

MUSICA

La innovación educativa dentro del área de Música ha estado circunscrita a los primeros niveles educativos (E.G.B. - Primaria) para los cuales se ha creado una gran cantidad de materiales, de resultados desiguales,

pero se caracteriza por la utilización de métodos específicos para el nivel psicoevolutivo de los alumnos y el ámbito en el que se desarrollan (la escuela pública). No ha sido así en el caso de las enseñanzas medias, donde la ausencia de discusión metodológica ha sido la norma durante las últimas décadas en España. Esta situación ha dado lugar a propuestas que, aunque nominalmente se desarrollan a partir de currículo oficial de Educación Secundaria, no parecen que vayan encaminadas hacia los mismos fines.

¿QUÉ MÚSICAS?

**La enseñanza musical
en la Educación Secundaria**

ÁNGEL LOMAS*

El planteamiento oficial del área de Música dentro del ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria aporta novedades sustanciales en su contribución al currículum académico así como en su desarrollo y objetivos. No deja de ser sorprendente la poca resonancia que este hecho ha tenido en los medios musicales teniendo en cuenta que tanto los objetivos y contenidos como los criterios de evaluación atacan de forma directa los cimientos en los que se ha basado la educación del profesorado actual así como su práctica docente. De hecho, las primeras propuestas de las editoriales que han aparecido específicamente para la Educación Secundaria Obligatoria, parecen preocuparse más por adaptar las anteriores prácticas educativas al contexto de la nueva Ley más que por desarrollar el espíritu de ésta. Por otra parte, los materiales promovidos desde el ministerio como exemplificaciones de secuencias y unidades didácticas plantean a menudo una visión limitada de las posibilidades educativas del nuevo currículum.

Dada la importancia de la influencia que suelen tener los textos promovidos por las editoriales comenzaremos por un análisis de éstos. Los dos posibles modelos hasta ahora propuestos (por las editoriales Teide y Real Musical) se basan principalmente en dos líneas de actuación clara diferentes (1):

1. La Historia de la Música como punto de partida para la secuencia de contenidos.
2. La "gramática" tradicional de la Música, es decir, parámetros del sonido y elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, armonía...

La Historia de la Música

"Debemos explicarles el motivo de los estilos musicales: por qué Mozart compone en una manera *aristocrática*, rococó, y cómo Beethoven llega a destrozar, con ánimo revolucionario, ese mundo, suplantándolo por el suyo propio, subjetivo, sentimental, *burgués*, que refleja exactamente el cambio político y sociológico de su época" (Kurt Pahlen, 1961: 97).

Uno de los planteamientos previos más inamovibles del profesorado ha sido que el repertorio al cual se debía dar acceso a los alumnos era el de la música culta occidental en el período que va desde el siglo IX hasta las primeras décadas del siglo XX. Esa era la **música** o, por lo menos, la *buena música*. Parecía bastante evidente que la escasa formación musical que los estudiantes recibían en la educación pública estuviera destinada a conocer las excelencias de nuestra tradición "culto". Las editoriales de libros de texto reforzaron esta idea publicando

manuales que intentaban compilar, de forma exhaustiva a menudo, el desarrollo de nuestro pasado histórico-musical, enmarcado en grandes períodos evolutivos, con abundantes disquisiciones estéticas y un listado de datos interminable. Todo ello en una llamativa coincidencia con los planteamientos de la asignatura de "Historia del Arte" de C.O.U. Curiosa esquizofrenia la que perseguía unos objetivos generales como los de que el alumno fuera capaz de comprender los fundamentos teóricos y estéticos de la obra de J. S. Bach, sus conexiones con el entramado histórico-social del protestantismo alemán, las implicaciones de su *expresionismo barroco* en épocas posteriores, etc., al mismo tiempo que los objetivos didácticos de las audiciones que acompañaban estas reflexiones eran reconocer un determinado timbre, discriminar una melodía, percibir la existencia de una voz grave (bajo continuo) o, en la mayoría de los casos, que el alumno fuera capaz de mantener silencio durante los minutos que duraba la audición. Hago referencia a la audición ya que éste es el procedimiento más habitual para el acercamiento del alumno al repertorio clásico, máxime si se impuso dentro de este ámbito educativo la opinión de que la praxis musical dentro del aula no sólo era imposible sino incluso desaconsejable: "Una importante causa de rechazo a la frequentación (sic) de la música en salas de conciertos y ópera por parte de la gente lo que constituye el recuerdo de experiencias negativas surgidas al intentar cantar o participar de la ejecución musical" (2) [Malbran, Furno y Espinosa, 1990: 373].

El profesor que haya intentado llevar a buen puerto una práctica docente siguiendo estos criterios habrá chocado frontalmente con una realidad en el aula que niega de forma tajante la posibilidad del aprendizaje por parte de la mayoría de los alumnos. Las razones son muchas, pero quizás las más importantes son:

1. La dificultad del aprendizaje de conceptos básicos musicales sin una experiencia directa de ellos a partir de la praxis musical por parte de los alumnos.
2. Al considerar la música clásica como la única significativa para el aprendizaje se está aislando la experiencia cotidiana de la mayoría de los alumnos, inutilizándola como base para la adquisición de los contenidos.
3. La no adecuación de los objetivos que se persiguen con el momento psicoevolutivo de los alumnos y de las alumnas.
4. La secuencia histórica no necesariamente facilita la mejor comprensión de las obras y de los autores.

