

EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL FUTURO

Encarnación López de Arenosa

Catedrática de pedagogía

Resumen:

La música ha de aprenderse haciendo música, objetivo irrenunciable por el cual accedemos a su lenguaje específico y a los caracteres de toda índole que constituyen tal lenguaje. Hemos de ir de la práctica reiterada, de la observación a la conceptualización, a la adquisición de herramientas. Con ellas la capacidad de comprensión, contextualización, elaboración.

Palabras clave:

Educación musical, aprendizaje musical, LOGSE

THE DIFFERENT MODELS OF TEACHING MUSIC TODAY IN THE SPANISH STATE

Abstract:

Music must be learned by making music, an inalienable objective by which we access its specific language and the characters of all kinds that constitute such language. We have to go from repeated practice, from observation to conceptualization, to the acquisition of tools. With them the ability to understand, contextualize, elaborate.

Keywords:

Music education, music learning, LOGSE

López de Arenosa, Encarnación. "El desafío de la enseñanza de la música en el futuro". *Música Oral del Sur*, n. 14, pp. 217-225, 2017, ISSN 1138-857

Fecha de recepción: 25-4-2017 **Fecha de aceptación:** 30-10-2017

Hablar de desafíos permite y obliga a mirar hacia delante buscando, incluso, la **“utopía posible”** porque no queremos poner cercos a nuestras pretensiones. Veamos primero algunos puntos de partida

Dónde se enseña –o se debe enseñar- la música. *Los centros docentes.* En el nivel primario, la necesidad de reivindicar aquella especialización en Música que, sin ser el ideal en cuanto a formación de los docentes, representaba una vía para el acercamiento de todos a

lo sonoro como práctica, como desarrollo personal, como cultura. Hoy esa Mención en Música que ha sustituido al maestro especialista está, después de todo bien definido porque poco más puede hacerse sino mencionar la música sin apenas rozarla, sin conocerla.

La lógica derivada es que las etapas de ESO y Bachillerato refuerzan la inexistencia de la música permitiendo, al día de hoy, sortear la materia musical a lo largo de todo ese dilatado recorrido al ser una mera asignatura optativa. Si, además, y no quiero detenerme mucho en esto, analizamos los libros que en general sirven de soporte a los profesores, vemos unos contenidos claramente inclinados hacia lo histórico, y, peor, hacia unos conceptos teóricos sin el menor soporte en lo práctico. Es decir una asignatura “maría” en demasiados casos.

Aquí el reto es muy claro y ciñéndonos a las etapas de Primaria y Secundaria, hay que luchar por una legislación que reconozca el valor formativo y cultural de la música y le dé el espacio que le corresponde. No se trata de reivindicar prebendas ni puestos de trabajo sino de buscar una sensibilización a esta sociedad tan necesitada de limar asperezas.

No quiero entrar ni me corresponde aunque no puedo dejar de mencionarlo, la forma en que las carreras musicales han irrumpido en las universidades porque algunos ejemplos que he conocido muy de cerca me han llevado a la mayor desolación al ver la manera en que puede ser obtenido un Grado en Música dejando en notable desventaja a nuestros titulados en cuanto a la denominación de su título y en clara carencia a esos alumnos que en muchos casos buscan en esas universidades lo que estas no les pueden dar.

Si hablamos de reto, y otra vez fuera del tema que hoy me ocupa, la obtención de la condición universitaria sin *equivalente a*. Diferentes caminos posibles siempre que no desvirtúen la identidad de los centros específicos musicales. La Universidad de las Artes podría ser, en mi opinión, una solución interesante largamente experimentada en Europa.

Intento ahora centrarme en el capítulo que aquí me corresponde en relación con la enseñanza elemental. Y quiero hablar no sólo de los centros profesionales de enseñanza musical sino comenzar por

Las escuelas de música. Otros retos a lograr. Éstas debieran también responder al reto del **Qué, el Cómo, el Cuándo y el Para Qué**

Y yo respondería *qué*: haciendo música en la forma más práctica posible; *cómo*: en situaciones individuales y, muy importante, colectivas; respecto a este *cuándo*: a lo largo de toda la vida si hay una programación adecuada. Pero entiendo que existe una confusión o perversión del *para qué* respecto de la función para la que fueron creadas.

