios que pondrán de manifiesto la relación existente entre

la psicología y la música, y que pueden resumirse en la adquisición de las llamadas «conciencias» (Willems, 2011):

- Sensorial, en referencia a la percepción puramente fisiológica de los elementos del sonido.
- Rítmica, de carácter dinámico, motriz, entendida como acto psicológico. Exento en principio de reflexividad, puede intelectualizarse.
- Melódica, que incluye al ritmo y relaciona con el plano afectivo y emotivo.
- Armónica, que comprende las dos anteriores, al tiempo que requiere una capacidad de síntesis y análisis, con lo que entra en el campo de la conciencia reflexivo-mental.

Para Willems, pues, los tres elementos de la música están íntimamente unidos a tres funciones humanas diferentes: el ritmo, a funciones sensomotoras; la melodía, a la sensibilidad afectiva; y la armonía, a la capacidad mental, a la inteligencia, en correspondencia con los tres planos de la personalidad que considera Piaget. Cada elemento musical posee a su vez un elemento relacionado con cada faceta de la personalidad, según se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1: Relación entre los rasgos del ser humano y los elementos de la música, según Willems (2002).

Relación Ser Humano-Música		Sensomotor	Afectivo	Cognitivo
Ritmo	Sensomotor	Pulso		
	Afectivo	Ritmo		
	Cognitivo	Compás		
Melodía	Sensomotor		Notas	

Relación Ser Humano-Música		Sensomotor	Afectivo	Cognitivo
	Afectivo		Intervalos	
	Cognitivo		Escalas	
Armonía	Sensomotor			Acordes
	Afectivo			Cadencias
	Cognitivo			Grados Tonales

Otra de las características de este método es la atención que le presta a la educación auditiva. Considera que en absoluto es un don innato con el que se nace, sino que es posible desarrollarlo. El oído musical lo integra en la naturaleza humana, por lo que cabe considerar también un triple aspecto sensorial, afectivo y mental, que se corresponde con oír, escuchar y entender (Willems, 1989):

1. La sensorialidad auditiva consiste en un estado de receptividad orgánica y de reacción puramente física. La sensorialidad puede desarrollarse con la educación, pues el oído, en tanto que órgano, comporta elementos no transformables, sobre los que en cambio podemos influir en su funcionamiento. La educación de la sensorialidad, debe empezar, obviamente en la etapa sensomotora, que llega hasta los 6-8 años de edad.
2. La afectividad auditiva es la reacción de la sensibilidad afectiva a las relaciones sonoras, así como a las cualidades materiales de los fenómenos sonoros. Es escuchando, participando con todo nuestro ser sensible a los sonidos musicales, cómo la música vive realmente en nosotros. Se trata de despertar y desarrollar la conciencia de la afectividad musical en el alumnado, lo que además facilitará una mayor gama de intensidades y modulaciones en la voz a la hora de cantar.

3. La inteligencia auditiva es de la que suele ocuparse, en general, la educación musical tradicional, lo que lleva a preocuparse sólo por el alumnado supuestamente dotado. La práctica del dominio auditivo se limita entonces al aspecto puramente intelectual. La audición mental debería, por contra, tender al pensamiento sonoro, es decir, a la inteligibilidad del conjunto sonoro, lo que debería llevar así mismo una carga afectiva y estar basado en una sensibilidad sensorial desarrollada. La verdadera inteligencia auditiva supone así una experiencia sensorial, afectiva e intelectual, que es lo que se denomina audición interior.

2.2.4. Kodály

Zoltán Kodály escribió un artículo en 1911 (en Szönyi, 1990) en el que decía que el auténtico objetivo de la Teoría de la Música debía ser alentar a los estudiantes a hacer música activamente y de calidad, lo que supone la lectura a primera vista y el dictado musical. En otra publicación (Kodály, 1929) se preguntaba cómo mejorar la educación musical del niño, dando las siguientes respuestas:

- La escuela debe ser la encargada de proporcionar una cultura musical.
- Hay que mejorar la formación musical del profesorado de las escuelas primarias.
- Impedir, en la medida de lo posible, el contacto del niño con *malas músicas* durante tanto tiempo como sea posible.
- Cantar diariamente, junto con ejercicios físicos diarios, para así desarrollar tanto el cuerpo como la mente del niño.

- El canto coral es muy importante: recompensa el esfuerzo realizado que supone una buena realización musical colectiva.
- Las experiencias musicales más importantes en la vida del niño se producen entre los 6 y los 16 años, por ser la de mayor receptividad y posibilidades de desarrollo.
- Los niños y niñas deben ser enseñados sólo con material musical de la mayor calidad.
- La música popular autóctona debe convertirse en el idioma musical materno del niño. Sólo después de adquirido éste, se utilizará la música de otras culturas.
- El mejor modo de acercarse a la música es a través del instrumento más accesible a todo el mundo: la voz humana.

Respecto a la contribución de la música al currículum general, Szönyi (1990), considera una serie de aportaciones, todas ellas instrumentales, que justifican la introducción de la música desde la etapa infantil. En primer lugar, la educación musical contribuye al desarrollo de multitud de capacidades del niño, no sólo específicamente musicales, sino auditivas en general, de concentración, razonamiento, emocionales y físicas. En segundo, hay que fomentar junto al idioma materno, la música también autóctona, razón por la que no habría que improvisar canciones y cuentos infantiles, sino que habría que darle al niño canciones populares apropiadas para ellos, tanto en la tesitura como en la letra, que tendrá que estar acorde con la edad. Tercero y último, un niño debería aprender a tocar un instrumento sólo cuando sepa leer música, no antes. Previo es la enseñanza de los conceptos básicos de la música, de la lectura y escritura, además del desarrollo del oído y del sentido del ritmo, todo ello a través del canto. Para conseguir todo esto, Kodály se basa de unos recursos metodológicos, tan conocidos dentro del mundo de la educación musical como

la solmisación o *do* móvil; el uso de la canción popular, la escala pentatónica y el canto coral; la fononimia; la eurtimia dalcroziana; los fonemas rítmicos; y otros recursos metodológicos a nuestro parecer menores.

A pesar de su interés explícito por desarrollar las distintas facetas de la personalidad, tal vez sea Kodály quien ponga un mayor énfasis en el aspecto instructivo-musical, lo que puede constatarse más que en el material didáctico elaborado por este autor, análogo al de los anteriormente citados, en las publicaciones posteriores de sus seguidores -v.g., Szönyi (1974) o Hegyi (1999)-, quienes plantean, entre otros aspectos, una rígida secuenciación de material clase por clase, a trabajar del mismo modo en todos los contextos. Por hablar del plano psicológico, parece discutible la vivencia creativa y expresiva de la música en todo el alumnado con tal planteamiento. En el intento de exportar el método de Hungría a los demás países, se encuentra la demostración de tal afirmación, pues la solmisación, pieza clave en el mismo, no es posible sin el uso de una notación absoluta y otra relativa, lo que no sucede ni en España ni en ningún país meridional, donde para más inri, la única que ha perdurado, como absoluta, es la relativa en los países centroeuropeos. Desde nuestro punto de vista, las aportaciones de Kodály son muy valiosas en su parte musical, es decir, en lo que a recursos y repertorio se refiere. En el apartado educativo, creemos que el planteamiento metodológico dista claramente de los principios de la Escuela Nueva en los que supuestamente se basa.

2.2.5. Kabalevsky

Dmitry Borisovich Kabalevsky (1904-1987) fue un compositor soviético, destacado profesor, activista social, Artista del Pueblo de la URSS, Doctor en Arte Musical, y catedrático en el Conservatorio de Moscú.

Kabalevsky (1989) cree que la tarea más importante del profesor de música se centra en enseñar a niños y niñas a percibir emocionalmente la música como un fenómeno integral de la vida, apasionarlos con ella, para lo cual creó un

programa educativo que incluye obras artísticas de gran calidad de diferentes estilos (Beethoven, Chaikovski, canciones del folklore musical ruso...) que constituyen el primer pilar de su metodología.

El segundo es la formación de una relación consciente con la música a la hora de percibirla. Es decir, debemos enseñar a niños y niñas que, cuando escuchan música, están pensando en ello, cuestión que está estrechamente relacionado con la tarea de formar el gusto artístico.

El tercer fundamento de la enseñanza musical son las actividades prácticas basadas en la percepción lo que para él es equivalente a hablar del desarrollo de las habilidades creativas de niños y niñas: aprender a cantar, tocar instrumentos musicales, familiarizarlos con los elementos del lenguaje musical (los movimientos musicales y rítmicas, la improvisación...).

2.2.6. Vigencia de estas metodologías y de la etapa de desarrollo individual

Al conjunto de estos y otros métodos de enseñanza musical, ideados y desarrollados básicamente en la primera mitad del S. XX en Europa, y que llegaron a nuestro país, con la excepción puntual de la propuesta de Orff, con un mínimo de treinta años de retraso, se les ha ido haciendo críticas sobre todo a partir de la década de los noventa, algunas de ellas injustas y que parecen obedecer a la "moda de cuestionarse y dudar de nuestros más inmediatos antecesores" (Wolf, 1990: 950). Otras pueden ser más sólidas, como el cuestionamiento de la imagen del niño como artista que no necesita aprender el arte, o el papel exclusivo del arte en el desarrollo de la creatividad, cuando es algo también necesario en Ciencia o en Historia, por ejemplo. Sin embargo, aun pudiendo ser ciertas tales críticas, es de reconocer la aportación de esta perspectiva a la educación musical, a cargo del movimiento de estudio de la infancia y la educación progresiva:

Es una convicción ampliamente extendida que las artes no son solamente una ocasión para inculcar valores o transmitir destrezas aptas para la industria. En su lugar, requiere a los individuos a usar una diferente serie de procesos de comprensión de significados distintos a los subyacentes en ciencias, matemáticas, o lenguaje. La educación artística incluye la disposición emocional, la exploración lúdica, y la improvisación enfatizada por Dalcroze y Orff, así como por los primeros educadores teatrales (ibíd., p. 951).

De ahí que la mayor parte de estas metodologías sigan aún plenamente vigentes en nuestros días, aunque sea más por intuición que por ser consecuencia de un proceso de investigación realizado a partir de la práctica.

2.3. Educación artística y desarrollo psicológico formalizado

A partir de la década de los 60 se desarrolla esta tercera etapa en el desarrollo del currículo en educación artística consecuencia de las teorías psicológicas cognitivas desarrolladas por autores como Piaget o Bruner, preocupándose por cuestiones como el pensamiento, la mente, y la representación de objetos. En lo que respecta a la educación artística, la infancia deja así de verse como

espíritus libres jugando, sino como científicos incipientes desmembrando las principales cuestiones cognitivas y morales de la vida (Piaget, 1963, 1965). En este contexto, desaparece la imagen como tablas rasas que hay que instruir de los niños, lo mismo de 5 años que de adolescentes, reemplazándose por una concepción más activa, en la que son capaces de resolver problemas y construir el mundo (Bruner, 1968). Las consecuencias para la construcción constante de una teoría racional del currículo artístico fue enorme. Así fue cómo la educación artística fue, al menos parcialmente, reconceptualizada como una ocasión para la reflexión [...].

Investigadores y educadores tendieron de este modo a una imagen de la infancia como agentes que iban construyendo (que no descubriendo) las posibilidades de referencia y el sistema de reglas en música, arte, teatro y danza de su cultura (Wolf, 1990: 951).

