

La experiencia musical a través de la práctica instrumental

Nuevos enfoques de aprendizaje frente a la educación formal y tradicional en España

Alejandro Gamaza García

(2017)

RESUMEN

La realidad de los agentes culturales y educativo-musicales que actualmente promocionan la práctica musical e instrumental, en España, está estrechamente ligada con el acaecer de sus propias circunstancias históricas, la influencia de orientaciones pedagógicas y socioculturales y una disyuntiva generacional que no para de reconfigurarse.

El desarrollo en el terreno social y creativo de esta práctica, ha experimentado una serie de transformaciones que abarcan desde el aperturismo a toda la población hasta la concomitancia entre imaginarios colectivos al respecto. Por tanto, se presenta aquí una síntesis que recoge los fundamentos esenciales sobre los que se han inspirado las propuestas más consolidadas de este país, especialmente en los espacios no formales o informales.

Palabras clave: práctica instrumental, educación no formal, educación informal, innovación, modelos de música integradores.

Introducción

Desde el propio título de esta publicación, está presente la concepción y motivación de la misma, una aproximación –basada en el estudio y la observación– que pretende visibilizar planteamientos que apuestan por integrar la práctica instrumental en el desarrollo del individuo dentro de una actividad social y emocional.

Dado que puede abordarse desde reflexiones globales demasiado amplias, se procederá a focalizar el asunto a partir del contexto español; y, concretamente, en los espacios no formales o informales, donde la actividad musical, de interés público, es concebida –con bastante más frecuencia respecto a otros *espacios formales-elitistas*– desde el principio de innovación.

Ante esta disyuntiva puede surgir la pregunta “¿Acaso no podemos hablar de innovación, en los *territorios* reglados, acerca de la práctica instrumental?” Parcialmente no, más si entendemos que hablar de innovación en la práctica instrumental es hablar de la aplicación de la creatividad. Así mismo, tenemos que tener en cuenta que ésta incluye dos componentes: uno es ese *hacer las cosas de forma diferente* (solucionar problemas de forma distinta a como nos enseñaron) y el otro componente es que ese nuevo *modus operandi* sea funcional.

Si bien es cierto que, ya en el siglo XIX, personalidades como Antoni Nicolau¹ marcaron algún distanciamiento ante el conservadurismo de los centros de enseñanza musical (herederos, por un lado, de los “conservatori” italianos de los siglos XVII y

¹ Compositor y profesor. Apostó por un modesto cambio de enfoque pedagógico desde la dirección del Conservatorio Municipal de Música de Barcelona (1886-1920).

XVIII y del sello de una sociedad española regida por la influencia neocastiza ² hasta mediados del siglo XX), el inmovilismo de estas instituciones se ha ido perpetuando— con exiguos cambios (producto del devenir histórico más que de profundas reflexiones)— hasta la actualidad.

Quizás, como precedente y con un alcance más prolongado, la voluntad progresista de Francisco Giner de los Ríos condujo a la materialización de uno de los proyectos educativos más singulares —junto con la racionalista Escuela Moderna de F. Ferrer i Guardia— durante la Restauración española (1874-1931); nos referimos a la Institución Libre de Enseñanza ³ (ILE). Respaldada por los círculos intelectuales próximos a los ideales de laicismo, libertad científica y de conciencia (Escolano et al., 2002), la ILE también puso su foco de atención en la música. A juicio de Francisco Giner, “el Conservatorio estaba formando sólo instrumentistas, no músicos completos (...) Más tarde haría públicas sus críticas al centro madrileño [Real Conservatorio de Madrid] (...)” (Riesgo Martínez, 2015, p.111) y empleó su estancia en Cádiz para profundizar en las enseñanzas que impartía la Institución Musical de Santa Cecilia, llegando a marcar un antes y un después en su convencimiento pedagógico. Y es que Cádiz, sumado a Barcelona, fue un referente de enseñanza musical a mediados del siglo XIX; una vez superada la mudanza de poderes, tras el declive de las capillas catedralicias (varias pérdidas en las desamortizaciones de Mendizábal), el Estado fue asumiendo paulatinamente —aunque sin dismantelar las prerrogativas eclesiásticas en la educación— el papel promotor de susodichas enseñanzas mediante conservatorios,

² Actualmente, en Europa del Norte y Centroeuropa —sin el arraigo de la cultura del sur del continente— se llevan a cabo los programas públicos más avanzados de música (y algunos se están extrapolando a la Península Ibérica, como es el caso de Cataluña).

³ Inicia su actividad en 1876, quedando interrumpida y suspendida a partir del levantamiento militar de 1936 que provocó la Guerra Civil.

academias y escuelas de música públicas (De la Rosa, 2014). Décadas más tarde, se fundaron y asentaron las bandas civiles de música por el Levante peninsular ⁴ (Sánchez, 2008).

Otro periodo histórico favorable, en cuanto al aperturismo en pedagogía moderna y musical de Europa (Émile Jaques-Dalcroze, Maurice Chevais, Zoltán Kodály, Carl Orff y Edgar Willems), podemos situarlo durante la II República española (1931-1936); el problema: hubo tantas iniciativas como obstáculos y tropiezos. Empero, podemos mencionar casos notorios y representativos de esta inquietud por modernizar el país y su cultura.

Óscar Esplá, reconocido compositor alicantino, proyectó su simpatía con el ideario republicano cuando se encomendó en la empresa de encabezar una renovación de la formación musical, participando en la creación y presidencia de la Junta Nacional de Música y Teatros Líricos. Los siguientes extractos de la revista musical RITMO arrojan luz sobre las disertaciones de Esplá durante una de sus ponencias, con motivo de dicha Junta: “Creación y administración de escuelas nacionales de Música, orquestas del Estado y masas corales (...) Una Escuela Superior de Música en Madrid, que concederá un título especial a sus alumnos” (RITMO, 1931, p. 2).

También existirá el Teatro de Ensayos de Arte y de Educación Estética en la Escuela Superior de Música, en el cual podrán intentarse abrir nuevos horizontes de realización. En este teatro se organizarán audiciones y representaciones gratuitas con carácter educativo para niños y para adultos, con el fin de iniciarles en la comprensión de obras y escuelas (...) (RITMO, 1931, p.3).

⁴ Valencia, en especial, conserva hoy día la admiración por esas formaciones.

“La Junta organizará sucesivos concursos con diferentes temas, abarcando todos los géneros que caben dentro del concepto de música, noble, aunque sea popular”

(RITMO, 1931, p.3).

Con mayor éxito, y paralelamente a la Junta, cuya intención era la de potenciar la culturización y profesionalización musical, se dio continuidad –de algún modo- a la importancia que la Institución Libre de Enseñanza dio a todas las regiones de la Península y al capital del folklore musical (propio y extranjero), con la creación del Patronato del 29 de mayo (1931) que ponía en marcha las Misiones Pedagógicas.

La siguiente ponencia, esta vez de José Subirá Puig, publicada en ese mismo número de RITMO, pone de relieve un análisis personal pero interesante dentro del propio pensamiento de la época:

[La enseñanza musical] supone el conocimiento técnico (...) Ello permite saborear mejor el encanto de la música, apreciando no sólo sus efectos sonoros, sino su constitución interna, y uniendo al goce estético un placer intelectualista. La instrucción musical puede fomentarse en los hogares donde se cultiva la música, haciendo efectivo sus efectos a quienes no la conocen técnicamente. (RITMO, 1931, pp. 6-7).