Ante tales hechos, cabe hacer las siguientes consideraciones:

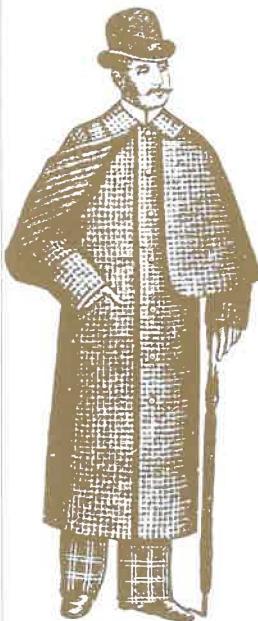
- Si bien es cierto que la ejecución musical no debe ser la única forma de acercamiento al hecho musical (Regeiski, 1980: 55), la verbalización de conceptos tampoco posibilita en sí la adquisición de éstos (Despins, 1989: 81; Regeiski, 1980: 36).
- En nuestra sociedad existen una gran variedad de repertorios musicales a los que los alumnos tienen un mayor o menor acceso. Esa experiencia musical constituye una base importantísima para el proceso de aprendizaje dentro del aula que en absoluto debe quedar fuera del aula. Dado que una enseñanza musical basada en la Historia de la Música se centrará principalmente en el aprendizaje de conceptos (aunque también es posible el desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales), sería deseable para un aprendizaje significativo la conexión de con los conocimientos previos de los alumnos (Ausubel, 1983) que en su mayor parte proceden de otros repertorios musicales. En este sentido, la propia normativa ministerial hace hincapié en la necesidad de utilizar la experiencia musical del alumno fuera del aula.
- El estudio de una Historia de la Música por períodos y la comprensión de los conceptos básicos de cada uno de ellos supone la necesidad de utilizar estrategias metacognitivas. ¿Es factible que un alumno de 14 años relacione conceptos históricos, sociales, estéticos, etc., adquiriendo la capacidad de elaborar conclusiones y relacionarlas con su experiencia musical? (3). K. Swanwick (1991) propone un modelo de la evolución del aprendizaje siguiendo el desarrollo que M. Ross hace partiendo de las ideas de Piaget. Según éste, el alumno de estas edades se encuentra inmerso en el "modo idiomático" que, entre otras características, presenta la de una fuerte identificación con modelos musicales establecidos. Modelos que, evidentemente, no son los que se le ofrecen en el aula, ya que su experiencia musical mayoritaria está fuera de ella. Según Swanwick, "parece poco probable que estos procesos musicales metacognitivos aparezcan antes de la edad de 15 años y es

"Parecía bastante evidente que la escasa formación musical que los estudiantes recibían en la educación pública estuviera destinada a conocer las excelencias de nuestra tradición culta. Las editoriales de libros reforzaron esta idea"

possible que algunos sólo alcancen en contadas ocasiones este elevado modo de respuesta musical" (p. 99). El "modo sistemático", que correspondería con que el alumno sea capaz de hacer reflexiones de carácter musicológico, histórico, psicológico o filosófico, parece así altamente improbable en estas edades. En realidad lo que se produce es un choque de voluntades con el intento de sustitución por parte del profesor de los modelos musicales que el adolescente necesita como apoyo dentro de su proceso evolutivo.

- "El gran defecto de este sistema procede de la creencia de que únicamente la cronología de los hechos conocidos e incluidos en repertorios constituye un buen cuadro (*sic!*) para aprender" (Aneveau, 1993: 211). El aprendizaje musical necesita una gradación de contenidos que en absoluto tienen que coincidir con la cronología histórica. Es bastante evidente que determinadas piezas musicales del Medievo son más complejas y requieren conceptos más arduos para los alumnos que piezas del siglo XX cuyas características las hacen más fácilmente asequibles en una primera aproximación. La escucha de la polifonía renacentista requiere una práctica auditiva que será mayor en la medida en que el alumno haya desarrollado capacidades perceptivas con músicas de un lenguaje más asequible para él.

Este modo de enseñanza de la música era el propuesto en la mayor parte de los casos para la asignatura de 1.^º de B.U.P. Si bien parecería fuera de lugar una crítica a un sistema ya reformado, lo que pretendemos hacer es llamar la atención sobre la pervivencia de algunos de estos aspectos en las propuestas de las editoriales para la Educación Secundaria Obligatoria, con el peligro de que la influencia de estos textos, combinada con la falta de un suficiente número de materiales alternativos, incline la balanza hacia los errores señalados anteriormente. En este sentido, textos como el de "Audición Musical" (Teide) proponen en su nueva edición una secuencia de contenidos basada en la Historia de la Música que, si bien incorpora contenidos proce-



S. M.

dimentales y actitudinales (ya estaban en ediciones pasadas) que le encuadran dentro del currículum de la Reforma, adolece de los mismos problemas señalados en los puntos 2, 3 y 4: la presencia de la música “no clásica” está reducida a un nivel testimonial y una gran parte de las actividades están orientadas al desarrollo en el alumno de conceptos histórico-musicológicos. La utilidad de la Historia de la Música como iniciación al repertorio clásico ha sido refutada por autores como Guy Manevau: “La historia de la música supone entonces el conocimiento previo de las obras que se relacionan y, si es cierto que aquélla puede contribuir a la profundización de este conocimiento, no puede, sin embargo, constituir el instrumento de una iniciación de neófito a estas obras” (1993: 211).