Tal cambio tiene lugar dentro de un contexto de cambio social más amplio: la imagen romántica del artista emocionalmente motivado que hasta entonces había dominado movimientos como el expresionismo abstracto fue complementado, si no reemplazado, por una imagen del artista como pensador y sistematizador. Dentro del campo de la música, Wolf cita concretamente a los compositores Milton Babbitt y Philip Glass.

Las artes pasan así a ser algo que hay aprender en vez de descubrir, lo que supone prestarle una especial atención a la educación, en vez de simplemente buscar la oportunidad para que surja. Dicha reconceptualización del currículo artístico hace que el profesorado pase de ser facilitador del desarrollo a tener que proporcionar los materiales e interacciones apropiados para propiciar la maduración del niño en un contexto artístico que le permita comprender la expresión y la exploración de los aspectos cualitativos de la experiencia artística. La educación artística que más avanza con esta nueva perspectiva es la de las artes visuales.

La educación musical experimenta cambios en la misma dirección de elaborar mapas cognitivos sobre la comprensión musical, en vez de centrarse en cuestiones técnicas interpretativas. Dichos cambios no son sin embargo tan acusados en música como en otras artes, dada la vigencia de los planteamientos musicales de la etapa anterior, los cuáles evolucionan hasta adaptarse a las nuevas circunstancias en vez de ser abandonados: la preocupación por la comprensión musical ya estaba presente en las propuestas de los autores anteriormente comentados: su énfasis por los impulsos básicos y el carácter lúdico daban lugar a una visión de la música como lenguaje con una gramática subya-

cente, y a un aprendizaje musical como investigación antes que como descubrimiento. La diferencia en esta etapa está en enfatizar la percepción, tanto visual como auditiva, que pasa a considerarse como algo más activo y regido por las reglas del pensamiento. En lo que a la música se refiere,

No hay equivalente a la Misa en si menor de BACH. No puede expresarse con palabras lo que nos dice la música. Tiene, por así decirlo, que ser recuperado. Tiene que leerse. La propia obra ha de ser desentrañada para poder experimentarse [...]. Las formas visuales y musicales son formas estructuradas. Cuentan una historia. Están influenciadas por un propósito, perfiladas por la tecnología e incluyen la firma de su autor. Para recuperar el significado que estas formas poseen hace falta la capacidad de leer el lenguaje que emplea (Eisner, 1985: 65).

De ahí surgirán en esta fase los conceptos de «audición musical activa» y de «paisaje sonoro». El primero consiste en ofrecer la posibilidad de adentrarse en la producción sonora de valor cultural que es la música al tiempo que se comprenden e identifican los distintos elementos del lenguaje musical “mediante una actitud intencional y focalizada en la que el oyente está implicado física y mentalmente” (Wuytack y Boal, 2009: 44). Esta doble función de la audición musical implica una cuidadosa selección del repertorio a utilizar, a fin de cuidar tanto su valor expresivo como su relación con el lenguaje musical. Strauss (1988) considera los siguientes criterios al respecto:

- El repertorio debe representar los diferentes estilos y tipos de música.
- El contenido expresivo de la obra debe ser relevante para el mundo emotivo del niño.
- La obra debe contener por lo menos un recurso fácilmente perceptible. Éstos pueden ser: contrastes en la melodía, tempo o dinámica; estruc-

tura formal clara; melodía que invite a cantar; estructura rítmica fuerte que invite al movimiento; motivos o temas que se repiten; contenido programático; efectos especiales de sonido o interpretación.

Por otro lado, la identificación y comprensión del lenguaje musical nos conecta con las denominadas metodologías activas de la educación musical, algunas de ellas ya mencionadas. Así, Martenot (1993) escribe: “el placer musical procede por una parte de la preaudición y por otra de lo imprevisto. Se trata al mismo tiempo de la previsión de lo esperado y de la espera de lo imprevisto y de lo original” (p. 60), es decir, de la reproducción de las estructuras ya conocidas, y de la transformación de las mismas que supone lo inesperado y que le hace avanzar. De este análisis llega a la conclusión de la importancia de la «audición interior» o «canto interior» en una educación musical completa.

Según la psicología, las costumbres musicales, que son actividades automatizadas, señalan el grado de desarrollo de las posibilidades de actividad musical. La capacidad musical se desarrolla sobre la base de un sistema de costumbres que corresponden a una actitud musical y se manifiesta en la determinación, la decisión ante nuevas situaciones, nuevos ejercicios musicales. El potencial musical de una persona implica, además de sus capacidades musicales, todo el sistema de costumbres, hábitos y conocimientos que normalmente dependen de su individual y única experiencia musical (Teplov, 1961).

La actividad musical es ante todo actividad emocional: “estudio” o “aprendo” a través de la vivencia de determinados valores. Al mismo tiempo es una actividad cognitiva, porque requiere la percepción, la asimilación y la transformación de la información musical. La actitud musical activa es también una actitud investigadora, que lleva al aprendizaje individual de conocimientos musicales, satisfaciendo la necesidad del niño de interpretar artísticamente y de crear música:

Hay que tener en cuenta que la percepción estética de la música es siempre emocional. Sin emoción, ésta no podrá existir. Por otro lado, la percepción emocional puede no ser estética. Consecuentemente, percepción, que se basa solo en la emoción, prácticamente roza algunos ánimos -alegría, tristeza...- [...]. No es suficiente sólo vivir la emoción, sino también dar una valoración estética. Y dar una valoración significa que la percepción no actúa en una sola dirección. El oyente, con su valoración, está demostrando su relación, su actitud hacia el material musical. La aparición del elemento racional en la estructura de la percepción musical muestra que es posible constantemente ampliarla y perfeccionarla (Gologanov, 1999: 44).

Respecto al paisaje sonoro antes mencionado, es éste un concepto acuñado por R.M. Schafer en la década de los años 60. Básicamente consiste en percibir el «fondo» sonoro que habitualmente se nos pasa desapercibido. Del mismo modo que la visión de una figura implica un contraste con su fondo que a menudo no se percibe sólo porque nuestro cerebro lo interpreta así (si bien podría ser al contrario, como sucede, por ejemplo, en ciertos dibujos de M.C. Escher), el sonido se produce ante un «fondo» que, de invertirlo, constituiría nuestro «paisaje sonoro». Toda realidad tiene una vertiente sonora que hay que saber captar, y que suele pasarnos desapercibida. Este concepto es desarrollado en su libro *El Rinoceronte en el Aula* (Schafer, 1998^a), y su propuesta puede resumirse en los siguientes puntos:

- El descubrimiento de las potencialidades creativas de los alumnos, niños y jóvenes.
- El descubrimiento y valoración del entorno o paisaje sonoro -“escucharlo tan intensamente como escucharíamos una sinfonía de Mozart [...]. No quisiera confinar el hábito de la audición al estudio de música y a la sala de conciertos. Los oídos de una persona realmente sensible siem-

pre están abiertos. No hay párpados para los oídos” (ibíd., p. 48)-, incluida la polución sonora de ese paisaje.

- La búsqueda de una integración de todas las artes, tanto desde un punto de vista artístico como educativo: “nos vemos ante la seria necesidad de preparar programas de estudios interdisciplinarios, programas que saquen a la música de la pequeña valija en la que lo encerraron los educadores hace muchos años” (Schafer, 1998^b: 13).
- El aporte de las filosofías orientales para la formación y sobre todo la sensibilización de los músicos en occidente.

A partir de este planteamiento, acaba afirmando que “hoy en día todos los sonidos pertenecen a un ininterrumpido campo de posibilidades que se halla dentro del extenso dominio de la música [...]. La nueva orquesta es el universo sonoro y los nuevos músicos, cualquiera y cualquier cosa que suene” (ibíd., p. 14). Estos juegos sonoros deberán favorecer la percepción, descubrimiento, identificación y manipulación de los sonidos y sus parámetros, secuenciados en función de su dificultad.

En suma, lo que se pretende con el desarrollo de la percepción ya sea de la música, la pintura o la danza es llegar a la comprensión de nociones tan complejas como la de estilo, o tan básicas como las de arte, valor o belleza. Y esto lleva a concebir un currículo artístico con las siguientes características (Wolf, 1990):

- La educación artística se justifica en nombre tanto de destrezas generales propias del currículo ordinario, como por otras capacidades específicas.
- Mirar y escuchar son actividades cognitivas que pueden informar y alentar la comprensión artística del alumnado.

- Se le reconoce su papel al proceso de enseñanza y al instructivo.

Y eso significa que la comprensión artística y estética es consecuencia de un proceso de aprendizaje, no algo espontáneo o innato a la persona.

3. La Didáctica de la Expresión Musical en la actualidad

Dennie Wolf contempla una cuarta etapa en el desarrollo del currículo artística que duraría hasta la fecha de publicación de ese manual sobre investigación curricular, en 1990. En nuestra opinión, es en la fase en la que aún seguimos. De lo comentado de las tres anteriores, se constata cómo hay dos factores que influyen en la concepción del currículo artístico: el pensamiento estético que predomina en la vanguardia artística en cada momento, y la consideración que se tiene del currículo en general y del artístico en particular. En esta cuarta etapa lo característico sería prestarle la atención al contexto no sólo musical y artístico, también al educativo.

Realizar un desarrollo del currículo teniendo en cuenta el contexto supone partir de la teoría del currículo antes que de las ideas más o menos afortunadas de músicos preocupados por la enseñanza musical. En otras palabras, el currículo ya no se basa en ocurrencias o intuiciones, sino en evidencias empíricas obtenidas a partir de procesos de investigación. Con esta afirmación no pretendemos cuestionar la validez del desarrollo de un currículo técnico-práctico interesado en la consecución de un producto, sino señalar que ese desarrollo, en educación musical, en general no se ha hecho a partir de la teoría del currículo, sino desde la consideración de la música como un objeto concluso (*cosificado*, que diría Adorno -1976-) que merece la pena transmitir a las siguientes generaciones¹. Lo característico de esta nueva etapa es que se preo-

¹ Para una ampliación sobre la educación musical a partir de la teoría del currículo véase, por ejemplo, Aróstegui (2011).

cupa no ya de lo que los estudiantes han de aprender de música, sino de lo que la música puede hacer por esos estudiantes para educarlos.

Desde el punto de vista estético sucede algo parecido, pudiendo agruparse en dos los distintos conceptos artísticos y musicales: la consideración de la música como producto de consumo, o como un proceso vivo y creativo que responde a las exigencias de su tiempo (v.g., Aróstegui, 2008). Considerar la música como hija de su tiempo y de su sociedad o no, relacionada más con el proceso o con el producto artístico según el caso, necesariamente influye en la consideración del papel que la misma tenga dentro del currículo ordinario. No es lo mismo una enseñanza musical que se base en que sólo existen unos valores objetivos, independientes del contexto social en el que se crea y escucha, que la que reconozca que existen otros, además de los propios de la estructura y material sonoro: "uno de los componentes esenciales de juicio de apreciación que viene dado sobre una obra [...] deriva de la presencia o ausencia de una congruencia entre el «valor ideológico» que soporta el texto y aquel que forma parte de la identidad colectiva o personal de quien la recibe" (Baroni, en Raventós, 1999: 43-44). La música tiene unos valores intrínsecos, pero también otros extrínsecos que median en la apreciación del conjunto por parte de la persona. Tal distinción es meramente epistemológica, pues en la práctica ambos se dan simultánea e inseparablemente:

Quisiera esbozar una distinción teórica entre dos aspectos virtuales del significado musical. El primero opera al nivel del material musical, la organización sintáctica de la que el oyente capta el sentido de conjunto y de parte, de apertura y cierre, de repetición, diferencia, y otras relaciones funcionales del estilo. A esto lo llamo «significado inherente», no para indicar que sea algo esencial o ahistórico, sino antes al contrario para indicar que tanto los materiales que forman la parte significativa del proceso de identificación de la forma musical, como aquéllos que constituyen el significado

de dicha estructura, están elaborados a partir de material musical: inherente, pues, en el sentido de que físicamente lo constituye. Dichos materiales no son simplemente escuchados como sonidos aleatorios, sino que tienen relaciones que pueden ser percibidas como tales. Se diría que estas relaciones tienen significado, pero sin contenido simbólico. La respuesta para comprender los significados inherentes dependen de la competencia de los propios oyentes respecto a ese estilo musical. Una pieza cuyos materiales sean altamente significativos o muy gratificantes para alguien, puede ser que no suponga mucho, o que carezca de interés para otro (Green, 1996: 123-124).