En las escuelas primarias la música debería cultivarse desde los primeros años infantiles (...) Sería muy recomendable la práctica del canto, ya previo el conocimiento elemental del solfeo, ya aprendido de viva voz, excluyendo ciertas canciones escolares de pésimo gusto que todavía se oyen en algunos colegios, y sustituyéndolas por otras

más bellas, en lo posible canciones populares, tanto españolas como extranjeras, con predominio de las nacionales. (RITMO, 1931, p. 7).

En contraste, tras una primera década de posguerra y dictadura franquista⁵, las instituciones que articulaban la actividad musical no profesional y educativo-musical, dilapidaron la riqueza y heterogeneidad conquistadas, en pos de una perpetuación ideológica⁶; el peso recaía en instituciones como la Sección Femenina – que no aportaría gran cosa hasta finales de los años sesenta, cuando aproximan a España metodologías de pedagogía musical- o el Frente de Juventudes, con arraigo militar.

Una vez reformada la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 (con el Decreto de 2 de febrero de 1967), los espacios no formales o informales dejan de suplir esas carencias. En las escuelas se atisban algunas composiciones instrumentales⁷, así como el estudio de la rítmica a través de la pequeña percusión y material del método Orff.

⁵ La dictadura franquista comprendió desde 1936 hasta 1975.

⁶ [1945] “La identificación del régimen [de F. Franco] con la Iglesia española supuso prácticamente el triunfo del catolicismo español. Este triunfo se manifestó de una manera notoria por la presencia de la jerarquía eclesiásticas en las más altas instituciones del nuevo régimen (...)” (De Puelles, 2002, p. 337).

Hasta mediados de esos años cuarenta, en cuanto al aspecto musical que nos concierne, y como cita Iván Iglesias (2010): “Lo español incorporaba indefectiblemente también la religión como uno de los ejes centrales de la raza (...)” Se promovió, en estos términos, “una música nuestra”, acorde “con los valores espirituales de la raza”. (...) El jazz [por ejemplo] fue entendido desde algunos medios tradicionalistas como un “engendro “arrancado de la música negra y por ende pagana, recogido y exportado por masones y anticatólicos” (pp. 125-126).

⁷ Las aportaciones metodológicas de S. Suzuki (Japón), tardarían en alcanzar una relevancia sustancial en España.

Práctica instrumental en los modelos integradores: Recepción en la España democrática (1978) de nuevos enfoques para nuevas necesidades.

Tras el proceso democratizador en España, la inmersión en un nuevo contexto social-demográfico, económico y político, dejó en evidencia un sinfín de realidades que habían estado en el desamparo, al igual que otras realidades fueron surgiendo.

Si contamos con procurar democratizar la experiencia cultural activa y la práctica musical, deberíamos preguntarnos: ¿Qué sector de la población tiene esa posibilidad y qué sector queda excluido? ¿Qué espacios se adaptan, con mayor acierto, a las necesidades de los participantes /alumnado? Y ¿Qué espacios están incentivando el atractivo de la experiencia sonora, el aprendizaje compartido y el valor de la diversidad?

Estas preguntas nos conducen directamente a la labor de los modelos integradores, en los que apreciamos un afán –desde los años ochenta, con el desarrollo de la psicología musical- por afrontar los retos socioculturales e identitarios actuales; a nivel internacional, la UNESCO ⁸ (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), inauguró el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del cual germinó el Informe “Nuestra diversidad creativa”. Este informe, publicado en 1996 –al que le sucederían otros en el futuro-, analiza y reflexiona sobre los modelos de desarrollo cultural, y su impacto en una sociedad cada vez más plural. La educación musical en España, no sólo desde el ámbito reglado, se vio embebida por estas consideraciones. Ejemplo de ello es la influencia, al menos teórica, en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990), la cual estrena el reconocimiento legal de las escuelas de música, permitiendo un marco “suficientemente amplio para que los municipios puedan desarrollar un servicio de

⁸ España pertenece a la UNESCO desde enero de 1953.

educación municipal (...) y de manera coherente con su entorno” (Fargas et al., 2010, p. 23). En muchos espacios reglados, por el contrario, siguió imperando un sistema burocratizado de enseñanza en el que la crítica y la constante formación y reformulación de la actividad profesional carecían de una consideración prioritaria.

El progreso de la injerencia de la corriente social (desde la psicología) en música, revela cuatro niveles (según Hargreaves, D. J., Marshall, N. y North, A. C., 2005) que pueden ayudar a examinar esta realidad en la que proliferan modelos integradores:

- Un primer nivel *individual*. Hargreaves, MacDonald y Miell abordan la gestación de un ambiente sociocultural, inmerso en el razonamiento del comportamiento y del desarrollo individual, bajo el concepto de *identidades musicales*; “el interés de esta formulación no está sólo en que representa un camino sobre el cual se construye la perspectiva social dentro de la explicación del desarrollo individual, sino en que también puede comenzar a explicar cómo la propia consideración de las personas puede, de hecho, determinar su motivación y posterior desempeño en un campo tal como el de la música” (Hargreaves et al, 2005, p. 18).
- El segundo nivel, denominado *interpersonal*, pone de relieve las conductas colaborativas en composición y creatividad, dadas las concluyentes conexiones entre interacción social y aprendizaje musical.
- La repercusión e influencia, en la conducta musical, de las comunidades e instituciones artísticas pertinentes quedarían recogidas en el nivel *institucional*.

- Y, por último, el nivel *cultural*, entendido como rastro que deja la influencia de la industria musical o del folklore.

Cuando hablamos de modelos integradores, recalcamos la función de hacer accesible la música a la mayor parte posible de la población, y la oportunidad de ofrecer una experiencia musical al margen de la corriente tradicional “sobre la teoría estética ortodoxa” (...) la cual “refuerza la razón y percepción intelectual” por encima de “las reacciones viscerales y estados emocionales afines” (Regelski et al., 2009, p. 29). De hecho, el trasfondo formativo entra en juego con otras dimensiones transversales del desarrollo humano, generando un tejido cultural y social que revierte directamente en beneficio de la población.

Consecuentemente, los cimientos de estos discursos giran en torno a tres contenidos interconectados entre sí: la motivación, la práctica y la interacción.

La motivación

La curiosidad es el motor esencial de cualquier actividad espontánea. En tanto que dicha actividad (desde la pre-instrumental hasta la práctica) se contemple en un ambiente respetuoso y participativo, posteriormente, se podrá internalizar y comprender con naturalidad, incluso antes de ser sometida a la óptica intelectual que –en el mejor de los casos- ignora involuntariamente la intrínseca relación entre motivación, creatividad y progreso. Para ello, estimular el placer de la experiencia, de la práctica instrumental, establecerá un vínculo con la música de suma trascendencia.

Lucy Green, profesora y socióloga experta en educación musical, estudió el interés de la música en contextos informales; en éstos, la motivación respondía al

protagonismo que desempeñaba cada miembro, al consenso en la elección de repertorio y al estudio compartido, principalmente (Raventós et al., 2013). Si trasladásemos esa configuración de roles a nuestras escuelas municipales de música o proyectos de acción comunitaria, encontraríamos analogías, sobre todo cuando se articula la acción en cuatro principios: a) Autonomía: capacidad para generar aficionados autónomos, b) Aprendizaje significativo: todo lo nuevo que se aprende conecta realmente con una experiencia propia, c) Aprendizaje funcional: todo lo que se aprende hay que movilizarlo inmediatamente (ponerlo en práctica) y d) Aprendizaje cooperativo⁹: se aprende del guía/profesional, pero también se da un aprendizaje entre iguales.