La LOGSE creó, en 1990 las escuelas de música con la clara intención de que desempeñaran el papel de aportar a personas de todas las edades, una opción de acercamiento práctico a la música en el campo de la afición y al margen de suplir o remedar los centros profesionales. Allí debían tener su lugar quienes, en la infancia podían establecer contacto con lo musical práctico a través de movimiento, sensibilización,

acercamiento a lo instrumental con seriedad pero sin el rigor de la vía profesional. Daba acceso por otra parte, algo importante en mi opinión, a todo ese gran sector de adultos, -comprendiendo aquí estratos diversos de edad- que no habían tenido ocasión de formarse o tener experiencias directas de una práctica musical, algo a desarrollar como un precioso y necesario cometido, con la especificidad necesaria y no mezclada con los infantes. La experiencia en general no es esa. Se ha seguido tratando de imitar un conservatorio o centro específico musical y formar para el acceso a los mismos, algo que podría ser eventualmente un cometido, pero no, desde luego la esencia de su proyecto. **El desafío** sería encontrar su auténtica función.

El reto que nos concierne: Los Conservatorios en su etapa elemental.

Y ahora sí, ahora quiero centrarme en la etapa elemental de los conservatorios o centros específicos musicales.

La etapa elemental puede y debe ser la pujante semilla de una formación que contiene todos y cada uno de los elementos que, desarrollados en sucesivos anillos concéntricos, serán el universo musical en que nos movamos hasta nuestra desaparición por el foro de la vida.

La sabia transformación de la denominación de Solfeo y Teoría de la Música por la de “Lenguaje Musical” debe ser, por sí misma, una orientación a qué hacer, qué pretender en esa etapa incipiente de los estudios musicales. Porque preguntémonos qué aspecto de estos estudios que se desarrollan a lo largo de todos los niveles académicos y profesionales queda al margen de tal denominación.

Por eso, el primer cometido –otro desafío- es llenar de sentido el concepto de “**Lenguaje Musical**”.

Si creemos que es tal, que es un lenguaje, hemos de pensar cuál es su forma natural de adquisición. Conocer y denominar unos signos de los que se desconoce su sonido ¿es lenguaje? Conocer el número de ¿partes?, sin referencia, que representa una figura ¿es el camino hacia el ritmo de ese lenguaje? Saber el número de tonos y semitonos de un intervalo ignorando su sonido ¿es lenguaje? Reproducir unos sonidos en el instrumento por la identificación de unos signos sin comprensión de cuantos elementos contiene aquella obra musical ¿es conocer un lenguaje?

Nos dicen los lingüistas que el niño viene al mundo con una estructura preparada para la adquisición del lenguaje y requiere del aporte externo para adquirirlo. De tal aporte externo el niño extraerá unas constantes que le permiten estructurar el discurso. Desde los primeros balbucientes intentos del niño por usar la palabra recurre a frases extremadamente simples pero en las que, explícitos o no, aparecen sujeto verbo y predicado Del lenguaje que escuchan elaboran el suyo, su forma de manifestación verbal.

Saussure, el gran patriarca de la lingüística moderna nos dice que el verdadero lenguaje, la auténtica forma de comunicación es la palabra; la escritura no es más que una

representación de esa palabra y que el alto predicamento que la escritura ha logrado es como preferir ver una fotografía antes que al sujeto retratado.

Aplicando similares argumentos a nuestro particular lenguaje parece que hemos dado un singular relieve a la lecto-escritura frente al trabajo de la acción musical entendida con el vario sentido de *escuchar, comprender, interpretar, hacer*.

Si continuamos el argumento nos encontraremos que también en el lenguaje musical los niños cuyo entrenamiento auditivo en muchos casos se abandona desde el nacimiento -una vez comprobado que su aparato auditivo está sano-, han escuchado mucha música y que de esas audiciones reiteradas, ellos han extraído unas constantes. Es lo que yo gusto de llamar “lo que saben los niños”.

Si recién integrados en una clase de música les hacemos escuchar o entonar una canción reproducida -claro- de memoria, podremos preguntar sin miedo cuántas frases tiene esa canción; dónde termina cada una de ellas; si esta o aquella sirven para final o tienen carácter transitorio, -como de pregunta-; sabrán que sonido -no nombre de sonido que desconocen- les gustaría para terminar un fragmento; podemos preguntar por su carácter, si es o no de su gusto y por qué. Los niños van a tener respuestas para todas estas preguntas más fáciles de responder cuando las canciones o los fragmentos que producimos los escuchan armonizados. La reiteración de escuchas inconscientes les ha dejado toda una suerte de sedimentos -hablamos de música tonal- que no debe ignorarse a la hora de iniciar un aprendizaje formal.

Recordemos el concepto de “memes”¹ y el fenómeno de la anticipación que tan bien nos explicó Meyer²

Partir para nuestro trabajo de las sensaciones, las percepciones que ha aportado la reiteración de escuchas inconscientes es partir de, no sólo un terreno sólido que será importante tomar como punto de apoyo para afianzar tales sensaciones, percepciones, e ir dándoles ya categoría de conocimiento; van a ser también las herramientas de análisis, entendido éste como algo siempre necesario si bien al nivel que en cada caso corresponda.