Además de este significado inherente, esta autora considera un «significado delineado» (Green, 1988), entendiendo por tal el contexto social de la música, por ejemplo las fuerzas del mercado que actúan en la producción y distribución de las composiciones musicales, los elementos que determinan el proceso de recepción de la música, la clase social y el género del compositor, la tecnología musical, etc. Green considera ambos significados mutuamente dependientes, uno no puede existir sin el otro, y el estilo musical representa la unión de ellos. El estilo es el medio por el que experimentamos la música pues toda música es determinada estilísticamente: “solo a través del conocimiento del estilo podemos entender los significados de la música” (Digón, 2000: 46).

Es decir, tan cierto es que la música tiene unos valores específicos que le son propios, como que tiene otra serie de valores que los relaciona con los de su sociedad y que no pueden soslayarse los unos de los otros más que en el mundo de las ideas. Por eso hablar de proceso implica hablar de relativismo, de tener en cuenta el contexto, y de reconocer la diversidad también en música, sin poner a ningún estilo musical por encima de otro. Esto lleva a catalogar desde diversas perspectivas críticas a la música culta como la propia de «varo-

nes blancos muertos», que no por casualidad es la de la élite y la que se prima en detrimento de las demás manifestaciones artísticas por el hecho de desarrollarse en otras culturas, en otros estratos sociales, o por mujeres, dada la mediación cultural a la que también se enfrenta el hecho sonoro.

Esto se refleja en todos y cada uno de los ámbitos de la música: desde el carácter técnico que se atribuye para sí el patriarcado, alejando a la mujer del campo de la composición y la armonía (Green, 1996) y aproximándola al campo interpretativo, presuntamente más próximo al de los sentimientos, hasta el origen burgués decimonónico que tiene la música culta (Adorno, 1976) a la que se erige, tal y como ya he comentado, en *superior* y en mutuamente legitimadora de la superioridad de ese grupo social y de su música. En suma, "la música es ineludiblemente una cuestión del pensamiento [...]. Su elaboración ha sido ideológica desde sus inicios" (ibídem, p. 61).

La música, por tanto, lejos de ser una experiencia universal está limitada por ciertas barreras culturales, lo que significa que "personas ajenas a una sociedad en concreto podrían comprender ciertos aspectos de una música dada, pero su conocimiento sería superficial e incorrecto" (Jorgensen, 1994: 20). La educación musical debiera abrirse a otras músicas distintas a la tradición clásica occidental, lo que incide en la vertiente tanto intrínseca como extrínseca de aquélla, ya que facilita la comprensión del significado musical, al tiempo que abarca una perspectiva multicultural en su transmisión. Esto significa reconocer el plano intelectual e ideológico que tiene el arte.

En definitiva, se plantea no sólo la posibilidad, sino la necesidad de que la educación musical se utilice como fin y como medio educativo, pues ambas van dirigidas en realidad a lo mismo, a una educación centrada en el proceso artístico y a una formación ciudadana, puesto que sus valores son los mismos, por lo que desarrollar una es desarrollar la otra, y viceversa. No en balde, "la revolución del arte en nuestro siglo es algo más profundo: nada menos que una revuelta contra la visión científica del mundo en su totalidad, y contra su

ética de la dominación" (Small, 1991: 104). Como este mismo autor defiende, la actividad musical vista desde esta perspectiva de contexto, no sólo ofrece una alternativa al callejón sin salida en que la práctica usual había metido a la música culta, sino también una posibilidad de reestructuración de la educación y de la sociedad. Ambas están relacionadas, y el cambio en una de ellas afecta a la de las otras dos. Esto resulta evidente si reconocemos un sistema de valores ideológicos y morales, y por tanto subjetivos, que subyacen a estos tres ámbitos. Esto es debido a que

hay una gran diferencia entre decir que hay una verdad universal que proporciona respuestas a cada situación, y considerar que la vida es una continua búsqueda en la que somos nosotros los que construimos significados y descubrimos nuestras propias verdades. Ambas perspectivas [...] acarrearán muchas implicaciones para las artes y para la educación. Desde la primera, nuestra tarea es estudiar lo que ya nos viene dado. En la otra, nuestras acciones, percepciones, y pensamientos perfilan el mundo. Ambas ideas no pueden coexistir en el mismo currículum al mismo tiempo. Las implicaciones para las artes son evidentes (O'Fallon, 1995: 22).

Estructuramos a continuación las dos principales líneas de desarrollo del currículo en didáctica de la expresión musical en la actualidad; una más centrada en lo psicológico, y otra más en lo social. Comprobaremos que, aun de distinto modo, en ambas se contempla el contexto como elemento clave del desarrollo del currículo en educación musical.

3.1. Música, pensamiento, educación.

Uno de los autores más prominentes en investigación en educación musical desde un paradigma psicológico es Keith Swanwick. Su trabajo parte qué puede entenderse como conocimiento musical intrínseco (Swanwick, 1994), así como de la secuencia de desarrollo que aquél tiene en el sujeto (Swanwick y

Tillman, 1986), en donde se encuentran imbricados los conceptos de intuición y análisis, motores ambos de dicha evolución de la personalidad (Swanwick, 1991), y de la influencia del contexto sociocultural en el que se produce (Swanwick, 1989), todo ello aplicado básicamente al ámbito educativo.

Con respecto al conocimiento musical, parte de que la música es una experiencia subjetiva de cada persona que no puede ser compartida por los demás, lo que no significa que nuestra reacción sea totalmente idiosincrásica. Si fuera así, no tendría sentido el análisis musical y musicólogo o, en lo que aquí nos atañe, la educación. El conocimiento que le interesa es el objetivo, lo que para este autor significa que puede transmitirse:

Hay una perspectiva [...] desde la cual la música puede aparecer como una realidad objetiva, «exterior», independiente hasta cierto punto de nuestras preferencias y prejuicios. Esto resulta importante porque es la autonomía de los objetos o hechos musicales lo que ofrece a la educación un cierto apoyo, un pequeño margen de maniobra. Si hemos de aceptar que lo que percibimos está determinado totalmente por lo que creemos, no podemos enseñar ni aprender. Seremos como habitantes mecánicos de un universo automatizado donde todo se ajusta a una reglas prefijadas.

Afortunadamente no es así. Como creadores y usuarios del símbolo, podemos contemplar alternativas a nuestros sistemas de creencia, someterlos a prueba, reconstituir nuestra red conceptual. Y hay criterios objetivos que conocemos y en los que confiamos en nuestra vida cotidiana: ellos alimentan y conforman nuestros sistemas de valor (Swanwick, 1991: 106-107).

Un primer tipo de conocimiento objetivo es el *proposicional*, el de los sucesos y hechos, es decir, el *saber qué*. Pero la información de, por ejemplo, cuántas

sinfonías escribió Beethoven, es algo que se adquiere por medios extramusicales, por lo que respecto al significado musical, es algo de segunda mano. De ahí que haya que relacionar el conocimiento proposicional con los otros modos de conocimiento musical; es decir, ponerlo siempre en relación con el contexto en el que se proporciona y en el que se va a aplicar.

Por eso Swanwick (1994) se centra en el conocimiento *de* la música, un conocimiento personal y de primera mano y, aun así, para él objetivo. Un primer tipo sería el que está en relación con los materiales de la música, el *saber cómo* aprehenderlos y utilizarlos. Aquí se incluyen las capacidades de discriminación auditiva, control manipulativo y lectoescritura musical, de gran importancia en nuestra cultura. Son cuestiones técnicas ineludibles, por lo que puede ser un arma de doble filo:

A diferencia del conocimiento proposicional, la mayor parte del *saber cómo* no puede ser aprendido ni mostrado verbalmente, aunque el análisis técnico puede resultar útil. Sin embargo, aunque tales cuestiones puedan ayudar, también pueden alejarnos de la comprensión musical si se convierten en un fin en sí mismas (ibíd., p. 17).

El conocimiento verdaderamente importante para él es el de *comprensión*, el conseguido directamente por el individuo, y que tiene entidad propia². Es lo que llama *saber esto*, o sea, conocer una sinfonía en el mismo sentido en que se dice que conocemos un lugar o una persona, o lo que es lo mismo, más allá de los datos que nos proporciona el conocimiento proposicional. De lo que aquí se trata tiene que ver con la expresividad -"no me refiero al sentimiento que surja en respuesta a la música, sino a una percepción cualitativa de la afectividad de la propia música" (ibíd., p. 18)-, lo que considera objetivo en

2 Aunque este autor no lo indique explícitamente, a nuestro parecer es claro que se está refiriendo a un conocimiento adquirido por vías interpretativas.

tanto en cuanto refleja la comprensión de, por ejemplo, la resolución de una disonancia por parte de un estudiante en su interpretación. Igualmente, el conocimiento por comprensión incluye el reconocimiento de la estructura formal, lo que ya ha sido comentado como básico para la comprensión de los lenguajes musicales, dentro del juego de estabilidad y transgresión de las reglas sonoras.

Un último tipo de conocimiento musical considerado objetivo, dada su relación e influencia mutua con los ya comentados, es el denominado *actitudinal*:

Se trata de los diferentes grados de tolerancia con los diferentes estilos. En el primer escalón estaría el repudio por determinado tipo de música, tal vez tolerancia hacia otros [...]. Es un amplio abanico de niveles de preferencias y compromiso que va desde estos dos extremos de valores actitudinales positivos y negativos. Esta valoración musical tiene sus raíces en la edad, género, contexto social, disposición personal y educación, aunque principalmente depende de la acumulación de experiencias musicales previas. Es decir, este conocimiento de *qué es qué* es profundamente personal, altamente subjetivo y fluctúa no sólo entre persona y persona, sino que varía en cada uno de nosotros con el tiempo [...].

Cuando decimos que una música nos conmueve, lo que en realidad nos llega son las sombras de nuestras experiencias previas, quizás olvidadas en su detalle pero inconscientemente fusionadas con un nuevo punto de vista a través de un trabajo imaginativo que llamamos *oído interno*. Estas sensaciones pueden ser tan internas que nos lleven a creer que la música es una experiencia tan profundamente privada y única que no puede ser explicitada o analizada. Esto no es así. La posibilidad de un sentido profundo del *valor* musical existe sólo porque es posible el desarrollo técnico y de la sensi-

bilidad respecto al *material* sonoro, así como la capacidad *expresiva* y de comprensión de la *forma musical*. Estos distintos modos de conocimiento no son nunca totalmente subjetivos ni lo suficientemente ocultos como para no poder hablar de ellos desde un punto de vista crítico (ibíd., pp. 19 y 20).