La “gramática” de la música

La enseñanza de la música ha desarrollado su propia “gramática” a lo largo de los siglos y se resume en la caracterización de una serie de elementos constitutivos básicos y de una serie de reglas de organización de los mismos. Así, los parámetros del sonido (altura, intensidad, duración y timbre) se organizan en ritmos, melodías y armonías. Éstas, a su vez, se articulan en las formas musicales que corresponderían al nivel del discurso musical. Esta caracterización de la teoría musical que va de lo simple a lo complejo, de las unidades más pequeñas con significación musical a la obra musical concebida globalmente, ha parecido adecuada en algunos momentos para establecer una secuencia de aprendizaje efectiva. De hecho, diversos libros de iniciación musical de gran difusión (Copland, 1955; Karolyi, 1975), los métodos de teoría musical de los conservatorios y los libros de análisis musical suelen seguir este esquema. A este planteamiento se pueden contraponer las siguientes consideraciones:

1. Una primera objeción es que la instrucción jerarquizada paso por paso no necesariamente se traduce en un logro del objetivo terminal, en este caso una percepción global de los fenómenos musicales. En este sentido,



“Al considerar la música clásica como la única significativa para el aprendizaje se está aislando la experiencia cotidiana de la mayoría de los alumnos, inutilizándola como base para la adquisición de los contenidos”

es necesario recordar que “la estructura del conocimiento que hace más fácil su aprendizaje no es un simple calco de la estructura interna de dicho conocimiento en su estado final de elaboración” (Coll, 1987: 74).

2. La separación en el lenguaje musical de los distintos elementos responde más a estrategias compositivas y de análisis que a la realidad tal como la percibimos auditivamente (Sloboda, 1985: 154-166).
3. El lenguaje musical tradicional o escolástico es insuficiente para el acercamiento a una gran parte del repertorio musical. Así, la teoría general se “llenaría” de excepciones en el momento de abordar piezas contemporáneas clásicas, esquemas de las músicas de jazz, rock... músicas de otras culturas, folclore, etc.
4. Nuestra respuesta a estímulos musicales responde más a una percepción global (*gestalt*) que no podemos separar y después volver a unir acumulativamente. No debemos olvidar las aportaciones de Meyer (1956) en el campo de la teoría musical o de Berry (1976) en el análisis de texturas. En este sentido, una excesiva localización en alguno de estos elementos musicales perjudica la visión de conjunto que el alumno debe tener en cada momento.
5. Este tipo de secuencia dificulta la motivación del alumno al estar incapacitado para adquirir un cierto grado de autonomía musical hasta el último momento de la instrucción (Alonso Tapia, 1991). Asimismo, entorpece la enseñanza individualizada haciendo incidencia, en cada momento del aprendizaje, en un solo aspecto sin tener en cuenta las capacidades para acceder por caminos distintos a la adquisición de los mismos contenidos.
6. “No se trata de enseñar desde cero la teoría musical, como si el muchacho no supiera nada, sino de solicitar y verificar la competencia (común) de los muchachos en su lengua materna (competencia existente y más consistente de lo que se piensa) y promoverla, ante todo, volviéndola explícita y conocida” (Stefani 1983: 3).

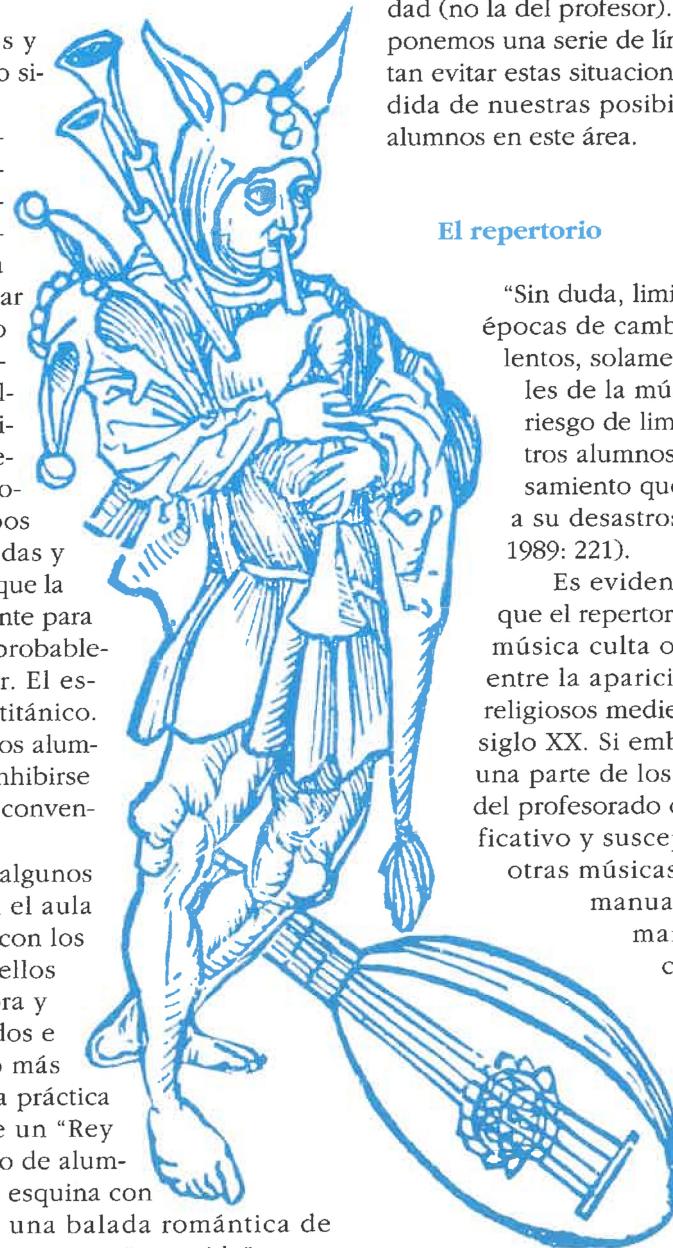
"En nuestra sociedad existen una gran variedad de repertorios musicales a los que los alumnos tienen un mayor o menor acceso. Esa experiencia musical constituye una base importantísima para el proceso de aprendizaje dentro del aula que en absoluto debe quedar fuera del aula"