A continuación, nos aproximaremos al alcance extraordinario de la práctica instrumental, no como un procedimiento *observador-repetidor* ajeno al potencial del individuo y del colectivo, sino más bien como un acto en movimiento dentro del acervo cultural.

La práctica

El Solfeo y la Teoría Musical fueron tradicionalmente concebidos, en España, como pilares fundamentales para tocar “con garantías”, a posteriori, cualquier instrumento musical (bajo el auspicio de la literatura consuetudinaria y la técnica, como si éstas avalasen la autonomía instrumental en una dimensión musical). A condición, incluso, de tomar interés por un instrumento para interpretar música popular del siglo XX (pop, jazz, rock...), perdura la convicción de que hay que estudiar previamente los cánones de la música “cultura” occidental, aquella que comprende una visión musical acotada entre los siglos XVII y XIX mayoritariamente. Amparar ese valioso legado musical no debería confundirse con un status superior desde el cual contemplar y juzgar

⁹ Este tipo de aprendizaje, si bien en la educación obligatoria está más extendido, en la práctica musical e instrumental sigue sufriendo cierto recelo por parte de las instituciones más tradicionales.

toda creación musical; Small (2005) matiza que “todas y cada una de las creaciones musicales se pueden juzgar sólo por su eficacia en articular los valores de los que participan, y sólo ellos podrán hacerlo” (p. 82). En consecuencia, vislumbramos cómo han ido quedando relegadas cuestiones que consideren qué aporta la práctica musical en las personas, adónde queremos llegar con ella o cómo la experiencia y la práctica musical implican una alfabetización de las emociones y un aprendizaje transversal que permite *aprender a aprender*.

El beneficio de propiciar una actitud exploratoria para con los instrumentos (más aun en los inicios), posibilita un aprendizaje de la música centrado en su propia naturaleza, el sonido, además de acceder a ella a través de la comprensión intuitiva. En esta línea, Irineu Segarra, quien dirigió durante más de cuatro décadas (hasta 1997) la Escolanía Montserrat, entre otras actividades pedagógicas, sostuvo que las relaciones sonoras, rítmicas y melódicas debían ser el acceso, en un contexto musical, a futuros conocimientos teóricos y no a la inversa (Oriol, 2007).

Y precisamente es esa naturaleza propia la que se ve confinada con asiduidad en los individuos más jóvenes; para las edades de maduración, entre los 8 y los 12 años, tocar ya es una experiencia. Existe el deseo de tocar pero no surge la necesidad de saber qué es “Do Mayor, sensible, dominante...”. Del mismo modo que en nuestra infancia no tuvimos que realizar una abstracción para comprender la teoría del lenguaje materno que nos permitiese usar la gramática y la sintaxis correctamente, la teoría musical no facilita necesariamente la práctica instrumental. Es importante empezar a responder las preguntas que los individuos sí se hacen (y no las que nosotros consideremos importantes desde nuestra percepción). Obviar este hecho es volver a remedar la retórica de los *espacios formales-elitistas*.

Llegados a este punto, es apropiado recordar las palabras esclarecedoras de Christopher Small en *El acto de hacer música*:

Reconocemos que la creación musical es un encuentro entre los seres humanos donde se generan significados y esos significados son más amplios que los ya asumidos por su creador. Como todos los encuentros humanos, ocurre dentro de un espacio físico y social en el que éste tiene sus propios significados, que deben ser tenidos en cuenta también cuando preguntamos por los que genera la misma creación o ejecución musical. (...) La materia de la música no es sólo la relación de sonidos ordenados de manera convencional, sino también las relaciones establecidas entre los participantes durante la interpretación dentro de su espacio propio. (Small, 2005, pp. 75-76).

Una de las pretensiones en las que reparan aquellos contextos musicales no formales o informales es el asentamiento de la autoconfianza en los participantes durante el transcurso del aprendizaje, y es la improvisación su vehículo más pertinente: fluidez, escasa verbalización previa e instrucciones inmediatas que permiten desarrollar capacidades expresivas naturales y espontáneas (Alsina et al., 2007). Más adelante, en este punto del –continuo- aprendizaje instrumental, será primordial la progresión de una improvisación libre hacia una idiomática, en la que se asimilen una serie de convenciones rítmicas, armónicas y melódicas. Dentro de la complejidad de este tipo de ejercicios, se pretende que tanto el pensamiento musical como la mecánica instrumental estén presentes en el *acto de tocar* (Rodríguez, 2014).

La interacción

Al igual que existe un auge de la llamada “inmersión lingüística” en otros campos, la asimilación del “lenguaje musical” también requiere de ésta. El investigador y pedagogo Edwin E. Gordon apunta que, cuando un bebé nace, sale del mundo para entrar en una cultura. Y tan importante es el modelo de asimilación como el entorno en que se desarrolla. En estos términos, es de interés general el trabajo que Murray Schafer realizó a mediados de los años setenta, respecto a las dinámicas grupales. Schafer rehusó del modelo tradicional de enseñanza, proponiendo el papel de un guía que fuese conduciendo las sesiones de música, provocando en el alumnado “el deseo de generar sus propias experiencias y conocimientos” (Hemsey de Gainza, 2002, p.84). La significación del grupo radica en la pluralidad de individuos que deben encontrar los mecanismos óptimos para adecuarse a un lenguaje común que, por tendencia, perfeccionará el propio.

M. Schafer encabeza (con George Self y J. Paynter), desde la citada década, un movimiento de compositores creativos que despiertan el interés en los espacios de aprendizaje y convivencia musical, a fin de rediseñar las relaciones entre los sujetos implicados. En atención a lo cual, la música puede ir más allá de su mera proyección de paradigmas culturales heredados, dando cobertura a otros nuevos. Este nuevo marco fue asumido con convencimiento, en nuestra realidad más cercana, por los proyectos musicales de acción comunitaria: La práctica musical inclusiva implica al grupo entero, sin realzar la figura del experto (aun estando presente) frente al resto; más allá de talentos particulares o ciudadanos aficionados, estas iniciativas consideran decisiva una formación musical sólida, plural e integrada en el medio sociocultural concerniente (Gustems J., Gale R. y Gimeno P., 2009).

Esta misma necesidad es mencionada por Núria Sempere (2009), directora de la Escola de Música i Centre de les Arts (L'Hospitalet), cuando afirma que “no basta con abrir una escuela de música para garantizar que aquellos colectivos sin tradición quieran incorporarse a las prácticas artísticas. Son necesarias estrategias proactivas ¹⁰ (...)” (p. 29).

¹⁰ *Traducción de autor.

Los Modelos públicos que coexisten en la España actual: Comparativa de características y posibilidades.

· *Modelos con una trayectoria estructural no-integradora*

Educación formal (Conservatorios de Música –sistema reglado):

- Prueba de acceso, priorizando un perfil concreto de alumnado.
- La mayoría de centros de educación musical en España (y en Italia) cuentan con un equipo de docentes cualificados con una visión muy clara de “cómo acceder a estudios superiores”.
- Tienen un programa educativo (no elaborado por los propios docentes del centro) encaminado a alcanzar estos estudios superiores. Quien no sigue este programa unidireccional, para *alumnos/as standard*, queda excluido; esto evidencia cómo nos encontramos en una coyuntura en la que el alumnado debe adaptarse al programa, y no es el programa el que se adapta al alumnado.
- El eje de las Enseñanzas Profesionales (antiguo Grado Medio) se encuentra entre asignaturas como Lenguaje Musical o Armonía.
- Son centros que suelen perseguir la excelencia en vez del fomento de capacidades individuales para practicar la música.