De este modo, material, expresión, forma y valor van íntimamente relacionados entre sí, sin poder separarse. Además, cada uno de estos elementos será el protagonista en cada una de las cuatro fases que contempla Swanwick (Swanwick y Tillman, 1986; Swanwick, 1991) en la secuencia de desarrollo psicológico-musical en la persona. Así:

1. Durante el estadio de dominio -"la transformación del puro gusto por los sonidos en un afán de dominio, de exploración y control de los materiales musicales" (ibíd., 1991, p. 79)-, la persona se interesará por el material sonoro
2. Durante el de imitación -que va "desde la expresión personal a la expresión dentro de una convención vernácula comunes" (ibíd., p. 80)-, se centra en la expresión.
3. En la de juego imaginativo -en el que dicho juego "da lugar a ciertas incursiones especulativas sobre estructura musical que se convierten finalmente en comprensión estilística e idiomática" (ibíd.)- se centra en la forma.
4. Finalmente, en el estadio de metacognición -"la autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa a la música" (ibíd., p. 82)-, entra en relación con el valor.

En cada uno de estos niveles considera además una transformación desde el conocimiento intuitivo del que inicialmente parte toda persona a otro de cor-

te lógico o analítico, al que se llega mediante la participación social, en una suerte de superación del egocentrismo relativo del que habla Piaget. Todos estos aspectos los esquematiza en la ilustración nº 1 que se muestra a continuación, un gráfico en espiral, que relaciona todos los conceptos expuestos. Los números de la derecha indican la edad aproximada de duración de cada nivel:

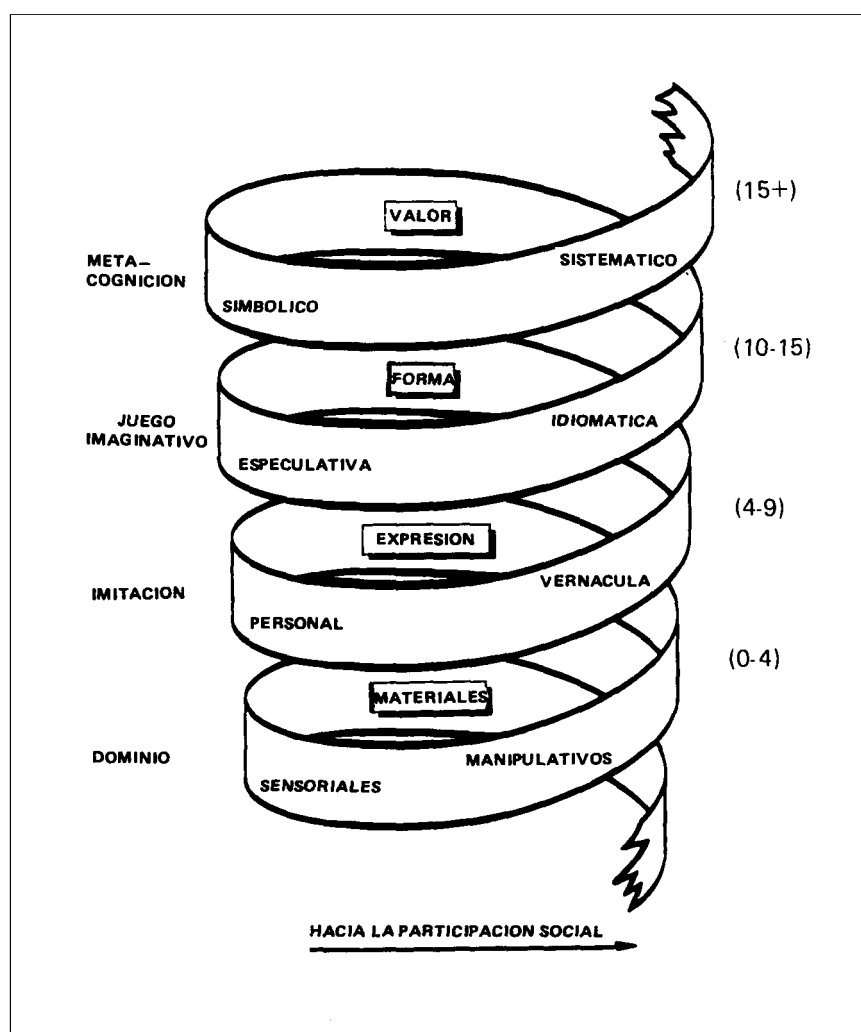


Ilustración 1: Fases del desarrollo psicológico musical de la persona (en Swanwick, 1991).

Lo sensorial, personal, especulativo y simbólico pertenecen al ámbito de lo intuitivo, mientras que lo manipulativo, vernáculo, idiomático y sistemático tienen que ver con lo analítico, lo que lejos de contraponerse, se complementa, al relacionarse por parejas dentro de cada estadio, suponiendo el llegar a la parte lógica la comentada superación de lo intuitivo a través de la participa-

ción social, de interrelacionarse con su medio cultural. A partir de aquí pasa a exponer las consecuencias que debiera tener esta teoría en la educación musical, debiendo influir en:

- El planeamiento general del currículo. Las actividades han de orientarse hacia aspectos específicos del desarrollo musical, según la etapa educativa que se corresponda con la espiral evolutiva.
- El desarrollo individual. Atendiendo a la secuencia descrita, se puede identificar el momento de desarrollo en que se encuentra cada alumno, sin perder el núcleo esencial de la música.
- El papel del profesor, que habrá de tener en cuenta todo lo anterior a la hora de preparar una actividad, o introducir un nuevo método.

Este autor concluye así que "la educación musical consiste, concretamente y en la práctica, en activar estos elementos dentro de un contexto de valores institucionales a nivel social, cultural y político" (ibíd., p. 100), con lo que se evidencia la relación de los valores *objetivos* de la música con el entorno en el que se transmite, así como la posibilidad de utilizar la música para otros fines no musicales. Es decir, la secuencia de desarrollo de la comprensión del significado musical por parte del individuo está mediado culturalmente en función de:

la posición social, la edad, los antecedentes familiares, el círculo de amigos y la educación [...]. Nadie se libra totalmente de los postulados de valor que determinan no sólo qué música podemos oír, sino también cómo hemos de responder a ella [...].

Todos estos sistemas territoriales [...] sólo se pueden mantener si la propia música posee unos rasgos bastante identificables que señalen a quién «pertenece». Yo sugiero recurrir de nuevo a la espiral

evolutivo-experiencial para ver qué elementos musicales comunican un sentido de límite social muy marcado, inscribiendo un estilo dentro del territorio de un grupo cultural concreto, definido por la edad, la raza, el sexo, la nacionalidad o la clase social (ibíd., p. 109).

El resultado es que la música es valorada por cada persona no ya de modo distinto según criterios no musicales, sino que incluso "parecen percibir los elementos expresivos y estructurales de la propia música de modo diferente, dependiendo de la escala de valores" (ibíd., p. 102), lo que se produce, según este autor, cuando un determinado material sonoro: 1) es percibido como extraño o peligroso; 2) su carácter expresivo se identifica intensamente con otra cultura; 3) sus estructuras son consideradas repetitivas, confusas o sin objeto.

Esto tiene sus consecuencias a la hora de diseñar la práctica educativa, dentro del contexto educativo de la educación obligatoria. Las condiciones de aplicación cambiarán de centro en centro, aunque Swanwick (1989) encuentra en sus investigaciones los siguientes puntos en común:

- La divergencia de la práctica, tanto en la enseñanza que propone el profesorado como en la selección de actividades y estilos musicales. Respecto a lo primero, la práctica difiere enormemente en función de la seguridad que cada profesor siente respecto a la materia, lo que viene a suponer mayor profundidad en caso de que sea especialista en vez de generalista. En cualquier caso, todos tienen en común la aplicación de un currículo tendente a la práctica, y en el que no hay un criterio común sobre los estilos y actividades a seguir.
- La calidad de esa práctica, tal y como es percibida por cada uno de los participantes, en cuanto a la metodología y a los contenidos. La referida calidad dependerá de la amplitud y diversidad de experiencias musi-

cales que tenga el alumnado, y la actitud del profesorado ante lo que de musical haya en esas actividades.

- La multiplicidad de roles del profesorado de música dentro de la comunidad escolar, y en el que las actividades extracurriculares juegan un papel considerable. Es muy diferente que tales tareas queden sólo como mera actividad llamativa que ofrecer en momentos puntuales, en vez de actividad establecida y valorada, incluida en el horario escolar, y considerada como actividad dirigida, y por tanto educativa.
- El estatus de la música en las escuelas, lo que en la línea anterior puede ser visto como una actividad altamente valorada dentro del currículum, o por el contrario, como algo «poco académico», agradable tal vez, pero poco educativo.
- Tiempo y espacio. Respecto a lo primero, parece que hay una tendencia en los centros por él estudiados a percibir el currículo como "una mera recopilación de asignaturas, ignorando su valor social y comunitario, lo que puede llegar a incrementar el sentimiento de marginalidad que siente gran parte del profesorado de música" (ibíd., p. 168), y que en numerosas ocasiones arrastra a esta materia fuera del horario escolar. Por idéntica razón, los espacios asignados no son siempre los idóneos para la práctica de la música.
- Equipamiento y dotación de personal. Respecto al profesorado, son numerosos los casos de quienes completan su horario con otras tareas docentes, lo que es un problema que se agrava con la demanda de bandas, coros y otros tipos de agrupaciones, siempre fuera del horario escolar. En cuanto a los materiales, el profesorado se siente pobremente dotado:

A la par que la música dentro del currículum se conceptualiza como algo dinámico y de amplia participación, parte de quienes controlan y distribuyen los recursos, la perciben

como una actividad que requiere un piano, una pizarra, un equipo de música, y unos cuantos libros de canciones, y actúan en consecuencia. Mientras tanto, las expectativas para desarrollar la asignatura crecen y comprenden microtecnología e instrumentos no occidentales. El resultado es que el equipamiento se hace rápidamente obsoleto (ibíd., p. 169).

- Enseñanza instrumental. En los centros por él estudiados, por último, encuentra una tendencia a la enseñanza en el uso de algún instrumento. Este autor se opone a tal cuestión pues esto suele hacerse fuera del horario escolar, hacia donde es desviada por tanto una buena parte de la educación musical, a costa de llegar a sólo una parte de la población escolar.

En resumen, el trabajo de Keith Swanwick se centra en la parte objetiva del conocimiento musical, que lleva a determinado modelo de desarrollo evolutivo y educativo. Dentro de esta objetividad incluye y reconoce la importancia del contexto, lo que a su vez la sirve para justificar la necesaria relación que tiene que haber entre investigación y práctica.