La más esencial lógica debe decirnos que será más fructífero ir poniendo nombre a lo conocido, asimilado, identificado, que pretender a la inversa dar sentido a lo que es un mero nombre o una áspera definición.

A estos efectos una herramienta de gran eficacia para el aprendizaje es la canción. La canción popular infantil nos aporta un riquísimo filón para trabajar afianzando y progresivamente denominando las sensaciones, percepciones manifestadas. En la misma

¹Elementos de transmisión cultural frente a los genes de transmisión genética

²Leonard B. Meyer. *Emotion and meaning in music*. The University of Chicago Press. 1956

medida debe ser un rico elemento de observación y análisis, -reitero al nivel en que nos movemos- las piezas instrumentales con las que los niños se inician lo que requiere una selección que, paralelamente a conocer las características del instrumento, a relacionarse e identificarse con él, permita profundizar en el contenido de lo ejecutado.

Aprendizaje significativo.

Tengamos en cuenta que estas sencillas sensaciones, percepciones, identificaciones, se están moviendo en el campo formal por las frases y su relación entre ellas: -repetición, imitación, variación, contraste, -; en el armónico especialmente en los momentos cadenciales en los que saben elegir lo que prefieren para dar un determinado sentido de continuidad o de cierre a una frase. Reproducen en sus melodías los intervalos que luego podrán identificar, los ritmos cuya escritura verán ya en relación no con una teoría sino con un hecho musical practicado, etc. etc. Ello requiere, por tanto una cuidadosa selección de elementos que permitan una secuencia esencial en lo tonal, lo modal, lo moduladorio, lo cadencial, lo formal. La literatura legal en cualquiera de los campos del conocimiento alude a ese *aprendizaje significativo*. Ir a la esencia que luego será ampliada, enriquecida y observada en sus diferentes facetas. No menos la literatura pedagógica.

Elliot acuña el término “musicizing”³ mientras Small denomina “musicizing”⁴ a hacer música como algo previo a cualquier elaboración teórica, como algo natural en la especie humana y que precede a la escritura o la fijación de tal acto de hacer música, algo aún hoy en día inexistente en algunos grupos humanos.

Lo contemporáneo

Si lo tonal es un punto de partida por la aculturación que de ello tienen los niños la conducción hacia lo no tonal debe ocuparnos pretendiendo un acercamiento favorable y aportando las herramientas interválicas, rítmicas, etc. que permitirán el acceso consciente a un aspecto generalmente obviado en programas de este, -y tal vez de otros niveles.

Incluso he de decir hasta qué punto los niños acostumbrados a comentar las breves obras escuchadas son capaces de identificar “salientes” de obras contemporáneas atonales y entender qué elementos aportan estructura a una música mucho menos habitual para ellos pero accesible por su hábito de observación analítica desinhibida.

La secuencia lógica.

Partiendo de estas premisas sería fácil intuir la secuencia. Y...como la música suena, comienzo por la escucha/fijación/reproducción/aprehensión de elementos/ expresión”/análisis”/ capacidad de elaboración de objetos musicales.

³David J. Elliott. *Music Matters. A new philosophy of Music Education*. New York. Oxford University Press. 1995

⁴Christopher Small. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press. 1998

Nunca el signo debiera preceder a su conocimiento sonoro. A partir del lenguaje que utilizamos aprendemos a leerlo a escribirlo, a comprender las estructuras sintácticas. Nada sería posible si no hubiera una utilización previa del lenguaje por más elemental que éste pueda ser.

El reto alcanzable

La adquisición de las “herramientas” así auditivas, vocales o instrumentales es el puente hacia la racionalización de lo que ya se conoce, se identifica, se ha practicado y asimilado. Es decir desde el mismo comienzo del aprendizaje formal hay que saber que puestos en conexión con el lenguaje musical en una forma natural y ajena a cualquier teorización, vamos a buscar juntos, maestro-discípulo, la o las herramientas que nos permitan comprenderlo, leerlo, ejecutarlo, transmitirlo, una vez sabemos “de qué hablamos” que pretendemos. Digamos que el elemento “análisis” entendido como observación de los objetos musicales considerados, debe estar presente en cada momento y cada nivel.

La “clase taller”

El diálogo, “el taller”, el ambiente relajado en que el niño transmite sus observaciones en forma libre o solicitándole la atención a un aspecto determinado, estimulando la interrelación del grupo, permitiendo los aportes que cada cual recibe de los iguales en la medida en que también aporta, es una forma de vivir el aprendizaje musical de una manera viva al margen de teorizaciones prematuras o de rigideces académicas.