• *Modelos con una trayectoria estructural integradora*

Educación no formal (Escuelas Municipales de Música):

- No existe prueba de acceso, la oferta se abre a toda la población.
- Escolares, jóvenes y adultos tienen la oportunidad de tocar un instrumento. El objetivo principal es capacitarlos para que toquen un instrumento, formando parte de un conjunto instrumental.
- En un mismo espacio pueden convivir diversas formaciones y programas: música clásica, música moderna y jazz, música contemporánea y música tradicional. El espectro musical está considerablemente cubierto.
- El eje formativo se encuentra en el Conjunto Instrumental, pudiéndose complementar con una formación musical complementaria, acorde al itinerario estilístico elegido. No todo el alumnado está obligado a hacer todo por obligación; a la formación básica de instrumento y conjunto instrumental, pueden ir añadiendo posteriormente asignaturas como Música de Cámara, Formación Auditiva, Conjunto Vocal...
- Este tipo de planes contemplan, además, dos excepciones: personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) -que requieren ciertas adaptaciones curriculares- y personas con un interés, vocación o talento para seguir

formándose profesionalmente (preparándolos para la prueba de acceso a estudios superiores de música).¹¹

Educación informal:

- Integra y acerca la música a personas que viven al margen de una participación activa sobre la misma, a veces por temas económicos o porque dentro de su *imaginario sociocultural* no se sienten aparentemente identificados con “ese mundo”.
- La música se convierte principalmente en una herramienta socioeducativa puesta al servicio de la comunidad. Los participantes provienen de familias y realidades muy distintas.
- Estos espacios ambicionan garantizar los derechos culturales de la población: acceso y participación a la experiencia cultural.
- Todo este trabajo se ve reflejado en puestas en escenas (actuaciones, conciertos, implicación en eventos, etc.) Aunque no es el objetivo principal, la rigurosidad y la calidad en el producto están latentes.

¹¹ En España podemos contar casos excepcionales en los que centros públicos de enseñanza musical incluyan a estas personas, de acuerdo a programas adecuados: Conservatori Profesional de Música de Torrent (Valencia), C.P.M. “Maestro Chicano Muñoz” (Lucena, Córdoba) y el CMUS Profesional da Coruña.

Preámbulo a futuras investigaciones

Esta inicial recogida de datos sucesiva a la exposición teórica, se formuló inspirada a propósito de entrevistas abiertas (en las que los participantes pudieron desarrollar su discurso de manera distendida, con su propio lenguaje), y observaciones directas ¹² sobre lo que denomino *Modelos con una trayectoria estructural integradora*. Se plantea, por lo tanto, una reflexión original -en el conjunto del trabajo- relativa al objeto de estudio presente. Participaron dieciséis Escuelas Municipales de Música y cuatro Proyectos de música comunitaria, con un largo recorrido y experiencia, durante los meses de septiembre y octubre de 2017.

No tanto como buscar datos, a fin de dar con unos resultados estándar, se anhela reflejar las apreciaciones de un cuestionario que permita abrir debates de mejora entre los distintos espacios educativos y socioculturales donde se gesta la práctica instrumental.

El cuestionario consta de:

- 18 preguntas categorizadas
 - o Indicadores:
 - 0% (*Nunca*).....1
 - 1% - 44% (*Rara vez*)..... 2
 - 45% - 65% (*Normalmente*)..... 3
 - 66% - 99% (*Casi siempre*).....4
 - 100% (*Siempre*)..... 5
- 1 pregunta abierta

¹² El contenido de las observaciones directas ha sido plasmado en el apartado “Los Modelos públicos que coexisten en la España actual: Comparativa de características y posibilidades” (p. 16).

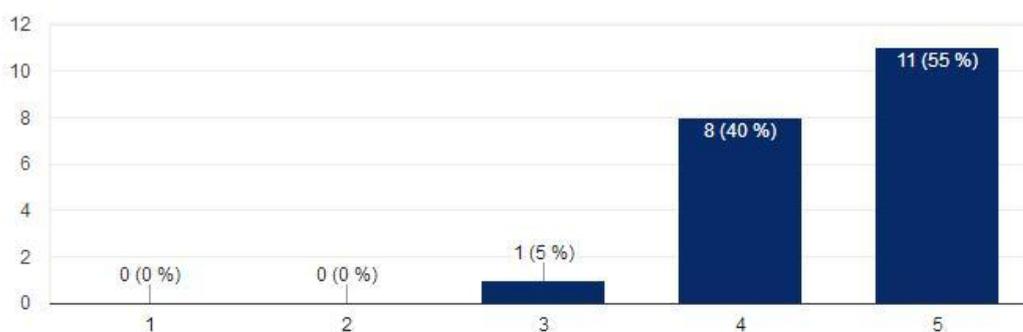
- 1 apartado de Observaciones

Las respuestas obtenidas están representadas en las siguientes gráficas, que van acompañadas -a su vez- de una interpretación, teniendo en cuenta todos los factores adyacentes.

Resultados y análisis de datos

El conjunto instrumental es prioritario.

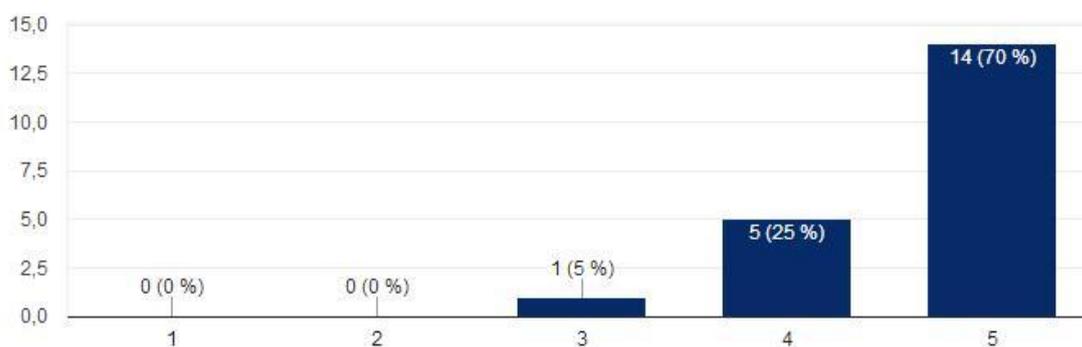
20 respuestas



El conjunto instrumental aparece como una experiencia relevante en estos espacios. Para los Proyectos de música comunitaria supone prácticamente el eje de ese trabajo sociocultural que emprenden; por otro lado, las Escuelas Municipales de Música encuestadas también expresan su interés social y metodológico.

Se fomenta el aprendizaje entre iguales.

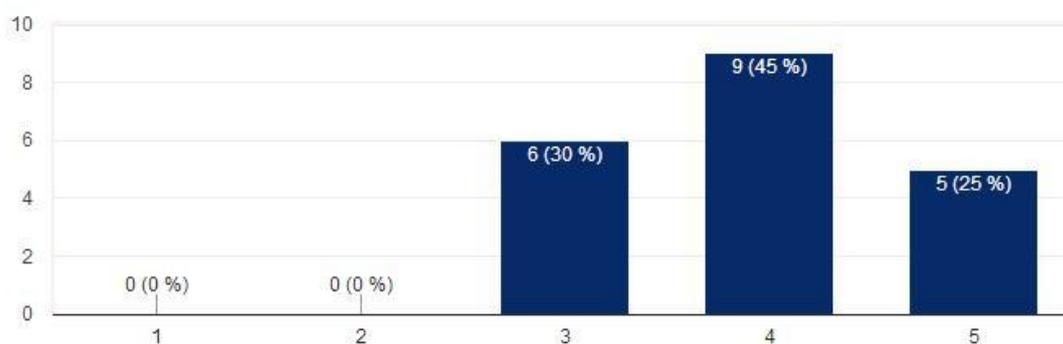
20 respuestas



Si ya suponen un reto los procesos de enseñanza/aprendizaje bidireccionales, cuando éstos se trasladan a todos los niveles, se establecen unas relaciones de conocimiento compartido entre individuos integrados en un contexto. En la encuesta, se atisba una tendencia positiva en el fomento de aprendizajes entre iguales.