3.2. Música, sociedad, educación

Cuando se trata como objetivo el contexto de la práctica educativa y musical, se está tratando como absoluto. Desde el punto de vista educativo, aceptar esta presunta objetividad del contexto supone asumir a la «infancia» como genérico, algo inexistente por las mismas razones por las que no existen la mujer, las etnias, o las clases sociales. Para una perspectiva contextual, por tanto, no es posible aplicar una secuencia universal del aprendizaje musical:

Si los estudios sobre el desarrollo y los currículos resultantes son entendidos como universales, esto resulta ser francamente problemático para ellos. Por principio, habrán de referirse a niveles me-

dios, y por tanto a unas estructuras generales de ese desarrollo. «La infancia» no existe, ni tampoco «la secuencia de aprendizaje musical». Y lo que es más, la mayor parte de la información recogida sobre dicho desarrollo tendrá que ver con la de una reducida muestra: niños de clase media y raza blanca. Tomados al pie de la letra, los currículos basados en el desarrollo difícilmente asumen la diversidad. Esto es particularmente problemático en un sistema escolar donde la diversidad de contextos es más la norma que la excepción. Los currículos musicales asumen y enfatizan los elementos de la música occidental. Pero muchos de los niños que están dentro del aula de música proceden [en los EE.UU.]³ de substratos asiáticos donde prevalecen sistemas de escalas muy diferentes, o de culturas con influencias africanas donde predomina el ritmo más que la melodía. La cuestión es si esto se traduce en una «diferencia» o en un «déficit» (Wolf, 1990: 959).

Es probablemente por este motivo por el que Swanwick incluye en su modelo la diversidad del contexto educativo, lo que sin embargo no le impidió que se viera abocado a un interesante debate con otros autores provenientes del campo de la sociología, como Vulliamy y Shepherd (1984), entre otros⁴. Las críticas que exponen son tres: el relativismo cultural frente al absolutismo cultural; el papel de la escuela en la educación musical; y su apuesta por una construcción sociológica de la música como base para la educación musical, punto éste más de alternativa que de crítica a Swanwick. Además de estas cuestiones, otra cuestión de fondo es el papel educativo de la «música

3 Aunque la autora hace referencia a la diversidad en su país, a nuestro parecer la cita sigue siendo válida para otros contextos como el nuestro. El flamenco, por ejemplo, es «música occidental», en el sentido de que pertenece a una cultura de ese ámbito geográfico; la influencia oriental en escalas y giros melódicos, y la fuerza rítmica que al mismo tiempo tiene, hace de este género musical un claro ejemplo de lo que está diciendo Wolf, aplicado a nuestro país. La población inmigrante hace la cita de mayor aplicación aún a nuestro contexto.

4 En el pensamiento de Swanwick se percibe una clara evolución hacia posiciones en las que le da un mayor protagonismo al contexto social. Presentamos aquí las siguientes críticas por considerar que en parte siguen estando vigentes hacia el conjunto de su trabajo, al tiempo que nos facilita la exposición de otros contenidos propios de la Didáctica de la Expresión Musical en la actualidad.

ligera», que estos autores defienden con más ahínco que el autor a quien pretenden rebatir.

Respecto a la cuestión del relativismo o absolutismo cultural, estos autores parten de la distinción entre el carácter social del significado musical del psicológico, ambos vistos más como complementarios que como yuxtapuestos; mientras que aquél le atribuye dicho significado al contexto en el que surge y se escucha, la otra le da a la música entidad propia y externa al sujeto. Eso significa para la perspectiva sociológica que el conocimiento musical es esencialmente relativo, mientras que para la psicológica es absoluto. Sin embargo,

las realidades personales e individuales son mutuamente construidas a través de la interacción con los demás. Si el significado musical está irrevocablemente vinculado a las estructuras del pensamiento individual, igualmente tiene que estar vinculado con las estructuras dinámicas, fluidas y abstractas del mundo social que subyace a la creación y construcción de esas mentes. El problema que Swanwick y otros experimentan en concebir un significado social de la música está en asumir que el mundo social está constituido exclusivamente por personas y sucesos *concretos*, negando así la validez de la *estructura* social que coexiste con esas personas y sucesos (ibíd., p. 60).

Para estos dos autores es precisamente la negación de esa relación entre lo individual y lo social lo que hace que la música esté infravalorada como forma de conocimiento, pues no hace referencia a objetos o ideas concretos, en contra de lo que sucede en el pensamiento científico, cuyo ámbito de estudio es supuestamente objetivo. De ahí la estrecha relación, antes que la oposición, entre creatividad individual y proceso social.

Esto en cuanto a la relación de la sociedad con el individuo. Por lo que se refiere a la música como objeto con entidad propia, estos autores objetan que aquélla no surge como consecuencia de sus propias leyes internas:

Habría que destacar que la música no posee sus propias leyes internas. La tonalidad no se construyó sólo a partir de formas musicales previas, sino que fue construida y creada como parte de un continuo proceso de desarrollo social [...], aunque dicho proceso social no es una causa directa [en la aparición de la tonalidad]. Y puesto que la creatividad es parte integrante del proceso social, no puede haber explicación última y completa de la forma que un símbolo toma [sin incluir dicho proceso]. La armonía no es una necesidad absoluta en el desarrollo de determinado lenguaje musical (Shepherd, en Vulliamy y Shepherd, 1984: 62).

A esta situación ha contribuido enormemente la notación musical, la cual ha tenido un papel inconsciente de homogeneización y filtro de los sonidos que podían escucharse, lo que facilitó el desarrollo armónico (Burgess, 2003). Ambas, notación y estructuras rítmico-armónicas, tienen un fuerte compromiso con la sociedad capitalista industrial, al "enclaustrar estructuras fundamentales de nuestra sociedad":

La posición diferenciada de los músicos dentro de nuestra estructura social en función de su clase y etnia (a las que se podría añadir el género y la edad) que utilizan materiales musicales básicos de modos radicalmente opuestos, a fin de dar expresión a los valores y actitudes de sus propias culturas, refuerza la idea del relativismo cultural [...].

Lo que importa no es, por ejemplo, que «el pop deba estar dentro de la escuela porque sea una música que merezca la pena»

(Swanwick, 1975: 19), sino si debe estar porque vale en función de las condiciones sociales y culturales de los estudiantes. No se trata de defender un relativismo cultural que surja de la imposibilidad de hacer juicios morales del mundo. Antes al contrario [...], abre posibilidades fascinantes para que los estudiantes hagan contribuciones valiosas al mundo en el que viven, y que contribuya constructivamente a sus particulares visiones del mundo (Vulliamy y Shepherd, 1984: 66 y 67).

Es decir, recrear antes que reproducir, que es en lo que, según Freire (2007), debiera consistir el proceso educativo. Esto lleva al segundo punto acerca del papel del sistema educativo en la educación musical. Si la notación musical tiene, además de la función que se le reconoce habitualmente, la de hacer de filtro social y musical, el resultado es que en muchas escuelas, sea cual sea su contexto social, puede haber una limitación de una producción musical auténtica. Hay que considerar, pues, tanto el currículo explícito como el oculto, también en lo que al contenido se refiere, debido al papel de la escuela como institución que participa de la reproducción social y cultural en el que importantes elementos de la experiencia humana son sistemáticamente negados y distorsionados dentro del sistema escolar. No es, por tanto, sorprendente que el ámbito de la enseñanza musical se haya concentrado en la concepción musical que mejor se ajusta al papel que la escuela juega en nuestra sociedad. El currículo oculto refuerza así las relaciones jerárquicas entre profesorado y alumnado, sin contar con que la socialización previa del profesorado de música suele excluir otros tipos de estilos musicales.

Y esto lleva a la tercera cuestión, la del planteamiento de una alternativa sociológica a la educación musical, que viene a pasar por la inclusión de la «música ligera» dentro del currículo, y no sólo aquéllas con una sintaxis más parecida a la «música culta». La propuesta es

por una aproximación «abierta» o «centrada en el alumno», en el que los intereses musicales del estudiantado se alienten y amplíen, sean del tipo que sean. Y esto por dos razones. La primera es pedagógica: hay que partir de donde está el alumnado, tomando su cultura musical en serio en vez de minusvalorarla al considerarla deficitaria (a pesar de que [...] podamos reconocer limitaciones, dada la existencia de ciertas relaciones de poder en nuestra sociedad, en concomitancia con la influencia de los actuales medios de comunicación). El segundo motivo es musical, y tiene que ver con nuestros anteriores argumentos sobre el relativismo musical y cultural. Nuestro argumento de que diferentes tradiciones musicales requieren diferentes criterios de evaluación está en relación directa con la tradición musical popular en todos los ámbitos [incluido el curricular].

[...] Si vamos a permanecer próximos a las culturas musicales preexistentes de los estudiantes, es necesario enfrentarse al currículum oculto [...]. Una aproximación «abierta» a la enseñanza musical [...] requiere una aproximación igualmente radical a la del resto del currículum (Vulliamy y Shepherd, 1984: 69 y 70).

Hasta aquí sus tres argumentaciones en contra de un enfoque psicológico y del objeto musical por parte de autores como Swanwick, aunque desde nuestro punto de vista, la alternativa sociológica de Vulliamy y Shepherd puede ser también rebatible en parte, concretamente respecto a la consideración de la pluralidad de la música y al enfoque abierto centrado en el alumnado.

En primer lugar, defender las culturas musicales preexistentes es algo sin duda básico si buscamos un aprendizaje musical relevante que relacione el conocimiento académico con el experiencial (Pérez Gómez, 1994). Pero limitarnos a esas músicas, sean las que sean, supone defender un relativismo cultural a ul-

tranza en el que parece que porque todos seamos iguales, toda manifestación musical es así mismo valiosa, pues como dice Ross (1994: 27):

Ciertamente, tenemos que abrir las escuelas a las músicas más populares y a los estilos étnicos (y tenemos aún un largo camino hasta llegar a conseguirlo), pero mientras Beethoven hace mucho que murió, su música está muy viva y sigue mereciendo un lugar en el currículum escolar.

Por otro lado, desarrollar en exclusiva las músicas preexistentes del alumnado puede contribuir a la reproducción social inconsciente que precisamente se quiere combatir desde la sociología. Los ejemplos de Tupak Shakur, Molotov o, sencillamente, la canción del verano... son harto elocuentes a este respecto. Y, del mismo modo que hay razones para que, por ejemplo, en los EE.UU., la educación básica se haga en inglés antes que en urdu⁵, existen razones para defender el aprendizaje de la tradición musical occidental, por supuesto incluyendo las nuevas músicas que surgen en nuestro tiempo y la de otros lugares. La solución pasa, tal y como estos dos autores dicen, por partir de la cultura previa del alumnado para llegar a una perspectiva que globalice y articule a toda la sociedad y a todas sus músicas de valía:

Si estamos interesados en desarrollar programas musicales que promuevan «las aspiraciones y logros humanos», y los «sentimientos integradores antes que segregativos», deberíamos entonces alentar al alumnado a considerar las implicaciones sociales y culturales de una amplia variedad de músicas, tanto como sea posible, y en la que esté incluida la suya propia. Y para pasar del análisis a la creatividad, igualmente habría que alentarlos a desarrollar sus propios

5 No ponemos este ejemplo al azar; es el que utiliza Gutmann (2001) para argumentar por qué una educación democrática no significa libertad absoluta de elección. La libertad total sencillamente no existe pues, toda persona, en tanto miembro de una sociedad, está ineludiblemente condicionada por los patrones culturales que la conforma. El idioma materno es un claro ejemplo.

estilos musicales de un modo que evite la separación y represión de la individualidad humana, y en el que se afronten constructivamente las diferencias culturales y los problemas generados por la moderna sociedad industrial. El hecho de que no tengamos certeza de dónde pueda llevarnos musicalmente estas decisiones morales no debería hacernos reticentes a la expansión de los currículos musicales tradicionales (Vulliamy y Shepherd, 1984: 74).

