

Educación musical: los retos del futuro inmediato

El reciente cambio de milenio ha supuesto una buena ocasión para imaginar el futuro y, al mismo tiempo, para reflexionar sobre el pasado en los más diversos ámbitos de la vida. Quienes nos dedicamos a la educación musical también nos hemos visto impulsados a mirar para atrás en busca de claves que nos permitieran calibrar el presente y, al mismo tiempo, a levantar la mirada tratando de perfilar un horizonte de futuro. Algunas de las ideas surgidas en este contexto son las que intentaré exponer en este artículo aclarando, como corresponde, que las mismas son fruto de reflexiones personales y que, por tanto, no pretenden adquirir un carácter universal.

Al hablar sobre la educación musical en el futuro es necesario hablar sobre el pasado y el presente, analizarlo, valorar sus aspectos positivos y negativos, pen-

sar qué nos gustaría mantener y qué deseáramos cambiar, hacer juicios de valor intentando proyectar el futuro. No podemos olvidar que «reflexionar sobre el futuro es imposible sin referirse al pasado y al presente, puesto que desde estos cimientos se construyen las líneas maestras de lo que está por venir» (Gimeno Sacristán, 1999: 29).

Partiendo de estas premisas, los retos a los que se enfrenta la educación musical serán analizados teniendo en cuenta tres cuestiones básicas: dónde y por qué aprender, qué enseñar y cómo enseñar música en las escuelas.¹

ANDREA GIRÁLDEZ
Doctora en Filosofía y
Ciencias de la Educación.
Prof. Titular del Área de
Didáctica de la Expresión

*Musical, Escuela
Universitaria de Magisterio
de Segovia, Universidad de
Valladolid.*

Dónde y por qué aprender

La escuela es el único lugar donde todos los niños tienen la oportunidad de recibir una educación musical.
Mehlig, 1997

La inclusión de la música en el currículo escolar es imprescindible. Comenzar este apartado con una afirmación tan categórica puede causar cierta prevención al lector, pero la fuerza de la aseveración pretende anular algunas consideraciones según las cuales la educación musical «es apreciada en cuanto fomenta la creación y proporciona disfrute, pero se anula como objeto de conocimiento» (López García, 1993: 84-93). Las razones que justifican una educación musical de calidad dentro del sistema escolar son múltiples y quedan avaladas por numerosas teorías e investigaciones (Gardner, 1983; Shaw, 2000; Eisner, 2002, entre otras). A pesar de ello, la realidad parece obstinada y, a diferencia de lo que ocurre con otras áreas de aprendizaje, la música no tiene garantizado un lugar en el currículo escolar.

¿Debería, entonces, preocuparnos el futuro de la educación musical en las escuelas? Si consideramos que en las últimas décadas la música ha entrado a formar parte de los currículos de los sis-

temas educativos de numerosos países y que, además, en muchos casos se cuenta con profesores especialistas, a primera vista deberíamos pensar que esto no es motivo de preocupación. Sin embargo, si tenemos en cuenta el valor que otorgan a la educación musical los políticos y, en muchas ocasiones, la sociedad, quizá tendríamos que comenzar a inquietarnos. No podemos perder de vista que «una de las principales dificultades consiste en que la música no es percibida como si tuviera un valor de supervivencia. En la sociedad contemporánea necesitamos el lenguaje, las matemáticas y las ciencias para sobrevivir, pero no necesitamos la música. Por lo menos eso es lo que se percibe comúnmente. [...] Cualquier evidencia de falta de comprensión científica se utiliza para exigir medidas drásticas, sin tener en cuenta los costes que implica remediar una desgraciada situación. En comparación, el analfabetismo musical es aceptado con ecuanimidad, incluso con indiferencia. No constituye ni siquiera una noticia. ¿Por qué debería serlo?» (Lehmann, 1993: 13-23).

La situación es compleja y, a diferencia de lo que podría pensarse, la atención que recibe la educación musical no siempre depende de las posibilidades económicas de cada país sino, más bien, de cuestiones ideológicas y del sistema de valores que surge de los distintos proyectos políticos. Valga como ejemplo la situación vivida en los últimos años en España, donde la música entró a formar parte del currículo en 1990 con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), durante la penúltima legislatura del gobierno socialista. Una ley posterior, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en 2002 por el gobierno del Partido Popular,² de corte conservador y neoliberal, recortó hasta los

1 Siendo, el de educación musical, un concepto muy amplio, aplicable a niveles educativos dispares que van desde la educación general hasta la profesional, pasando por la educación no reglada, debemos aclarar que nuestro artículo se limita a un contexto específico: el de la educación general u obligatoria.