Una situación descorazonadora

Muchos profesores y profesoras hemos vivido situaciones como éstas:

Se organiza una actividad de práctica musical en el aula. Ésta incluye ejecución instrumental, una sencilla danza y el canto. A pesar de que se han buscado esquemas rítmicos sencillos, melodías sin dificultades interválicas, movimientos naturales, el resultado es más bien pobre: brusquedad, cuerpos atenazados, voces tímidas y desafinadas. Es posible que la actividad resulte motivante para el alumno aunque no probablemente para el profesor. El esfuerzo de éste ha sido titánico. La inmensa energía de los alumnos ha sido dirigida a inhibirse para actuar según unas convenciones que no conoce.

Al acabar la clase, algunos alumnos se quedan en el aula para "enredar" a gusto con los instrumentos. Uno de ellos se acerca a la tumbadora y ejecuta ritmos sincopados e increíblemente mucho más complejos que los de la práctica anterior imaginándose un "Rey del Mambo". Otro grupo de alumnas se acomoda en una esquina con una guitarra y cantan una balada romántica de moda con una melodía un tanto "retorcida" y con una profusa parafernalia de inflexiones expresivas. Alguien apunta una segunda voz, "como en el disco". ¡Incluso se emocionan! Un alumno más se acerca al equipo de música: quiere mostrar a algu-



nos compañeros una nueva mezcla (mix) para discotecas. Las alumnas que antes cantaban se acercan y enseguida comienzan a bailar ejecutando con el cuerpo contrapuntos rítmicos, con un dominio claro de pulsos, acentos, compás, períodos rítmicos...

Todas estas contradicciones habituales dentro del aula de Música vienen dadas por la estructura de algunos *curriculums* que, como los señalados anteriormente, no tiene en cuenta ni la lógica de los procesos de aprendizaje, ni los conocimientos y capacidades musicales que el alumno tiene previamente, así como la necesidad de expresar su propia musicalidad (no la del profesor). En las siguientes líneas proponemos una serie de líneas de actuación que intentan evitar estas situaciones, aprovechando en la medida de nuestras posibilidades el potencial de los alumnos en este área.

El repertorio

"Sin duda, limitar nuestras enseñanzas, en épocas de cambios tan profundos y turbulentos, solamente a los valores tradicionales de la música occidental es correr el riesgo de limitar la imaginación de nuestros alumnos a aquellos modos del pensamiento que han traído nuestra cultura a su desastrosa situación actual" (Small, 1989: 221).

Es evidente para cualquier persona que el repertorio musical no se reduce a la música culta occidental que se enmarca entre la aparición de los primeros cantos religiosos medievales y las vanguardias del siglo XX. Si embargo, parece ser que para una parte de los teóricos de la educación y del profesorado de música es el único significativo y susceptible de ser estudiado. Si otras músicas aparecen tratadas en los manuales escolares es de forma marginal e, incluso, con un cierto carácter displicente.

La realidad es otra. Actualmente la pluralidad de concepciones y estilos musicales a los que tenemos acceso a través de diferentes medios aporta una gran riqueza tanto al músico práctico como al oyente, difícilmente comparable con la profundización sistemática de un repertorio limitado. Puede ser que el fenómeno musical sea uno, pero no así las formas de manifestarse. Ya ha pasado la época en la que los

músicos "cultivados" catalogaban las otras músicas como desviaciones del gusto para mentes simples (frente a opiniones como las de Maneveau, 1993: 257).