La cuestión, sin embargo, sigue en pie: ¿cuál es esa música que merece la pena incluir en el currículo de educación musical? Aunque Best (1995) se centra en la cuestión de la percepción musical, encontramos que su propuesta es aplicable a todo el campo de la música en la escuela y, por tanto, puede dar respuesta a esta pregunta. Este autor distingue entre música «profunda» y «liviana», diferenciación que hace igualmente respecto al nivel de atención que tiene que hacer el oyente. El uso de estos términos no significa que alguna de ellas sea mejor o peor; ambas son consideradas valiosas, en contraposición a la música *kitsch*, perteneciente a una cultura vulgar, que no popular. «Liviano» y «profundo» son los dos extremos de un *continuum*. De la combinación de estos dos tipos de música, junto con los dos modos de escuchar, surgen cuatro campos perceptivos, que presentamos en la siguiente matriz:

Tabla 2. Relación entre el contenido musical y el nivel de escucha (en Best, 1995).

		Contenido Musical	
		Liviano	Profundo
Escucha	Liviana	No significa falta de calidad, sino que tanto el contexto de producción de la música como el de su escucha son ligeros.	Cuando se escucha una obra compleja y densa como música de fondo.
	Profunda	Los intérpretes han de comprometerse intensamente con esa música, por muy superflua que sea, a fin de hacer una versión convincente de la obra.	Transmite profundas emociones, aunque no se conozca las complejidades de la sintaxis musical.

A partir de aquí concluye que una parte importante del arte musical es leve, aunque profundamente espiritual, y al revés, que una parte importante de la música considerada intelectual es liviana, puesto que su contenido trasciende poco o nada el hecho sonoro. Por otro lado, muchos músicos que intencionalmente escribieron obras «poco intelectuales», no por eso dejaron de escribir buena música, pues la «profundidad» de una obra puede obtenerse de una interpretación, independientemente de su contenido, lo que significa que la valoración personal no está en relación directa con el valor de la música, y además que una persona puede encontrarse conmovida por una música que en principio los *expertos* no considerarían como profunda, lo que dependerá del contexto de audición y personal. Esto significa la necesidad de transmitir el conocimiento intrínseco de la música tanto como el extrínseco e inherente a él que lo condiciona, a fin de facilitar la reconstrucción crítica, vale decir, no mediada, del mismo.

En cuanto al segundo punto que en nuestra opinión puede cuestionarse de Vulliamy y Shepherd (1984), acerca de un currículo abierto centrado en el alumnado, decir que su aplicación en la práctica escolar podría traducirse en una enseñanza de las destrezas básicas en primera instancia, dejando para después el dominio de los niveles «de orden superior»; la formación inicial en educación musical de los más pequeños muy frecuentemente proviene de prácticas que no tienen autenticidad en lo que pretende dominar, como es el caso de rellenar los espacios en blanco de un ejercicio de ritmo, o de hacer dibujos que «se corresponden» con la música. Pasan la mayor parte del tiempo con actividades que diluyen las cuestiones y problemas que son básicas en este campo:

Los jóvenes músicos no debieran cantar arreglos simplificados; debieran ensayar piezas genuinas (aunque simples) y aprender así a pensar sobre el pulso, el acento y el compás dentro de un contexto de autenticidad [...]. Centrarse en la infancia no debiera traducirse en algo «infantil». La presencia del arte en la escuela no debiera

traducirse en que las artes se enseñen «escolarmente» (Wolf, 1990: 955).

Y eso significa reconocer la separación entre el conocimiento académico del experiencial que también sucede en la educación artística, y en el que lo técnico predomina sobre lo artístico, en parte debido a que se la pretende ubicar y legitimar dentro del currículo buscando emular el carácter que habitualmente tienen las materias consideradas nucleares y básicas. El arte se integró en el currículo, pero a un precio muy alto:

Fue considerado como un capital cultural o intelectual que debiera pertenecer a todos [...]. Pero el acceso e inclusión dentro del mundo escolar ha supuesto para las artes, tal y como sucede con la aritmética y la historia, sucumbir a una práctica dirigida hacia la instrucción que nos ofrece, al día de hoy, libros de texto en arte y música con objetivos numerados, listas de materiales necesarios, tiempo requerido para cada actividad, y ejercicios al final de cada lección, en vez de los más auténticos proyectos y problemas de todo tipo de artistas, compositores, bailarines, o diseñadores. Hasta el momento la mayor parte de la educación musical continúa focalizándose en lo que Webster denomina el desarrollo de destrezas de nivel técnico respecto a la voz, los instrumentos, o las capacidades auditivas -como por ejemplo, la capacidad para reconocer intervalos, discriminar elementos, reconocer estructuras formales, e identificar periodos o compositores- (ibíd., p. 958).

Ello es consecuencia del espectacular avance de la ciencia, que hizo que la educación de los sentimientos quedase relegado "al ámbito de la mujer. Y los valores y el sistema educativo prusiano ejercieron su influencia en todo el orbe. El arte se convirtió en objeto de estudio y fue intelectualizado como representación moral" (Adelman, 1994: 80). No es así de extrañar el aislamiento

de estas materias dentro del currículo, pues a la separación de la escuela con su sociedad, se añade el poco o nulo reconocimiento que tiene el conocimiento artístico, al menos así planteado, dentro del currículo:

Lamentablemente, la mayor parte de la escolarización europea y norteamericana está dirigida hacia la racionalización de alto nivel; la educación prioritaria es la centrada en la lógica simbólica y científica, y después, dependiendo del país, la historia. Pero la educación en la estructuración de los sentimientos no es muy prioritaria para las escuelas y normalmente se relega a actividades extraescolares, después de los deportes. El Iluminismo, antes que la visión idealista, pragmática (¡o incluso romántica!) del mundo, en el que está fundado el currículo escolar, no tiene mucho tiempo para actividades que no sean la ciencia, la filosofía y las matemáticas, o en general cualquier otra actividad que persiga la «búsqueda» de las leyes de la acción humana. Los sentimientos, y con ellos las artes, fueron relegados a entretenimientos decorativos, una vez que se había hecho el trabajo serio (ibíd., p. 77).

Esto hace que lo académico ejerza una doble presión sobre el currículo musical: sobre los contenidos, que además de centrarse en su parte académica en vez de en la estética (Bresler, 1996), sirven como medio para trabajar otros ámbitos, como el vocabulario, por ejemplo; y sobre el tiempo que se le dedica, cuando el dárselo a la música supone *quitárselo* a las disciplinas «básicas» (Bresler, 1993), cuestión a la que tiende el profesorado cuando no es especialista. Igualmente peligrosa puede resultar la situación inversa, aunque precisamente por todo lo contrario. Cuando el profesor es especialista, existe el riesgo de reproducción cultural, pues se ven como músicos antes que como docentes. De este modo, «creatividad» se confunde con «productividad» (Stake, Bresler y Mabry, 1991).

El resultado ante la diversidad de valores y de formación del profesorado es que los objetivos de la educación musical y artística difieren considerablemente. Bresler (1996) encuentra cuatro grandes modelos en la aplicación práctica del currículo:

- Como vehículo de integración en la comunidad, centrado por tanto en la reproducción de los valores de su entorno.
- Como elemento de apoyo a otras asignaturas, comprometiéndose así de algún modo con los que fracasan en la orientación al uso del sistema escolar.
- Orientado a la autoexpresión, con lo que tiene de terapéutico y de exteriorización de sentimientos y afectos.
- Centrado en el conocimiento específico de lo que es el arte y sus destrezas, en relación con las nociones de percepción, conceptualización, y de inteligencias múltiples de Gardner (1995).

Cada una de estas orientaciones reflejan una proliferación de valores, difiriendo en su visión de lo que es el conocimiento artístico de valía, en cómo deberían organizarse las situaciones de aprendizaje, y qué metodologías son las más apropiadas para cada circunstancia.

Un último problema que se percibe en el actual currículo de educación artística tiene que ver con su consideración social. Si lo académico predomina sobre lo artístico, el resultado es que padres, profesorado, y responsables políticos se centran en las disciplinas susceptibles de aplicarse en el ámbito laboral. La ventaja que conlleva es que la educación artística ejerce una menor presión sobre el alumnado:

El arte no es visto por público, padres y responsables escolares como una parte valiosa de la educación, pues ciertamente ni es una disciplina instrumental ni incrementa los ingresos salariales (Ka-

agan, 1990). La opinión mayoritaria de la gente parece ser algo como:

Los niños con interés y talento debieran tener la oportunidad escolar de profundizar en las artes. ¿Los demás? No, no necesitan las artes. Los niños tienen bastantes cosas que hacer, el profesorado también. Todos los niños debieran poder mejorar en aquello para lo que sean buenos. Las artes son importantes para unos pocos.

Si un niño no sabe nada de arte, no importa para la mayoría de padres y profesores [...]. Ellos saben que no tienen nada que temer ni de la comunidad ni de sus compañeros de profesión si fallan en la articulación de los objetivos de la educación artística (Stake, Bresler, y Mabry, 1991: 305 y 303).

Una posibilidad para solventar estos problemas en lo referente tanto a la materia como a la procedencia y formación del profesorado, es vincular los objetivos de la educación artística a la evaluación, definidos ambos en términos de crecimiento, lo que incluye aspectos emocionales, físicos, perceptivos, estéticos y creativos (Ross, 1994). Es decir, se trata de un modelo que se centra en el alumnado y en lo que de artístico hay en el arte. Tal enfoque tiene, según este autor, tiene las siguientes ventajas:

- Permite a todo el profesorado, especialista o no, comprender los aprendizajes relevantes, y les permite comprometerse colaborativamente en actividades artísticas.
- Define los objetivos de la educación artística en términos estéticos, preparando el terreno para la comprensión de sus cualidades esenciales.

- Abre el abanico de posibilidades a gran cantidad de culturas y estilos, puesto que esas cualidades inherentes al arte "perduran en todas las culturas, estilo y periodos de la historia de la humanidad" (ibíd., p. 28).

Este enfoque es útil en todos los niveles y contextos educativos. De esta manera conseguimos una educación orientada al alumnado, en vez de estar basado en el estilo de enseñanza del profesor, o más frecuentemente, en los contenidos. Conseguiremos así no ya un aprendizaje significativo, sino relevante (Pérez Gómez, 1994).

4. Hacia un currículo crítico en educación musical

Este apartado es nuestra visión de hacia dónde se dirigen currículo en educación musical y que en nuestra opinión debiera ser hacia el desarrollo de una teoría crítica del currículo musical, es decir, de una *música educativa* (Aróstegui, 2011), la contribución de la música a la función educadora de la escuela antes que a la instrucción musical propiamente dicha y que, *sensu stricto*, se correspondería con una *educación musical*. La idea no es nueva, de hecho la presencia y papel de la música en el currículo obligatorio está detrás de toda la historia de la investigación y del desarrollo del currículo en educación musical, pero el término como tal no ha sido empleado hasta ahora, a pesar de que representa con claridad el giro copernicano que necesitamos darle al currículo musical "de tal modo que se antepongan las personas al contenido para así hacer que la música sea una poderosa herramienta educativa" (ibíd., p. 20). Y es que la música es muy importante, pero las personas lo son aún más.