Existe una necesidad perentoria de *compartir objetivos*. El alumno debe saber qué buscamos en cada momento y cómo adquirirlo. Proponer sus propias formas de aprendizaje que pueden ser comentadas y en su caso mejoradas pero a partir de su propia reflexión y no por la vía conductista tan presente en nuestras aulas.

Creatividad versus conductismo

A propósito de ese conductismo habría mucho que hablar respecto a sus consecuencias. Ahora veámoslo por la vertiente “Creatividad”. Es curioso que hablando de enseñanzas artísticas y haciendo inconscientemente la relación arte/creatividad, no percibamos que el conductismo está presente en una buena parte de nuestras enseñanzas y aleja el sentido creativo. El “esto es así” más o menos evidente suple en demasiadas ocasiones cualquier atisbo de iniciativa controlada, pero iniciativa. Controlada y argumentada en su *por qué*. Eso impide el desarrollo de la personalidad en general y de la personalidad artística en particular porque no facilita el conocimiento real sino lo mimético. Por otra parte hablamos de creatividad como un término que suena bien y se aplica con notoria inconsecuencia. Crear es partir de unos elementos que se conocen y se utilizan en formas diferentes a las ya existentes abriendo nuevos caminos. No se crea a partir de la nada ni creatividad es el “todo vale”.

La creación a partir de los elementos conocidos, *elementos significativos* por cuanto son el germen tonal, rítmico, formal, es un aspecto del mayor interés y que debiera formar parte de los objetivos a incluir en el currículo. Indistintamente puede proponerse en grupo o individual una vez que en el grupo todos han experimentado los “cómo”. Poner música a una rima sencilla, armonizar tal música buscando la aplicación de acordes tonalmente básicos, crear una melodía a partir de una determinada armonía, buscar música para teatralizar un cuento... hay mil vías de estimular la utilización del lenguaje. Entre ellas la pequeña improvisación instrumental. Reitero lo ya dicho: crear a partir de elementos asimilados.

Fijémonos que en muchas ocasiones puede representar un serio compromiso para un alumno instrumental avanzado hacer su pequeña elaboración musical. El hábito de ceñirse a la partitura se ha convertido en una barrera para la utilización propia del lenguaje. Miles de horas de trabajo sobre el instrumento no han servido, en demasiadas ocasiones, para generar ciertos hábitos creativos ni analíticos reales. ¿Es esto normal? ¿Sería lógico que no pudiéramos usar del lenguaje oral si no es a partir del libro?

El trabajo en grupo

Me parece de especial importancia toda la actividad que pueda implicar *colaboración, participación* en pequeños o grandes grupos. Nada aclara mejor las ideas de lo conocido que realizarlo en conjunto debiendo escuchar, coincidir o disentir, participando de la riqueza de lo grupal. Desde la mera entonación en dos o más grupos, incluso a partir de ostinatos, de cánones, de sencillas armonizaciones que pueden elaborarse en conjunto o analizarse, hasta obras corales o instrumentales que lleven al límite la competencia del momento, es uno de los grandes atractivos que los alumnos experimentan en su ejercicio musical. De ahí también la importancia de las clases instrumentales de grupo en las que se aprende de lo que se escucha, de las correcciones hechas al otro, de las observaciones respecto a lo correcto o no de lo escuchado. No siempre se ha entendido este aspecto de la enseñanza que estimo importante, incluso a cualquier nivel. El beneficio indudable de la atención exclusiva en la clase individual necesita el complemento del contraste, algo especialmente infrecuente en cuanto se refiere a los instrumentos autónomos.

¿El instrumento como eje vertebrador? El concepto holístico

En los currículos oficiales se habla del instrumento como eje vertebrador de las enseñanzas en este nivel. Justo es reconocer que el instrumento comporta el mayor trabajo para desarrollar la habilidad de su manejo. Otra cosa muy diferente es que, ese trabajo instrumental debe realizarse sobre un lenguaje musical y no suponer una mera repetición de elementos ajenos al conocimiento. De ahí la importancia de la conexión entre Lenguaje e instrumento y el valor de las clases de conjunto del propio instrumento en el que pueden ser entendidas, acercadas las obras a interpretar, pueden verse las diferentes visiones de cada uno, los problemas técnicos más habituales, el objetivo técnico-mecánico o interpretativo que se busca en esa obra y la forma personal de buscar las soluciones. La contextualización de la obra, su estilo, y largos etcéteras. El aprendizaje es mucho más que la repetición para

lograr un reflejo condicionado y automático. Al margen de la necesidad del entrenamiento que el instrumento siempre requiere,

Una claridad en los objetivos perseguidos y un criterio formado sucesivamente para juzgar si se ha logrado, liberaría de muchas horas estériles de repetición. Es la diferencia entre *estudiar o repetir*. Será interesante ver diversas obras en las que se presentan problemas similares para que el recurso adquirido constituya ya una herramienta de utilización resuelta y puesta al servicio de la interpretación.