Prevalecen la expresividad y la comunicación a la técnica.

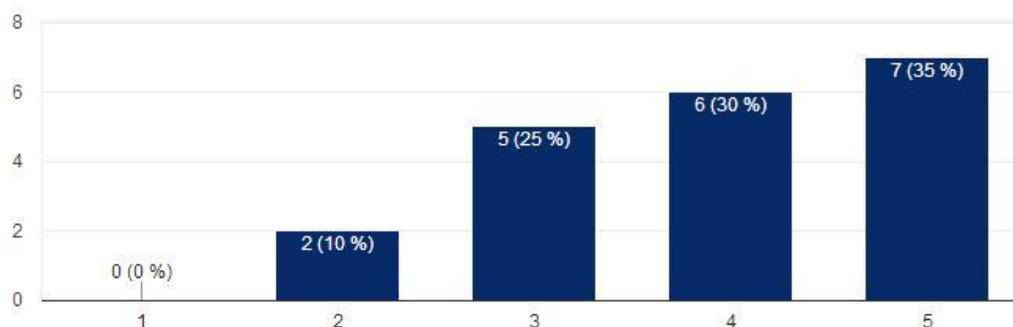
20 respuestas



La técnica, concebida como otorgadora de habilidades instrumentales parciales o como base homogeneizadora indispensable, suscita opiniones encontradas. Mas la práctica instrumental es una actividad conformada por varios estratos, no sólo el técnico; y es precisamente esa cuestión la que se advierte en esta gráfica.

Los procesos creativos y de experimentación están presentes.

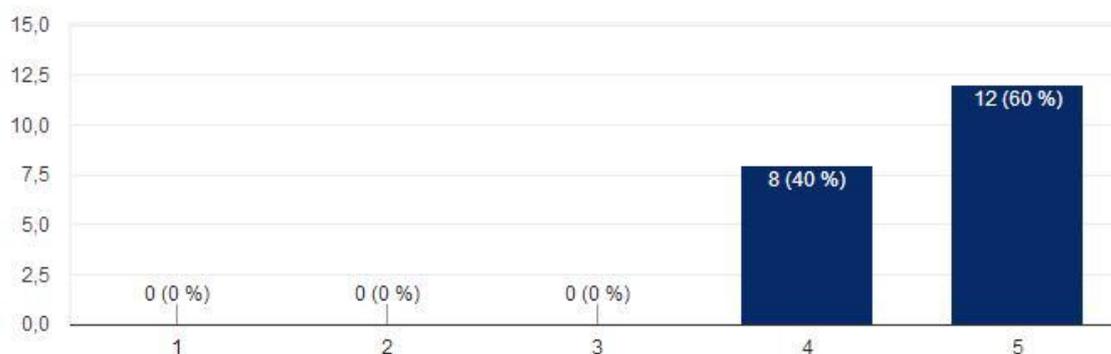
20 respuestas



Aunque un 35% de las respuestas (pertenecientes a Escuelas Municipales de Música, en este caso) mantienen una limitada presencia de los procesos creativos y de experimentación, otro 65% (entre Proyectos y Escuelas) apuesta firmemente por procedimientos en los que la búsqueda es fundamental.

Se contempla y fomenta la diversidad artístico-cultural.

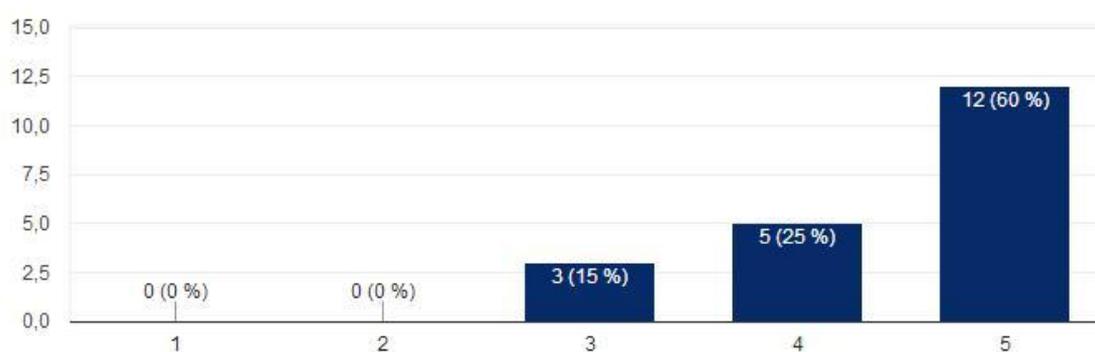
20 respuestas



Los *Modelos con una trayectoria estructural integradora* trascienden, respecto a otras propuestas, por la incorporación de una pluralidad de lenguajes musicales que coincide con la heterogeneidad en el perfil de los participantes.

Se posibilita y facilita la participación de personas con NEE.

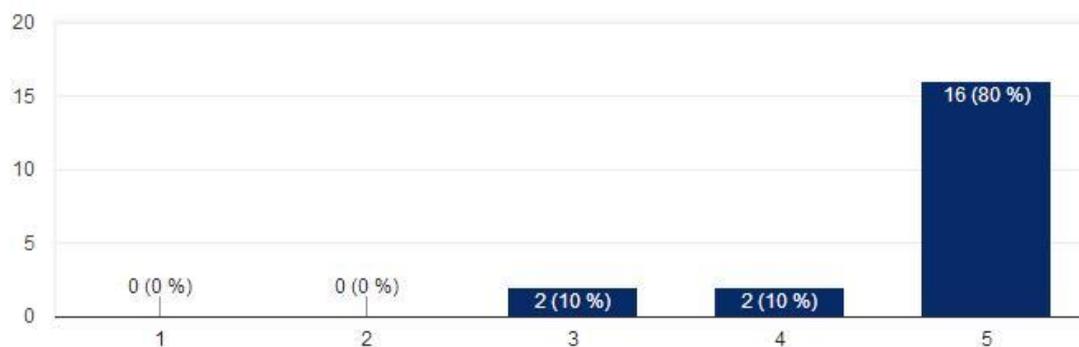
20 respuestas



En la práctica instrumental no es tan habitual, en la medida deseable, la participación de personas con las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sin embargo, tenemos aquí un claro ejemplo de iniciativas que incluyen programas precursores de la integración en música.

La práctica instrumental se da en personas con 8 - 12 años.