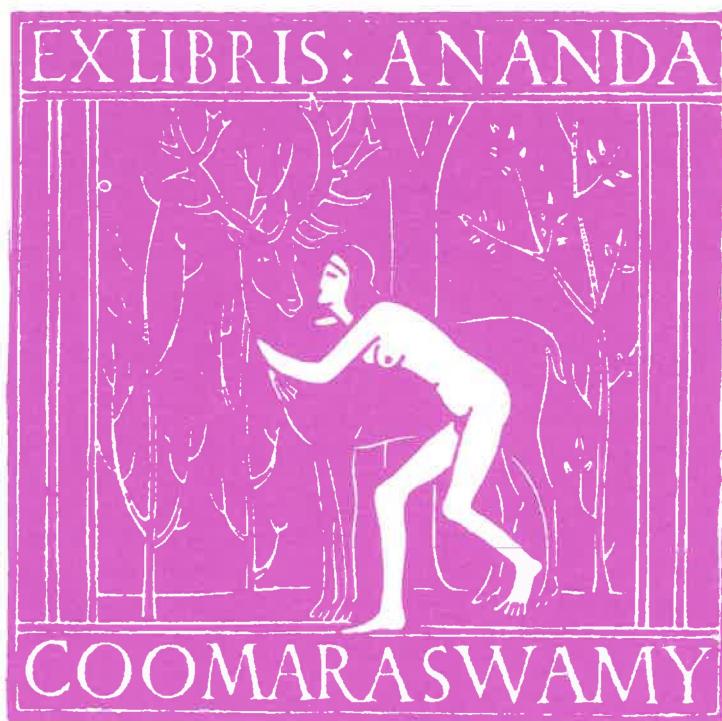
Sólo el folklore ha tenido un papel relevante como alternativo o complementario al de la música culta, como en el método Kodaly (7), que ha influido en muchos de los modelos pedagógicos, en especial para la educación infantil. Sin negar la eficacia y el interés de este repertorio alternativo, no debemos olvidar que su utilización tampoco agota las posibilidades existentes y que, en muchos casos, es concebido como un repertorio "muerto o en vías de extinción" al que hay que asegurar una pervivencia a través de las escuelas públicas.

En realidad, detrás de estas concepciones de la música existen implicaciones ideológicas que a menudo se transmiten en forma de currículum oculto: el "capital cultural" (Giroux, 1990: 45) que cumple la función de "legitimar ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales". El currícululo oficial tampoco es ajeno a ello: contenidos referentes al "uso correcto" de la voz o algunas de las peculiaridades atribuidas al silencio pueden ser interpretadas desde esta perspectiva.

Si queremos plantear una educación que integre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos no podemos obviar su relación con otras músicas que han contribuido a desarrollar nuevas formas de expresión: el *jazz* y las músicas afro-americanas en general, el *rocky* y el *pop*, que han pasado ya a su edad adulta no circunscritos sólo a la expresión de un movimiento generacional (AOR en sus siglas inglesas), la música de inspiración folk de distintos países y entornos (desde Irlanda hasta Suráfrica, desde España a Latinoamérica)..., todo un catálogo interminable de músicas alternativas con diferentes momentos evolutivos, sus propias tradiciones y lenguajes en las que el alumno está inmerso consciente e inconscientemente y que han contribuido a forjar su forma de percibir y expresarse. Swanwick (1991: 162) ha señalado la importancia del nivel *idiomático*

de los alumnos en las edades correspondiente a la Enseñanza Secundaria y la necesidad de tenerlo en cuenta a la hora de elaborar programas de educación musical. El propio currículum oficial del área de Música, en su introducción, hace referencia explícita a este hecho que merece una consideración tan escasa en las propuestas editoriales: "La educación musical en Secundaria ha de tomar como fundamento previo de experiencia para un aprendizaje significativo los gustos y aficiones que los alumnos traen de su vida cotidiana" (6).

También es necesario resaltar que la evolución de nuestra sociedad hacia modelos multiculturales y el necesario papel de la escuela pública como integradora deberían influir para que el repertorio utilizado en el aula de música fuera lo más amplio posible (Swanwick, 1991: 131).



un lugar común en el lenguaje de los músicos, ha provocado una constante controversia a lo largo de la historia: en todas las teorías musicales y en los modelos didácticos siempre existe una reflexión inicial sobre el significado de la música como forma de comunicación y sus puntos de contacto con otros lenguajes conocidos (7). Frente a la frecuente respuesta de que la música no es un lenguaje (Fuentes-Cervera, 1989: 47-48) y de que carece de la relación "significante-significado", hay

"No se trata de enseñar desde cero la teoría musical, como si el muchacho no supiera nada, sino de solicitar y verificar la competencia (común) de los muchachos en su lengua materna y promoverla ante todo volviéndola explícita y conocida"

que oponer el importante volumen de estudios que han aportado distintos modelos de análisis comparativos:

- * desde la perspectiva lingüística: semiológicos (Nattiez, 1975 y 1986), gramática generativa (Baroni, 1981, Lerdahl-Jackendoff, 1983), semánticos (Daniélou, 1967; Ruwet, 1972; Imberty, 1979; Dona, 1968; Sadai, 1986), semióticos-icónicos (Osmond-Smith, 1975; Stefani, 1976), lingüística matemática (Cazimir, 1975).

Sin pretender plantear una única línea de acción, muchas de estas aproximaciones al lenguaje musical ofrecen diferentes medios para abordar el área superando viejos esquemas del código escolástico y tradicional que, como hemos visto, limitan las posibilidades de desarrollo de los alumnos tanto en el aspecto perceptivo como en el expresivo. En este sentido, las relaciones que podemos encontrar entre música y lingüística han dado algunas vías de pedagogía musical que han tenido un especial eco en Italia (Casa, 1980; Daltrati 1989; Stefani, 1982 y 1983).

- * desde la perspectiva de los lenguajes visuales: psicología de la percepción-teoría de la *gestalt* (Meyer, 1956; Slloboda, 1985; Parret, 1986; Zuckerman, 1969) y teoría de la información (Moles, 1972).