La lectura a vista no debiera descuidarse desde el comienzo. Una cosa es leer y otra estudiar profundizando en los problemas que se trata de superar. No parece consecuente que tantos años de carrera, tantas horas de estudio instrumental no generen unos hábitos fluidos de lectura. Es otro tema, en mi opinión, a considerar.

Hay temas sistemáticamente descuidados en la enseñanza musical y no sólo en sus niveles elementales. Por ejemplo lo que podríamos denominar "*cultura musical*". Parece un absurdo pero con frecuencia nuestros alumnos tras infinitas horas de esfuerzo desconocen incluso mucho de lo que producen porque se ha dado menor importancia al hecho de reconocer estilos, épocas, autores, características, correlación con otras artes. Hasta la simple identificación de los timbres es algo imposible para algunos alumnos especialmente de instrumentos solistas.

Tal vez son muchas las asignaturas y poca la coherencia y complementariedad entre ellas.

Unas clases de audición comentada desde los niveles iniciales debiera de ir cubriendo estas carencias que, incluso sitúan al músico profesional en ocasiones en peor situación que el aficionado medio.

RESUMIENDO

Es el reto viable, la utopía posible. Es la mera lógica no siempre puesta al servicio del aprendizaje musical. El resumen-propuesta es fácil de deducir. La música ha de aprenderse haciendo música, valga la perogrullada, objetivo irrenunciable por el cual accedemos a su lenguaje específico y a los caracteres de toda índole que constituyen tal lenguaje. "To music" es el verbo que utiliza Small para referirse a este hacer música.⁵ Si es lenguaje ha de ser conocido en su significación y ha de ser susceptible de ser utilizado por el alumno.

Hemos de ir de la práctica reiterada, de la observación a la conceptualización, a la adquisición de herramientas. Con ellas la capacidad de comprensión, contextualización, elaboración.

Lenguaje activo,-audición no dictado-, nunca la audición comprensiva limitada a un momento específico sino a la totalidad de un aprendizaje; también en el instrumento, el

⁵Small. Obra citada

coro... audición y conocimiento de obras, estilos, autores; contextualización histórica; estudio con objetivos claros frente a la adquisición por mera repetición; adquisición de herramientas de estudio, de pensamiento, de creación, de interpretación.

Si lo pensamos, estas propuestas tan obvias y básicas siguen, lamentablemente en muchos casos y ocasiones, significando un reto

El trabajo coordinado. El concepto holístico de la enseñanza

Un trabajo coordinado entre todos los profesores de un nivel debe de dar como resultado una coherencia del aprendizaje siempre que se persigan objetivos claros y se pongan los medios para su alcance. La parcelación del conocimiento especialmente en ese nivel es servir el menú, el rico menú en rodajas a veces heterogéneas. Yo suelo hablar de elaborar el currículo mirando desde el final de la etapa lo que queremos lograr para, luego secuenciar los pasos que nos deben conducir a tales logros.

El final del grado elemental ha de ser un hermoso tejido con todos los hilos a la vista dispuestos para enlazar con el conocimiento siguiente sin fracturas. No hay que enseñar arduas armonías en el tramo elemental pero sí percibir aspectos que luego se aprenderán a realizar correctamente. No nos importa saber exactamente la forma arquetípica de una obra pero sí diferenciar claramente su estructura. Importa percibir la forma, a través de los elementos –muy pocos que la definen-. Las formas, vendrán después para dar lugar a tal o cual objeto formal y no llegarán sobre la nada sino desde una percepción clara.

Los tópicos de la enseñanza musical

No tenemos tiempo de hablar de los tópicos que manejamos en torno a nuestras enseñanzas, especialmente en torno a qué es oído musical, y a la búsqueda del alumno excepcional. Lo dejamos aquí para poder comentar si así lo quieren.

En búsqueda del desafío. Una tarea inacabable

Los alumnos nos dan pie a desarrollar ampliamente todo ese vasto campo citado. Lo necesario es asimilarlo por nuestra parte y ser capaces de hacerlo realidad.

ENCARNACIÓN LÓPEZ DE ARENOSA