Un currículo musical concebido para educar en los objetivos comunes de toda la escuela debe partir, en primer lugar, de la base de que el significado musical surge como consecuencia de la interacción de la persona con la sociedad a la que pertenece, influyéndose ambos mutuamente. El niño ya no es un artis-

ta innato, sino un actor participante en la construcción de su propio conocimiento, lo que hace mediado por factores culturales. La idea del artista como genio no tiene cabida en la escuela, pues implica un modelo de individuo separado de la sociedad a la que pertenece que no es aceptable para al menos para una enseñanza pública:

Con frecuencia se presenta el arte en primer lugar como una expresión personal, un logro aislado. Es visto como el resultado del talento más que de un formación, y por tanto como algo exclusivo de aquellas personas que nacen con ese don. Los demás somos consumidores de los productos de estas personas. Es obvio que esto sirve para aislar y limitar las artes en su poderoso modo de conocimiento disponible para todos nosotros [...].

[En este sentido], la percepción del «artista» [...], es frecuentemente la de alguien irresponsable, quizás ligeramente loco, persiguiendo unos propósitos particulares en vez del bien común. El término artista contrasta claramente con ciudadano (O'Fallon, 1995: 22).

Considerar al artista como genio es olvidar que ningún objeto, incluido el artístico, posee valores; sólo las personas. La cultura, y más concretamente el arte, es el vehículo de transmisión de esos valores, pero no son los valores en sí. Por eso, "de todas las disciplinas del currículo escolar, las artes han de defender los valores que perfilan, definen, e iluminan la democracia" (Ross, 1994: 26). El arte, y más aún la educación artística, no puede centrarse en el objeto, sino en las interacciones entre personas que permite el proceso de elaboración de ese objeto artístico.

De dejar de considerar al niño como artista innato se desprende una concepción del arte comprometido con su sociedad, pues aunque la idea del arte por el arte también tenga cabida, supone asumir que son las personas quienes lo

construyen, de modo que es posible educar tanto la faceta social como la individual a través de la música, lo que a su vez revierte en una mejor elaboración musical, precisamente por basarse en aquéllos. Di Natalle y Russell (1995), por ejemplo, consideran las siguientes interrelaciones entre desarrollo social y musical, en relación a un proyecto de aprendizaje cooperativo con agrupaciones instrumentales, gracias a las cuales se pueden desarrollar:

- Destrezas sociales básicas. El trabajo en grupo implica el desarrollo de tales capacidades, que pueden desarrollarse tanto en lo que a la interpretación se refiere, como a la selección de las partituras.
- Capacidades comunicativas. Desarrolla la comunicación verbal y no verbal, así como la conciencia de grupo.
- Resolución de conflictos. lo que se aprende como consecuencia de tener que sincronizarse respecto al tempo, entradas, y la implicación en la toma de decisiones durante los ensayos.
- Conciencia de grupo. El trabajo en agrupaciones musicales desarrolla al individuo en su unicidad, y su integración en el grupo, con el que se responsabiliza. El progreso de uno es el de todos, y viceversa. Es algo parecido a decir que "tocamos bien, por lo tanto el conjunto es bueno; y el conjunto es bueno porque todos nosotros tocamos bien" (ibíd., p. 27).

El crecimiento musical es, por tanto, inseparable del crecimiento individual y del social, por eso el arte en general y la música en particular son una forma de conocimiento tan potente como pueda ser la ciencia en su terreno. Las artes pasan a ser "un modo de conocimiento y un conjunto de herramientas y prácticas que nos ayudan a construir nuestra identidad individual y elaborar propósitos comunes con los demás" (O'Fallon, 1995: 25). Y esto significa al

mismo tiempo realizar un aprendizaje artístico que ayude a valorar lo estético antes que lo técnico:

A través de la educación estética no sólo podremos reconocer, sino comprender qué es lo que valoramos nosotros, y qué la sociedad. La educación artística basada en la materia incluye el que las bellas artes sean apreciadas. ¿Cómo se hace esto? A través de la experiencia directa con el arte, mediante el análisis crítico, y con la ayuda de un profesorado que valore ese arte (Stake, Bresler y Mabry, 1991, p. 308).

Para conseguir esta clase de profesorado y de educación artística es necesario dar alternativas a aquella enseñanza que sigue rígidamente las directrices del libro de texto o del programa de turno, lo mismo que la que no sigue ninguna guía dejando al libre albedrío la aparición del artista que se supone todos llevamos dentro. Hay que buscar una tercera vía que persiga la articulación de los distintos paradigmas en educación artística, aquélla que reconozca

La necesidad de interacción entre las ideas y experiencias del profesorado con los nuevos contenidos. El profesorado no debería limitarse a asumir las orientaciones curriculares y los requerimientos evaluadores. El conocimiento no es estático. Es dinámico, interactivo, y contextual. El desarrollo de la experiencia y el pensamiento crítico en la enseñanza artística requiere experimentación y exploración dentro del aula, así como tiempo para reflexionar. El desarrollo de la experiencia [...] necesita de una estructura en la que el profesorado pueda articular los procesos en curso, y comprobar la efectividad de sus actividades [...].

Ningún intento de cambio tiene posibilidades de éxito a menos que los responsables del mismo tengan conciencia de su protagonismo (Bresler, 1996: 32 y 33).

En otras palabras, hemos de pasar de un currículo homogéneo a otro que sea heterogéneo o, mejor aún, que sea contrahegemónico, que luche contra la hegemonía de un currículo homogéneo, el mismo para todo el mundo, y contra la capacidad de control que detenta en exclusiva el profesorado desde ese enfoque curricular. Lo que es válido para toda la escuela lo es aún más para la música que forma parte de ella.

Las prácticas curriculares de un currículo crítico así concebido han de ser diversas y heterogéneas para así adaptarse a las circunstancias psicológicas y, sobre todo, socioculturales de nuestro alumnado, de tal modo que el proceso de enseñanza esté en función de las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. No es posible seguir concibiendo la posición contraria y defender que el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza, pues no es posible enseñar los mismos contenidos a todo el alumnado ni tampoco del mismo modo, tal y como de un modo más o menos explícito propugnan las metodologías musicales activas⁶ y los currículos centralizados:

En el Currículo Nacional Inglés, la enseñanza de la música aquí y ahora es básicamente la enseñanza de la música allí y luego -rural, urbana, suburbana; con población multiétnica o de una sola etnia; en plena expansión económica o en tiempos de crisis; en tiempos de guerra o de paz; con vocación o por imposición académica; dotados para la música o con capacidades medias; sanos o no; bien alimentados o hambrientos; privado o público; con maestro de música

6 La anteriormente citada Erzsébet (1975) al hablar del método Kodály es el ejemplo más palmario de una enseñanza dirigida y estructurada hasta el más mínimo detalle independientemente del contexto. Aun siendo un caso extremo, esto es válido para todas las metodologías que, aun con su evidente fuerza educadora y musical, ponen gran parte de sus esfuerzos en la elaboración de materiales.

especialista o con uno interino; lloviendo o con sol... los currículos prescritos desde el centro no varían en su esencia. Son la Ley (Kushner, 1994: 39).

Dicho con otras palabras, necesitamos un currículo heterogéneo porque el alumnado lo es, y es a ellos a quienes tenemos que prestar atención, a sus diferentes necesidades. Por supuesto que los contenidos siguen teniendo cabida, pero no los mismos para todo el mundo, sino aquellos que sirvan en cada caso para cambiar sus formas de pensar, de sentir y que les permita reconstruir el conocimiento cotidiano que cada estudiante ha ido elaborando en función de su contexto; aquellos contenidos que le ayuden a ser más capaces y competentes en la resolución de sus problemas tanto existenciales como los que le plantea el mundo en el que les ha tocado vivir.

Esta labor de educar para la autonomía personal y la participación en sociedad no es algo abstracto y que tenga que quedarse necesariamente en una mera declaración de principios, sino que supone una acción muy concreta de la escuela en general y de la música y el arte en particular. Se trataría, por ejemplo, de comprender el uso que se hace en los medios audiovisuales de una música de fondo que, aunque no se escucha, sí que se oye, transmitiendo un mensaje que no por abierto y en numerosas ocasiones desapercibido, no deja de ser real. Se trataría de que el alumnado comprenda por qué el uso repetitivo y machacón de un ritmo simplón sobre una armonía de tónica y dominante, sin apenas estructura formal, y que suena a un volumen que hace peligrar no ya la comunicación, sino la salud auditiva de quien la escucha es manifiestamente peor que una obra de Brahms o una canción de Ellis Regina, por mucho que se empeñen los medios de comunicación de multinacionales en vendernos unos discos con un vigor tan efímero como sus cantantes. Contribuimos así no sólo a la autonomía personal, sino a la propia música, pues no hay que olvidar que la calidad de la obra musical también surge de la experiencia personal, ya sea como intérpretes u oyentes, antes que de la propia música

que, sin un ser humano que la oiga no es nada, si acaso ondas materiales que se propagan en el espacio, o tal vez ni eso.

Qué música es la apropiada para la escuela es una cuestión importante y al tiempo controvertida para desarrollar una teoría crítica del currículo pues, por un lado, debemos partir de la que le es propia al alumnado aunque, por otro, no podemos quedarnos en meros reproductores de los gustos que moldean en buena medida los medios de comunicación. Nada como la música influye tanto en la conformación de las identidades culturales de las personas (García Quiñones, 2008), cuestión de la que se vale la industria discográfica, entre otras, para hacer de la música un negocio antes que un arte. La escuela no puede permanecer impasible y, aunque en batalla desigual, también debe intentar contrarrestar este otro poder hegemónico, esta vez económico, que busca crear consumidores antes que personas que juicio crítico para escoger su propia música. Pero, si debemos partir del conocimiento cotidiano del estudiante, ¿qué estilos musicales emplear en clase?, ¿con qué criterio las seleccionamos?

En el punto anterior ya dijimos que hay que partir de lo que le es familiar al alumnado atendiendo, por tanto, a su contexto. Y, puesto que la escuela no es mera reproducción cultural, sino que busca transformar la sociedad para mejorarla, los grandes maestros de la música clásica occidental son una de las metas posibles que debiéramos alcanzar durante el proceso educativo, pues aunque no sea la única que pueda contribuir al desarrollo estético de las personas, sí es una de las que, en principio, tiene más recursos para conseguirlo. Necesitamos, pues, un currículo intercultural en el que diversos estilos musicales se aborden sin prevalencia alguna y que recoja la diversidad de nuestros estudiantes y de la música de nuestro mundo igualmente diverso.

Que no podamos decir que un estilo musical es mejor que otro y que depende de las preferencias personales de cada uno aporta otra magnífica oportunidad para educar críticamente al permitir erosionar la autoridad del profesor y de

la escuela (Kushner, 1999); que la música no ejerza la presión que tienen las materias *fuertes* del currículo como la lengua o las matemáticas, lejos de ser un inconveniente puede ser una oportunidad para generar espacios de libertad y participación más fácilmente que en otros ámbitos escolares. Por poner el mismo ejemplo de Kushner (2008: 237),

¿qué puede [un maestro de música] responder a un niño que le diga que “Mozart no tiene buenas canciones”? Esto puede equivaler a decir que “a mí me viene mejor Newton que Einstein, así que me quedaré con él”, pero la cuestión radicaría en lo asequible del juicio. La gran familiaridad que los niños tienen con el juicio musical y la forma de hacerlo (familiaridad que no tienen con las Ciencias, la Geografía o incluso la Lengua) hace que la autoridad pedagógica se erosione.