2 La implantación de esta Ley ha sido paralizada por un Decreto de Ley aprobado por el nuevo gobierno socialista en 2004.

límites la presencia de la música en la escuela. A cambio, se potenciaban las llamadas "áreas instrumentales" (matemáticas, lengua e inglés) y asignaturas como la historia o la religión (una de las más polémicas puesto que España es un estado no confesional). La música llegó incluso a "desaparecer" del borrador del currículo para la etapa de Primaria publicado en Internet durante varios días hasta que, sin más explicación, fue vuelta a incluir. En la etapa de Secundaria, el recorte horario fue alarmante (suponía más del 50%). Por otra parte, desde el punto de vista de los objetivos y contenidos, el currículo venía a echar por tierra no sólo la labor desempeñada por los

docentes de música en la última década sino también la manera de abordar esta asignatura que, en lo propuesto por la ley, pasaba a ser fundamentalmente teórica y, en la etapa de Secundaria, se centraba básicamente en torno a la historia de la música occidental.

Situaciones como ésta forman parte de la realidad a pesar de que las razones que deberían inducirnos a legitimar la música en las escuelas son tantas y de tanto peso como las que legitiman otras áreas de aprendizaje. Pero, ¿por qué estas razones no parecen ser suficientes? Puede, como opina Philpott (2004: 65) que «la confianza excesiva en las justificaciones simplistas realizadas en relación a la presencia de la música en el currículo haya minado la inclusión de esta materia y que, paradójicamente, los numerosos argumentos que han proclamado a la música como algo especial también hayan hecho que la música fuese tomada en consideración con menor seriedad que otras disciplinas aparentemente de mayor peso».

Quizá tengamos que seguir perfilando nuevas formas de argumentar (que no argumentos) para conseguir que tanto la clase política como la sociedad en general comprenda que la música debe legitimarse definitivamente como parte fundamental de los currícula de la enseñanza obligatoria. Y debemos hacerlo porque «la música educa y es un medio poderosísimo para la formación, para el descubrimiento y la consolidación de nuestra identidad, de nuestra diversidad infinita pero también de nuestro destino común, para afianzar los fundamentos del espíritu, en momentos en que las brújulas intelectuales y morales son más apremiantes que nunca. Pero también para poner de manifiesto las capacidades de [audición], composición e interpretación musical que, de otro modo, permanecerían ocultas e inadvertidas» (Mayor Zaragoza, 2004: 7).

Qué enseñar

Necesitamos planificar un poco más para lograr una mayor eficacia; debemos elaborar unos currícula bien fundamentados y formulados con sensibilidad; es importante que pensemos juntos sobre la educación musical. Swanwick, 1991.

Como afirmábamos en el apartado anterior, la inclusión de la música en el currículo escolar es imprescindible. Ahora bien, una vez reconocida su importancia debemos plantearnos qué modelo de educación musical queremos ofrecer a nuestro alumnado, algo que, entre otros factores, queda determinado por la realidad musical que nos rodea y por los contenidos que seleccionamos para conformar los programas educativos, difícil tarea si tenemos en cuenta que, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, hay ahora demasiadas cosas que aprender y cuestiones de peso que determinan (o deberían determinar) nuestras opciones. Por una parte, nos planteamos un modelo educativo que permita al alumnado conocer y hacer música. Por otra, debemos prestar atención a un mundo musical marcado por el pluralismo, en el que conviven (y se fusionan) los más diversos estilos. Al mismo tiempo, no podemos alejar nuestra mirada de desafíos como los planteados por la globalización, la interculturalidad o la multiplicación de medios audiovisuales y tecnológicos.

Cuando hablamos de un modelo educativo que permita al alumnado conocer y hacer la música, nos referimos a un modelo que posibilite el desarrollo de lo que Gino Stefani (1982) denomina "competencia musical", concepto que él mismo define como «el saber, el saber hacer

y el saber comunicar» que se actualiza cuando se tienen experiencias musicales significativas. El desarrollo de esta "competencia musical" debería ser el objetivo último de nuestro modelo educativo y, consecuentemente, orientarnos a la hora de seleccionar los contenidos más adecuados. Al mismo tiempo, las capacidades desarrolladas mediante los contenidos seleccionados deberían permitir al alumnado continuar un aprendizaje musical independiente, más allá de los muros del aula o, como señala Lehmann (1993) «proporcionarle el entrenamiento y el conocimiento necesario como para tomar sus propias decisiones musicales y la motivación para seguir aprendiendo durante toda su vida».