No debemos olvidar que la música no sólo es proceso temporal sino que en su concepción tiene una importancia fundamental la dimensión "holística" (Despins, 1989: 79). Ya desde los inicios de la teoría de la *gestalt* (Ehrenfels, 1980) esta característica de la música ha sido fuente de un gran número de estudios que la conecta con el pensamiento visual (según lo formula Arnheim, 1986) y con su aplicación en la educación. En este sentido, el profesor puede y debe utilizar esta potencialidad del lenguaje musical, fundamental en el aspecto perceptivo (8).

Todas estas vías de reelaboración de los códigos musicales ofrecen a su vez la posibilidad de conexión con los diferentes lenguajes artísticos, capacidad que, según el currículo (criterio de evaluación nº 14)

"La estructura de algunos currícula no tiene en cuenta ni la lógica de los procesos de aprendizaje, ni los conocimientos y capacidades musicales que el alumno tiene previamente, así como la necesidad de expresar su propia musicalidad (no la del profesor)"

debe desarrollar el alumno de Educación Secundaria (9).

La competencia musical

Uno de los conceptos más interesantes que podemos extraer de la concepción de la música como un lenguaje es el de la "competencia musical". Desarrollado en el campo de la música por Stefani (1982 y 1983), proviene en realidad de la teoría lingüística, introducido en un principio por Chomsky (*competencia lingüística*) y replanteado bajo las nuevas perspectivas de la sociolingüística (*competencia comunicativa*) según Hymanes y Gumperz (10). En una primera aproximación, la competencia comunicativa se explicaría como "el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (...) que el hablante-oyente-lector-escritor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y grado de formalización requerido" (Lomas-Osoro-Tusón, 1992: 28-29). Este planteamiento ha puesto en tela de juicio los modelos gramaticales de la enseñanza de la lengua, así como la existencia de una gramática universal. El paralelismo con algunos de los conceptos de educación musical que hemos abordado en el artículo es bastante evidente. Como un simple juego se puede plantear la sustitución del sujeto (intérprete-oyente-compositor) en la definición de *competencia comunicativa* para extraer algunas conclusiones para enmarcar nuestra práctica educativa. El cambio sustancial es que el *uso (saber hacer)* se impone como eje de actuación en el aprendizaje. Este planteamiento encaja con la idea de desarrollo de capacidades pragmáticas que propone el currículo oficial de Educación Secundaria.

Las distintas propuestas de secuencias y materiales publicadas por el ministerio para Educación Secundaria no parecen haber dedicado demasiada atención a este supuesto. En su mayor parte, se desarrollan a partir de la idea de progreso de lo particular a lo general (Vigotsky, 1979), más cercana a los tradicionales métodos pedagógicos (Orff, Martenot, Willems...), haciendo una especial incidencia en los aspectos gramaticales (ritmos, intervalos,



JOOST SWARTE

escalas,... en un grado de complejidad creciente) que capacitarían al alumno para el uso de un lenguaje musical “ideal” en cualquier situación. La creatividad musical, ejemplificada en los procedimientos de composición e improvisación, quedaría así reducida a la aplicación de unas reglas aprendidas con anterioridad. Una realidad bastante distinta a la idea de creatividad entendida como superación de las limitaciones del lenguaje tradicional es introducida en la pedagogía musical por Murray Schafer (1975) —aunque alguna de sus experiencias esté incorporada a estos materiales— y Paynter (1982). Por otra parte, no parecen garantizar la necesaria *competencia musical* ya que están basadas en una adquisición paulatina de capacidades más cercana a modelos de ejecución que a modelos-secuencias de tipo elaborativo que potencien la capacidad necesaria para la ejecución (Coll, 1987: 73).

Una interesante excepción dentro de estas propuestas son los materiales y secuencia elaborados para cuarto de Educación Secundaria Obligatoria por Botía-Galán-Martín (1993), cuya estructura y organización está diseñada para desarrollar en el alumno la *competencia musical* en distintos contextos y repertorios (11).

A diferencia de los ejemplos señalados anteriormente, el desarrollo de la pedagogía musical (en los niveles de Educación Secundaria) que se está llevando a cabo en Inglaterra nos ofrece algunos ejemplos interesantes que podrían servir de modelos para diseñar programas que estimulen esta competencia. Así, textos escolares como “Key-note”, “Music” y “Active Music” están estructurados a partir de unidades didácticas cuya finalidad es desarrollar capacidades pragmáticas como hacer una melodía, utilizar acordes, cantar en terceras... en contextos y códigos musicales tan distintos como Debussy, Louis Armstrong, Susato, música rock africana o música hindú. También podemos señalar aquí métodos de trabajo sobre composición musical en el aula (como Harris-Hawksley, 1989) que parten de las necesidades de expresión y comunicación de los alumnos y de la búsqueda de la mejora de su competencia musical. De la misma manera, planteamientos teóricos como el propugnado por Swan-



JOOST SWARTE

“En realidad, detrás de estas concepciones de la música existen implicaciones ideológicas que a menudo se transmiten en forma de currículum oculto: el ‘capital cultural’ que cumple la función de ‘legitimar ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales’”

wick, enfocado directamente a la enseñanza musical en la escuela pública, apuntan en la misma dirección: “El mejor modo de confeccionar un *currículum* musical que sea verdaderamente pluralista es reuniendo series *sonoras* en una secuencia progresiva, vinculando ésta a unos encuentros específicos con diversas culturas musicales, elegidas siempre por su impacto sonoro, expresivo y estructural. Estas *series sonoras* compuestas de intervalos, escalas, *rágas*, acordes, sistemas dodecafónicos, *ostinatos*, efectos *pedal* y roncones... deben ser objeto de exploración y transformación intercultural mediante la composición, la audición y la interpretación” (Swwick, 1991: 131).