20 respuestas

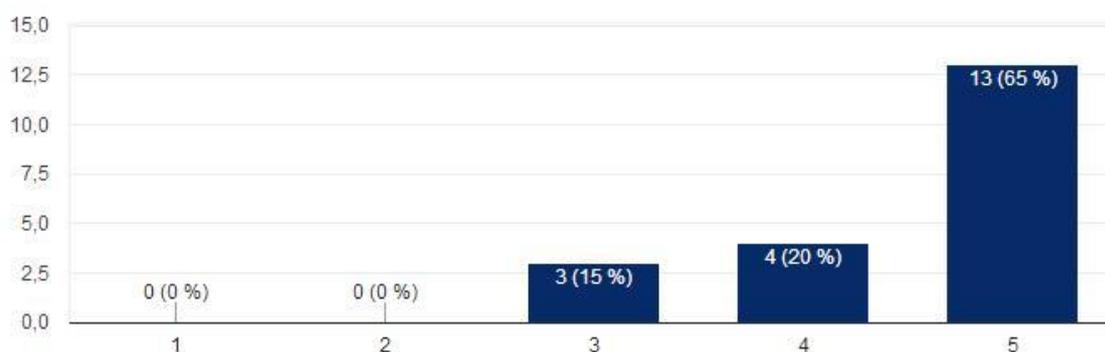


Entre las franjas de edad que se presentan a continuación, las de 8-12, 13-18 y 19-28 llevan la mayor representatividad de iniciación en práctica instrumental.

Es conveniente recordar que los Proyectos que han participado en la encuesta dirigen su actividad -en gran medida- a niños y jóvenes de 8 a 20 años.

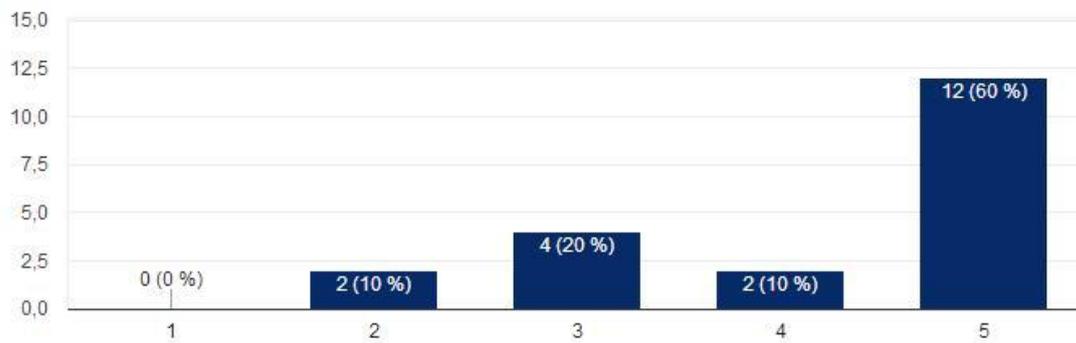
La práctica instrumental se da en personas con 13 - 18 años.

20 respuestas



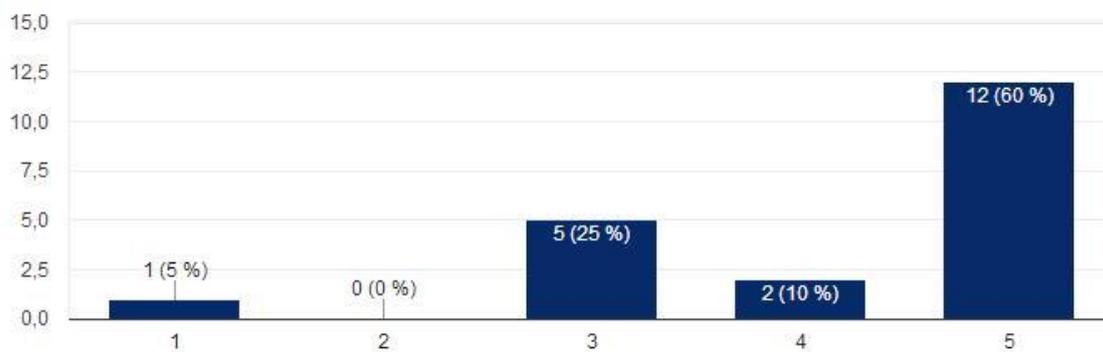
La práctica instrumental se da en personas con 19 - 28 años.

20 respuestas



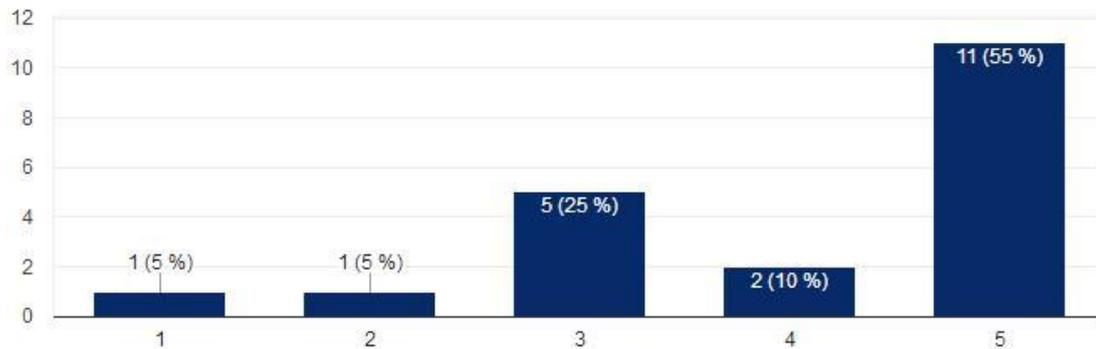
La práctica instrumental se da en personas con 29 - 38 años.

20 respuestas



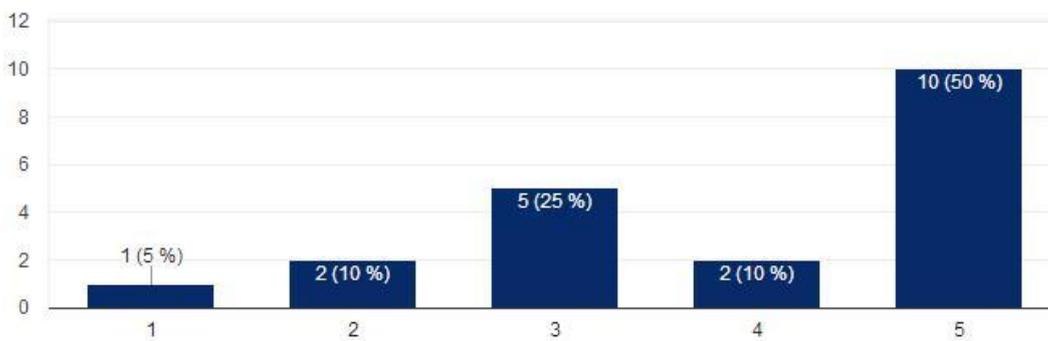
La práctica instrumental se da en personas con 39 - 58 años.

20 respuestas



La práctica instrumental se da en personas de 59 años en adelante.

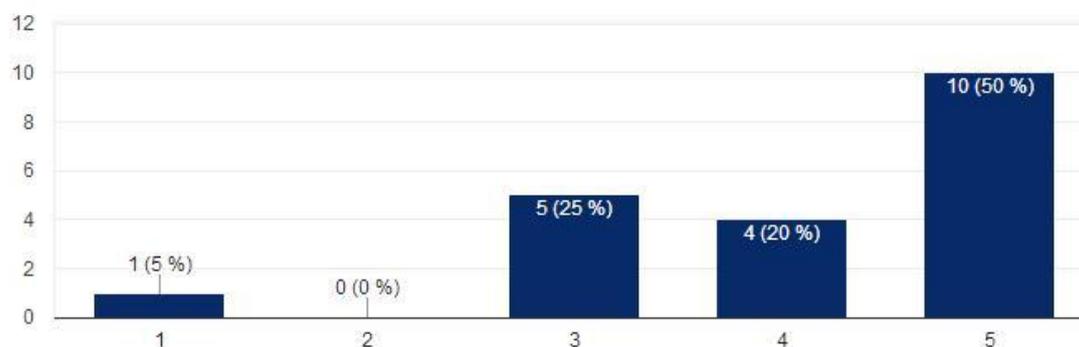
20 respuestas



La confluencia intergeneracional (además de intercultural) que pervive en estos espacios, ejemplifica muchos de los valores de la música expuestos anteriormente.