La clase de música permite así que los estudiantes decidan por sí mismos y que argumenten en el sentido que ellos prefieran más fácilmente que en otras áreas. La deliberación debiera en realidad aplicarse a cualquier materia (nada debiera ser más deliberativo que la enseñanza de las matemáticas o las ciencias). Por desgracia, la presión que ejerce la consecución del aprendizaje memorístico de unos contenidos de acuerdo al currículo técnico-práctico imperante no permite este tipo de enseñanza tanto como debiera ser posible.

La educación musical ha estado desde siempre dentro del currículo obligatorio y, también desde sus inicios, su presencia ha estado cuestionada. Bresler (2003) habla de cuatro etapas en la historia de la investigación en educación musical. La primera, desde inicios del S. XIX, hasta finales de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, estuvo dedicada a justificar por qué la música ha de estar dentro del currículo de enseñanzas obligatorias. En nuestros días, y aunque haya otros focos de atención, la justificación de por qué hay que enseñar música en nuestras escuelas sigue siendo un tema candente como

lo demuestra, por ejemplo, el monográfico que, coordinado por Lindeman (2005) dedicó a esta cuestión la *International Journal of Music Education*, por no hablar del claro declive de la presencia musical y artística en general dentro de los currículos nacionales de la mayor parte de los países (v.g., Abril y Gault, 2006; Burnard, 2010; Kratus, 2007) y, aunque en esta situación tiene mucho que ver las políticas globales de la OCDE en educación y su énfasis en lo cuantificable, en nuestra opinión la responsabilidad también recae en el profesorado y en los investigadores que nos dedicamos a la educación musical, pues no parece que haya un acuerdo claro sobre qué líneas podrían seguirse, lo que podría explicar que, desde el mismo surgimiento moderno de la disciplina, se haya dedicado tantas energías a justificar cuán beneficioso es la música.

Hay razones de sobra para incluir la música dentro del currículo, no ya porque la música tenga validez *per se*, lo que implicaría ir aumentando los contenidos y asignaturas *ad infinitum*, sino porque contribuye a unos objetivos generales del sistema educativo, que además son complementarios con la esencia de la música:

Si la educación musical va a permanecer como elemento fundamental dentro de la escuela pública, el desafío que hoy se nos plantea es perfilar un conocimiento público tal que los políticos se vean impedidos a proporcionar condiciones bajo las cuales la educación musical pueda actuar con integridad. [...].

Si la educación musical va a asumir un papel central en las escuelas públicas en todos sus niveles, debemos forjar una filosofía política de la educación musical, aquélla que hable de libertad, democracia, comunidad, y la importancia de los valores sociales de la música (Jorgensen, 1994: 27 y 28).

Y eso significa articular el desarrollo psicológico con el social; las artes con su contexto histórico y social; el papel interpretativo de la reproducción del arte del pasado en el presente con la búsqueda de una sociedad potencial que se refleja en esa música; los valores intrínsecos de la música con los que igualmente posee, de carácter extrínseco, y así educar no ya *para* la música, sino también *desde* la música. El arte en general y la música en particular tienen un importante papel que cumplir en la búsqueda de la participación del alumnado en el desarrollo del currículo.

5. Referencias

- Abril, C.R. y Gault, G. (2006). The state of music in the elementary school. *Journal of Research in Music Education*, 54 (1), 6-20.
- Adelman, C. (1994). To the meeting of like minds: the issue of collaboration. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122, 70-82.
- Adorno, T.W. (1976). *Introduction to the sociology of music*. Nueva York: The Continuum Publishing Company.
- Андреев, М. (1988). *Педагогическа социология*. Sofía: Народна Просвета.
- Aróstegui, J.L. (2008). Brahms como miscelánea: música y educación musical para una era postmoderna. En J.L. Aróstegui y J.B. Martínez Rodríguez (ed.). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA.
- Aróstegui, J.L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19 (25), 19-28.
- Aróstegui, J.L. y Louro, A.L. (2009). What we teach and what they learn: Social identities and cultural backgrounds forming the musical experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 182, 19-29.
- Bachmann, M.L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Best, H.M. (1995). Musical perception and music education. *Arts Education Policy Review*, 4, 2-9.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Council of Research in Music Education*, 104, 1-13.
- Bresler, L. (1996). Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27, 24-35.
- Bresler, L. (2003). The power of music and education in the 21st century: opening up new directions. En S. Leong (ed.). *Musicianship in the 21st century*. Sídney: Australian Music Centre.

- Bruner, J. (1968). *Towards a theory of instruction*. Nueva York: Norton. Op. Cit. en Wolf (1990).
- Burgess, J. (2003). Genre, creativity and the mastery of technologies in Brisbane's contemporary music scene. Comunicación presentada al Congreso sobre Sonidos y Sinergias de la Universidad de Australia del Sur. Del 14 al 19 de Julio. Disponible en <http://www.members.optusnet.com.au/creativitymachine/sonics.html>.
- Burnard, P. y White, J. (2008). Creativity and Performativity: Counterpoints in British and Australian Education. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 667-682.
- Courtney, R. (1968). *Play, drama and thought: the intellectual background to dramatic education*. Londres: Cassell.
- Digón, P. (2000). El significado de la música y el contexto social en educación musical. *Kikiriki*, 57, 46-52.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Nueva York: MacMillan.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- García Fallas, J. (2005). Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XLIII (108), 159-166. Recuperado de <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol%20XLIII/No%20108/Kant%20y%20su%20lectura%20de%20la%20educacion%20como%20tema%20de%20la%20filosofia.pdf>.
- García Quiñones, M. (ed.) (2008). *La Música que no se escucha. Aproximaciones a la escucha ambiental*. Barcelona: Orquesta del Caos.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Гологанов, Ж. (1999). *Възприемане на инструменталната музика от деца в предучилищна възраст*. Sofía: Просвета.
- Green, L. (1988). *Music on Deaf Eras: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Green, L. (1996). Gender, musical meaning, and education. En G. Spruce (ed.). *Teaching music*. Londres y Nueva York: The Open University.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática : una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de Solfeo*. Madrid: Pirámide.
- Jackson, S. (ed.) (1990). *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Nueva York: MacMillan.
- Jaques-Dalcroze, E. (1905). An essay in the reform of music teaching in schools. En E. Jaques-Dalcroze (1980). *Rhythm, music & education*. Londres: The Dalcroze Society.
- Jaques-Dalcroze, E. (1907). The initiation into rhythm. En E. Jaques-Dalcroze (1980). *Rhythm, music & education*. Londres: The Dalcroze Society.
- Jaques-Dalcroze, E. (1914). Rhythmic movement, solfège, and improvisation. En E. Jaques-Dalcroze (1980). *Rhythm, music & education*. Londres: The Dalcroze Society.

- Jaques-Dalcroze, E. (1919). Rhythm, time and temperament. En Dalcroze (1980). En E. Jaques-Dalcroze (1980). *Rhythm, music & education*. Londres: The Dalcroze Society.
- Jorgensen, E.R. (1994). Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 120, 17-31.
- Kaagan, S. (1990). *Aesthetic Persuasion: Pressing the Cause of Arts Education in American Schools*. Los Ángeles: Getty Center. Op. Cit. en Stake, Bresler y Marbry (1991).
- Кабалевский, Д. (1989). *Как рассказывать детям о музыке?* Moscú: Просвещение.
- Kodály, Z. (1911). Visszatekintés. En E. Szonyi, (1990). *Kodály's Principles in Practice*. Budapest: Corvina.
- Kodály, Z. (1929). Children's choir. En E. Szonyi, (1990). *Kodály's Principles in Practice*. Budapest: Corvina.
- Kratus, J. (2007). Music Education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94 (2), 42-48.
- Kushner, S. (1994). Against better Judgement: how a Centrally Prescribed Music Curriculum Works against Teacher Development. *International Journal of Music Education*, 23, 34-45.
- Kushner, S. (1999). Fringe benefits: music education out of the National Curriculum. *Music Education Research*, 1 (2), 209-218.
- Kushner, S. (2008). Una paradoja global de la educación. En J.L. Aróstegui y J.B. Martínez Rodríguez (ed.). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA.
- Lindemann, C.A. (ed.) (2005). Monográfico de la *International Journal of Music Education* "en apoyo a la educación musical". Volumen 23, número 2, de Agosto del 2005.
- López-Ibor, S. (1994). El conjunto de instrumentos Orff. *Aula de innovación educativa*, 24, 27-30.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical*. Madrid: Rialp.
- Natale, J.J. di, y Russell, G.S. (1995). Operative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 82, 26-28.
- O'Fallon, D. (1995). Choices at the intersection of the arts and the education. *Arts Education Policy Review*, 96 (3), 21-27.
- Pérez Gómez, A.I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. Nueva York: Norton. Op. Cit. en Wolf (1990).
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. Nueva York: Free Press. Op. Cit. en Wolf (1990).

- Porte, E. (1986). La rythmique Jacques Dalcroze. Une méthode romande mondiale-ment connue. *Journal de l'enseignement primaire*, 15, 11-14.
- Raventós, J. (1999). La «cultura musical» de los jóvenes, ¿depende directamente del conocimiento de los «grandes genios» de la música clásica occidental? *Eufonia*, 17, 41-45.
- Rizvi F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30 (3), 253-268.
- Romero, F.J. (2011). *BAPNE: body percussion, theoretical practical foundation = fundamentación teórico práctica*. Alicante: BodyMusic BodyPercussion.
- Ross, J. (1994). National standars for arts education: the emperor's new clothes. *Arts Education Policy Review*, 96 (2), 26-30.
- Sanuy, M. y González Sarmiento, L. (1969). *Orff-Shulwerk: música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.
- Schafer, R.M. (1998^a). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R.M. (1998^b). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Stake, R.E., Bresler, L., y Mabry, L. (1991). *Custom and cherising: the arts in elementary schools*. Urbana: National Arts Education Research Center.
- Стоянова, Г. (1997). *Учителыят по музика в своята професия*, Sofía: Интелект-А.
- Strauss, B. (1988). Apreciación musical activa para niños. *Música y Educación*, 1 (1), 57-76.
- Swanwick, K. (1975). Let them have Stones. *Times Education Suplement*, 13 de junio, 18-19. Opus citatum en Vulliamy y Shepherd (1984).
- Swanwick, K. (1989) (dir.). *Music in Schools: a study of context and curriculum practice*. Op. Cit. en Swanwick (1991).
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata-M.E.C.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis and music*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. y Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3 (3), 305-339.
- Szönyi, E. (1974). *Musical reading and writing*. Budapest: Editio Musica.
- Szönyi, E. (1990). *Kodály's Principles in Practice*. Budapest: Corvina.
- Теплов, Б. (1961). *Проблемы индивидуальных различий*. Moscú: АПН РСФСР.
- Trias, N. (1988). La rítmica de Emile Jaques-Dalcroze. *Música y educación*, 1 (2), 315 - 340.
- Vulliamy, G. y Shepherd, J. (1984). Sociology and music education: a response to Swanwick. *British Journal of Sociology of Education*, 5 (1), 57-76.
- Willems, E. (1989). Oír, escuchar, entender. Documento multicopiado.

- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, D. P. (1990). Becoming knowledge: the evolution of art education curriculum. En S. Jackson (ed.). *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Nueva York: MacMillan.
- Wolf, D.P., Smith, A. y Gardner, H. (1982). Max and Molly: Individual differences in artistic symbols. En H. Gardner (ed.). *Art, mind and brain*. Nueva York: Basic Books. Op. Cit. en Wolf (1990).
- Wuytack, J. y Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía*, 47, 43-55.