Los estudios sobre el sistema educativo inglés en los niveles correspondientes a la Primaria y Secundaria (Swanwick, 1991: 161) reflejan la radical caída de las expectativas de los alumnos de Educación Secundaria con relación a la música como asignatura dentro del currículo. A pesar de la falta de estudios en este sentido dentro del ámbito nacional, se puede afirmar con una cierta seguridad que la situación aquí es similar. Además del papel del repertorio (Small, 1980) en la caída de esas expectativas y de la función de la música dentro del aula (Swanwick), habría que señalar el hecho de que en pocos casos el aprendizaje musical en este nivel provee de *competencia comunicativo-musical* en contextos significativos para el alumno. En este sentido se pueden enmarcar las críticas que a lo largo de este artículo se han hecho tanto a criterios como al repertorio clásico, a una concepción basada en el dominio de la gramática tradicional de la música (que condiciona y limita la expresión-percepción musical) y a la exclusión de códigos y contextos significativos para los alumnos. En cualquier caso, es evidente que se impone la necesidad de un debate pedagógico sobre cuáles son los modelos que deberían guiar en el futuro la enseñanza de la música en la Educación Secundaria.

"El cambio sustancial es que el uso (saber hacer) se impone como eje de actuación en el aprendizaje. Este planteamiento encaja con la idea de desarrollo de capacidades pragmáticas que propone el currículo oficial de Educación Secundaria"

Notas

(1) Es necesario reconocer que el libro de texto de Domecq, Lagarriga y Segalés (Teide), que ya existía en una versión para el B.U.P., ha sido la experiencia editorial más interesante y creativa dentro de la enseñanza de la música en las Enseñanzas Medias. Aunque no se especifica para qué nivel educativo está orientado, la edición de 1992 es promocionada como un posible texto de Educación Secundaria.

(2) La cita es reproducida aquí no por el valor de su reflexión pedagógica sino por representar una idea bastante extendida dentro del profesorado de música. Nótese (ver bibliografía) que el artículo se publicó en una revista especializada en educación musical.

(3) Una interesante aproximación a las teorías de Piaget y de Chomsky sobre las distintas fases de aprendizaje según la edad aplicadas al campo de la música la podemos encontrar en Sloboda (1986: 194-238).

(4) Hacemos referencia aquí a la edad media de los alumnos en 3º de Educación Secundaria Obligatoria para que los que se propone este modelo. Es bastante evidente que el problema se agrava si se intenta aplicar este modelo en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

(5) Ver Frigyes Sándor (ed.), 1975.

(6) Un acercamiento distinto a la utilización del bagaje musical del adolescente en el aula puede verse en Carlo Delfrati (1989: 208-215).

(7) Como antecedente interesante por su influencia en la música práctica podemos citar aquí las relaciones entre música y retórica que tuvieron una gran importancia hasta el siglo XVIII (Neubauer, 1992).

(8) Aunque no debe limitarse a uno de los aspectos del currículo, la relación percepción "especial"-música tiene una aplicación inmediata y muy interesante en el bloque 3 de contenidos (*Movimiento y Danza*) —sirviendo para complementar revisiones del método de Dalcroze como las de Bachmann (1991)—, en aquellos contenidos centrados en la memoria musical o en los referentes a la relación entre música e imagen.

(9) Para una visión general de las diferentes teorías del lenguaje común de las diferentes artes, véase Calabrese (1987).

(10) Una exposición del origen y significación de estos conceptos así como de su implicación en el proceso educativo, centrada en la enseñanza de la lengua, la encontramos en Lomas-Osoro-Tusón (1992 y 1993).

(11) También es interesante recordar en esta línea de pensamiento el concepto de método "global" tal como lo define Hempsy de Gainza (1977: 25).

Referencias bibliográficas

Libros de texto, secuencias y materiales para Secundaria

- A.A.V.V. (1993): *Propuestas de secuencia: Música (Secundaria Obligatoria)*, MEC, Escuela Española.
BOTIA, A., GALAN, M. A., MARTIN, J. D. (1993): *Música: Materiales Didácticos 4º curso -1*, MEC, Madrid.
CAIN, Tim (1990): *Keynote Plus*, Cambridge University Press.
CASARES, A., PLIEGO, V. (1992): *Música: Materiales Didácticos 2*, MEC, Madrid.
DOMENEQUE, M., LAGARRIGA, E., SEGALES, E. (1992): *Audición Musical: procedimientos didácticos*, Teide, Barcelona.
HODGE, G., POLLAL, A. y DUNBAR-HALL, P. (1987a): *Active Music*, Science Press.
HODGE, G., POLLAL, A. y DUNBAR-HALL, P. (1987b): *Music*, Science Press.
MARTINEZ, B., LLORENS, J. L. (1992): *Música en Secundaria*, Real Musical, Madrid.
PORENA, Boris (1985): *Música de fare, ascoltare, conoscere, discutere per la scuola media e oltre*, Ricordi, Milano.