Cuenta con un banco de instrumentos propios.

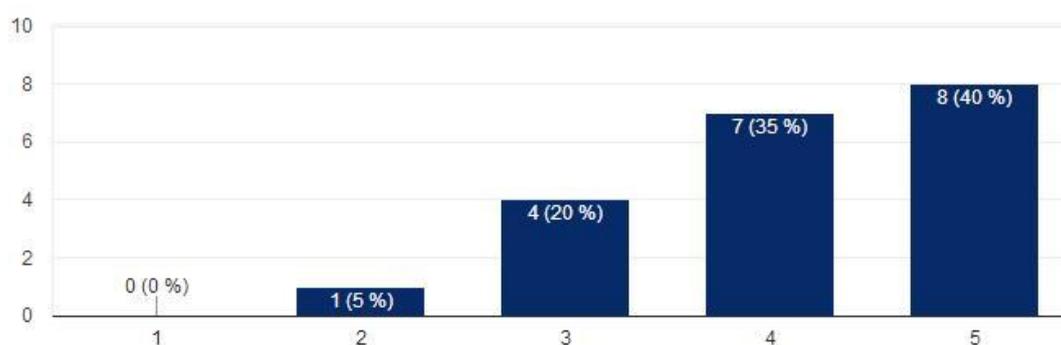
20 respuestas



La apuesta de la inversión pública –y privada en ocasiones- es de vital importancia para dotar de instrumentos a estos espacios, algunos de los cuales incluso incluyen un servicio de préstamo para familias con pocos recursos económicos.

El entorno familiar participa en las propuestas ofrecidas.

20 respuestas



Un 75% confirma una alta participación del entorno familiar.

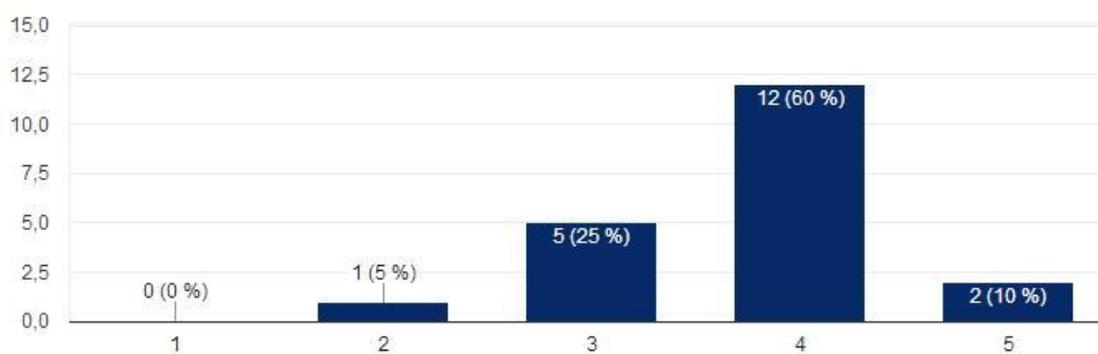
Que el entorno personal más próximo estimule y valore una actividad de estas características, se ajusta a la idea que recoge M^a del Pilar Castro (2007) del especialista en psicología musical John A. Sloboda cuando cita que “esta implicación ayuda a ser

La experiencia musical a través de la práctica instrumental

constantes en la práctica del instrumento y, sobre todo, a que el niño [joven/adulto] cree un autoconcepto de apto para la música” (p. 238).

Se detecta una actividad musical externa y autónoma. Los participantes utilizan los aprendizajes adquiridos para componer, montar grupos de música, seguir profundizando, etc.

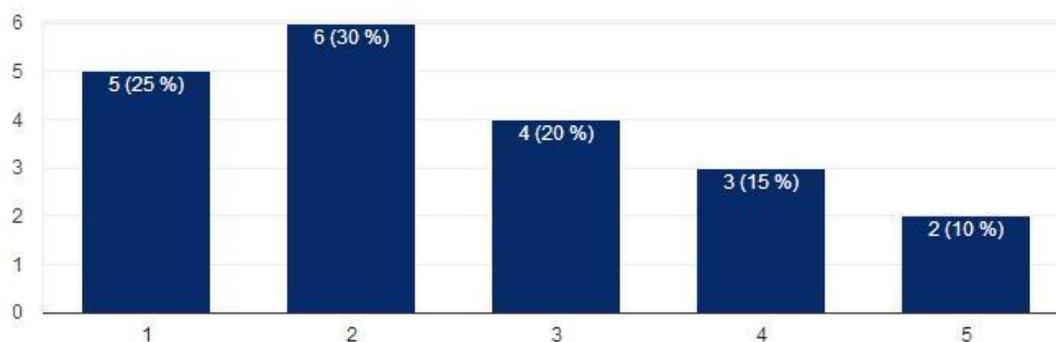
20 respuestas



La incidencia de la práctica instrumental –originada en estas iniciativas- en la atmósfera cultural de los barrios y ciudades, muestra un escenario dinámico en su proyección exterior.

Intervienen en el horario lectivo de centros escolares.

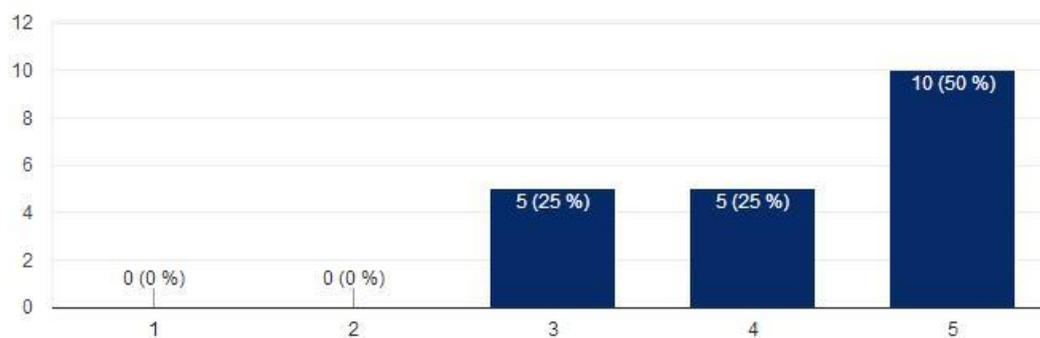
20 respuestas



En mayor o menor medida, las respuestas obtenidas cifran en un 45% la intervención en horario lectivo de centros escolares. Esta participación se coordina minuciosamente con las necesidades de los centros: fomento de habilidades sociales, de convivencia o rendimiento escolar.

Interaccionan con otras entidades (Centro cívico, asociaciones, espacios culturales...)

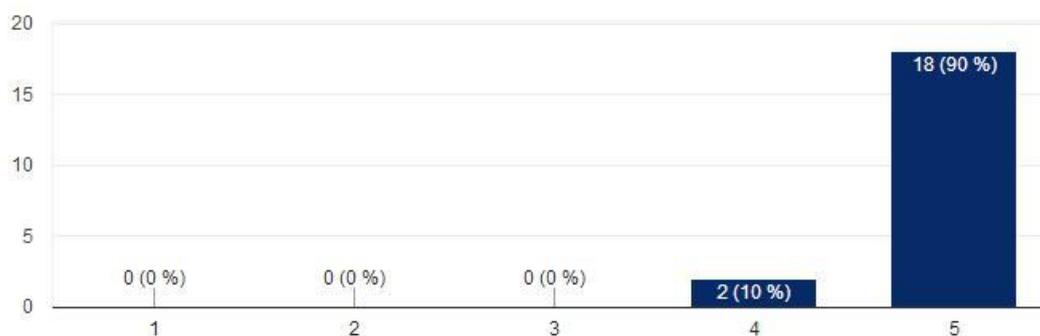
20 respuestas



El apoyo y la coordinación entre los distintos espacios sociales y culturales son garantes del impacto del tejido musical en la población.

El equipo guía/docente está cualificado profesionalmente.

20 respuestas



Siendo una característica manifiestamente evidente, se ha incluido por la razón de recalcar esa discreta diferencia en la que proyectos comunitarios trabajan con guías/docentes que no provienen necesariamente del ámbito profesional (entiéndase por titulaciones superiores), empero cuentan con una amplia trayectoria como músicos y conectan y empatizan fácilmente con las personas.

Indica si están influenciados por alguna corriente/autores/modelo de proyecto.

Respuestas de Escuelas Municipales de Música:

- Centros de las Artes de Escandinavia y Holanda
- Edgar Willems
- Émile Jaques-Dalcroze
- Pedagogías musicales activas
- Otros: no especificados

Respuestas de Proyectos de música comunitaria:

- Carlos González
- Edgar Willems
- Martha Nussbaum
- Pedagogías Invisibles
- Pedagogía Rolland
- Periplus (proyecto de acción, investigación y creación)
- Proyectos sociomusicales latinoamericanos
- S. Suzuki
- Zoltán Kodály

Observaciones

Nota: Las observaciones han sido extraídas para completar la información añadida a las gráficas.

Reflexión

Si han transcurrido más de dos siglos desde que el pensamiento moderno europeo –con el recuerdo universal de una pasada Ilustración- estableciese la existencia de algo llamado “Arte”, con mayúscula y categorizado tal cual conocemos en la actualidad (incluyendo a la música), que nos elevaba como sociedad, que se exponía en teatros y salas con un extenso recorrido de conciertos programados, se presta inexcusablemente el momento de una revisión crítica para un siglo XXI inmerso en los avances tecnológicos, la mercantilización del ocio y del arte, los movimientos migratorios, etc. Tanto es así, que sigue estando vigente la discusión sobre las instituciones del arte y sus consiguientes ideales del arte. Prueba de ello se halla en la inclinación de Christopher Small (2005) por concebir la música como una acción en la que todas las personas están implicadas; esa acción, que él denomina “musicar”, desdibuja la uniformidad en los espacios que se desarrolla.

Hay que ser conscientes, igualmente, de los espacios que históricamente han dominado la oferta y el acceso a la formación instrumental, con unos fines estéticos y sociales muy definidos según la época. Ahora bien, un aspecto más hondo, eclipsado por la impronta de los tratados teóricos o el prestigio academicista, es la “raíz” afectiva que nos conecta individual y colectivamente con la música. Si analizamos las respuestas del cuestionario expuesto (ver: Indica si están influenciados por alguna corriente/autores/modelo de proyecto, p. 31), se aprecia un conjunto de pedagogos y movimientos que, aparte de sus diferencias, comparten una visión del aprendizaje musical más próxima y natural; gran parte de las Escuelas Municipales de Música y Proyectos de música comunitaria, dentro de la coherencia de sus objetivos particulares, se inspiran en este tipo de corrientes para reforzar prácticas instrumentales colaborativas, accesibles y enriquecedoras. La importancia de un entorno positivo en el

que las prácticas se correspondan con los principios que defienden, demarca sustancialmente el tipo de relación que los participantes van a estrechar con la música y los instrumentos.

Cada vez es mayor el número de Comunidades Autónomas, dentro del Estado español, donde prosperan programas innovadores de práctica instrumental afines al desarrollo musical integral. Que más adelante esto pueda motivar a muchos participantes a proseguir una carrera como instrumentistas profesionales, es posible (y sucede), pero el interés de los espacios educativos que se han expuesto reside justamente en la desmitificación de la práctica instrumental como parte de una dicotomía manida: talento selectivo y éxito académico-musical frente a afición baladí.

Referencias bibliográficas

Libros

Díaz, Maravillas y Giráldez, Andrea (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona. GRAÓ.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires (Argentina): Lumen.

Capítulos de libros

Alsina, J. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: GRAÓ.

Castro, M^a del Pilar. (2007). John A. Sloboda. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: GRAÓ.

Escolano Benito, A. (2002). La educación en la España de la Restauración y la Segunda República. En A. Tiana, G. Ossenbach, y F. Sanz (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 233-255). Madrid: UNED.

Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz, y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: GRAÓ.

- De Puelles, M. (2002). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 329-349). Madrid: UNED.
- Raventós, J. (2013). El enfoque etnográfico en educación musical. En M. Díaz, y A. Giráldez, (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 39-56). Madrid: GRAÓ.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 21-48). Madrid: Morata.
- Sánchez López, G. (2008). Apuntes históricos sobre la enseñanza musical en España. En publicaciones del MEC, *La música como medio de integración y trabajo solidario (Aulas de verano)* (pp. 25-50). España: Secretaría General Técnica.
- Small, Chr. (2005). El acto de hacer Música. En publicaciones del MEC, *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos (Aulas de verano)* (pp. 73-94). España: Secretaría General Técnica.

Revistas

- Gustems, J., Gale R. y Gimeno P. (2009). Música i acció comunitària, un territori que cal conquerir. *Guix*, 360, 11-14.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. y North, A. C. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía. Didáctica de la música*, 34, 8-32.

Redacción (Ritmo) (1931). La afición musical y la cultura del público: ponencia de José Subirá en la Conferencia Nacional. *RITMO*, 36, 6-9.

Redacción (Ritmo) (1931). La Conferencia Nacional sobre el trabajo de los músicos: la Ponencia de Oscar Esplá relativa a la creación de la Junta Nacional de Música y Teatros Líricos es acogido unánimemente. *RITMO*, 36, 2-5.

Rodríguez, A. (2014). ¡¿Extemporizaquéee?! Un acercamiento a la improvisación musical. *Mina III*, 10, 10-14.

De la Rosa, J. (2014). La institucionalización de la enseñanza del piano en Andalucía en tiempos de José Miró (1810-1878): Cádiz. *Música oral del Sur*, 11, 246-273.

Sempere, N. (2009). Centre de les Arts de l'Hospitalet de Llobregat. Un instrument municipal per a la participació comunitària. *Guix*, 360, 28-31.

Fuentes electrónicas

Fargas Castanys, Joan (Coord.) (2010) Guía de las Escuelas Municipales de Música. *FEMP*. Consultado en <http://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14087>

Iglesias, I. (2010). (Re)Construyendo la identidad musical española: El jazz y el discurso cultural del franquismo durante la Segunda Guerra Mundial. *HAOL*, 23, 119-135. Consultado en: <http://historia-actual.org>

Riesgo Martínez, F. (2015). Reformismo, difusión y legado musical de Francisco Giner de los Ríos. *Anales*, 25, pp. 107-129. DOI: 10.14198/ALEUA.2015.27.06