Bibliografía General

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*, Santillana/Aula XXI, Madrid.
ARNHEIM, Rudolf (1986): *El pensamiento visual*, Paidós, Barcelona.
AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN (1983): *Psicología educativa*, Trillas, México.
BACHMANN, Marie-Laurie (1991): *Dalcroze Today: an Education through Music*, Clarendon Press, Oxford.
BARONI, Mario (1981): "Sulla nozione di grammatica musicales", en *Revista italiana di Musicologia*, XVI, 2.
BERRY, Wallace (1976): *Structural Functions in Music*, Dover, New York.
CALABRESE, Omar (1987): *El lenguaje del arte*, Paidós, Barcelona.
CASA, M. (1980): "Rapposti fra la linguistica e l'educazione musicale", en *Quaderni di Musica / Realtà*, n° 2.
CAZIMIR, Bogdan (1975): "Sémiologie musicale et linguistique mathématique", en *Semiotica*, 15: 1.
COLL, C. (1987): *Picología y currículum*, Paidós, Barcelona.
COLL, C., POZO, J. L., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la Reforma, Enseñanza y aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Santillana, Madrid.
COPLAND, Aaron (1955): *Cómo escuchar la música*, FCE, México.
DANIELOU, Alain, (1967): *Sémantique musicale*, Herman, París.

- DELFRATI, Cario (1989): *Orientamenti di pedagogia musicale: scritti 1966-1986*, Ricordi, Milano.
- DESPINS, J. P. (1989): *La Música y el cerebro*, Gedisa, Barcelona.
- DONA, M. (1968): *Espressione e significato nella musica*, Leo S. Olschki, Firenze.
- FUENTES, P. y CERVERA, J. (1989): *Pedagogía y Didáctica para músicos*, Piles, Valencia.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós - MEC, Barcelona.
- HARRIS, R. y HAWKSLEY, E. (1989): *Composing in the Classroom*, Cambridge University Press.
- HEMSY de GAINZA (1977): *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*, Ricordi, Buenos Aires.
- HEMSY de GAINZA (1983): *La improvisación musical*, Ricordi, Buenos Aires.
- IMBERTY, Michel: *Entendre la musique*, Dunod (Bordas), París.
- KAROLYI, Otto (1975): *Introducción a la música*, Alianza, Madrid.
- LERDAHL, F. y JACKENDOFF, R. (1983): *A Generative Theory of Tonal Music*, MIT Press, Cambridge.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", en *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, nº 7, 22-53, Gijón.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- MALBRAN, S., FURNO, S. y ESPINOSA, S. (1990): "Por la música en la escuela como experiencia de vida", en *Música y Educación*, vol. III - nº 2, pp. 371-379.
- MANEVEAU, Guy (1993): *Música y Educación*, Rialp, Madrid.
- MARTENOT, M. (1993): *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*, RIALP, Madrid.
- MEYER, Leonard B. (1956): *Emotion and meaning in music*, The University of Chicago Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Música Secundaria Obligatoria*, MEC, Madrid.
- MOLES, Abraham (1972): *Teoría de la información y percepción estética*, Júcar, Madrid.
- NATTIEZ, J. J. (1985): *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Union Générale d'Éditions, París.
- NATTIEZ, J. J. (1985): "La sémiologie musicale dix ans après", en *Analyse Musicale*, nº 2.
- NEUBAUER, John (1992): *La emancipación de la música. El Alejamiento de la mimesis en la estética del siglo XVII*, Visor, Madrid.
- OSMOND-SMITH, D. (1975): "L'iconisme formel: pour une typologie des transformations musicales", en *Semiotica*, 15:1.
- PAHLEN, Kurt (1961): *La música en la educación moderna*, Ricordi, Buenos Aires.
- PARRET, Herman, (1986): "À propos d'une inversion: l'espace musical et le temps pictural", en *Analyse Musical*, nº 4.
- PAYNTER, John (1982): *Music in the Secondary School Curriculum*, Cambridge University Press.
- REGELSKI, Thomas A. (1980): *Principios y problemas de la educación musical*, Diana, México.
- RUWET, N. (1972): *Langage, musique, poésie*, Editions du Seuil, París.
- SADAI, Yizhak (1986): "L'application du modèle syntagmatique-paradigmatique à l'analyse des fonctions harmoniques", en *Analyse Musical*, nº 2.
- SANDOR, Frigyes, (ed.), (1981): *Educación musical en Hungría*, Real Musical, Madrid.
- SCHAFFER, Murray (1975): *El rinoceronte en el aula*, Ricordi, Buenos Aires.
- SLOBODA, John A. (1985): *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Clarendon Press, Oxford.
- SMALL, Christopher (1989): *Música, sociedad, educación*, Alianza, Madrid.
- SOGLIA, R. y ZAULI, P.G. (1988): *Guida all'esame di concorso e cattedra di educazione musicale nella scuola media*, Ricordi, Milano.
- STEFANI, Gino (1976): *Introduzione alla semiótica della música*, Sellerio, Palermo.
- STEFANI, Gino (1982): *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna.
- STEFANI, Gino (1983): *Progetti sulla musica*, Ricordi, Milano.
- SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*, MEC-Morata, Madrid.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológico superiores*, Crítica, Barcelona.
- ZUCKERLAND, Victor (1969): *Sound and Symbol*, Princeton University Press.



GUIDO CREPAX

"Una educación que integre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos no puede obviar otras músicas: el jazz y las músicas afroamericanas, el rock, el pop, el folk, todo un catálogo de músicas alternativas..."