También nos hemos referido a la necesidad de atender a la realidad musical que nos rodea, una realidad ecléctica en la que, como ya hemos explicado, «la música florece como un campo de actividad libre y aparentemente ilimitado donde todos los recursos compositivos y las posturas estéticas son posibles» y en la que «conviven subculturas que interactúan y se influyen mutuamente de diferentes maneras» (Giráldez, 2003: 70). Debido, en parte, al desarrollo de los medios audiovisuales, en las últimas décadas hemos podido tomar contacto prácticamente con todas las músicas posibles. A pesar de ello, los programas de música siguen centrándose en un repertorio muy reducido que, en la mayoría de los casos, suele limitarse a la música culta de tradición occidental (especialmente a aquella compuesta entre los siglos XVII y XIX) y, eventualmente, al folklore.³ Todo ello a pesar de que, como afirma Small (1989:221) «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 de pensamiento que

3 J. M. Vilar (1998: 78-90) analiza la presencia de las músicas modernas en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria editados en España. Los valores promedio de grabaciones musicales incluidas en los discos compactos que acompañan estos textos son los siguientes: modernas (13), tradicionales (19), clásicas (68). El análisis fue realizado con textos publicados en la década de 1990. Si revisamos textos anteriores a esa fecha, comprobamos que aproximadamente el 95% de las audiciones

han traído a nuestra cultura a su desastrosa situación actual». La selección del repertorio no es algo inocente y, más allá de las convicciones que el propio profesorado pueda tener con relación a este tema, es cierto que muchos docentes piensan que deberían incluir músicas de diferentes épocas, culturas y contextos en sus programaciones, pero no tienen criterios claros a la hora de hacerlo. No podemos olvidar que, salvo excepciones, la mayor parte del profesorado se forma en conservatorios o escuelas de magisterio en las que la mayor parte de la enseñanza (por no decir la totalidad) gira en torno a la música clásica de tradición occidental. Por ello, los cambios que puedan producirse en el ámbito de la formación (inicial y permanente) del profesorado son esenciales si queremos que el ideal de una educación musical en la que tengan cabida todas las músicas posibles se haga realidad.

Finalmente, y sin agotar los factores a tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos, hemos hecho alusión a los desafíos que plantean los medios audiovisuales y tecnológicos en el ámbito de la educación musical. El desarrollo tecnológico ha influido enormemente en la cultura moderna y, de manera muy especial, en la industria musical. En la educación musical, el impacto de estos recursos nos ha llevado a replantearnos no sólo algunos de los contenidos, sino también los objetivos, las actividades y los recursos metodológicos aplicados en el aula y a desarrollar diversas propuestas didácticas que atienden a las posibilidades que se abren mediante el uso de teclados, ordenadores y otras tecnologías disponibles para la producción, grabación y reproducción del sonido. Se trata, evidentemente, de un terreno en el que aún conviven mitos, promesas y realidades puesto que, a pesar del importante número de investigaciones realizadas hasta el momento, queda un largo camino por recorrer.

Cómo enseñar

Las preocupaciones básicas no pasan hoy de manera exclusiva por los aspectos técnico-didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música sino, más bien, por algunos aspectos contextuales de los procesos educativos.
Hemsey de Gainza, 1997

Desgraciadamente, muchas personas recuerdan todavía su aprendizaje musical como una materia poco práctica, aburrida o centrada en la teoría y la lecto-escritura como primera y única vía de acceso para llegar al sonido y a la propia música. Una situación que, aunque muy lentamente, fue cambiando con la difusión de los métodos de educación musical surgidos en la primera mitad del siglo XX (Dalcroze, Martenot, Willems, Kodály, Orff) y el posterior desarrollo de nuevas propuestas metodológicas (Dennis, Paynter, Shafer, entre otras). Aunque cada uno de estos métodos o propuestas metodológicas se basan en diferentes premisas, seleccionan distintos contenidos y subrayan diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mayoría coincide en una idea básica: que todos los niños y las niñas pueden y deben beneficiarse de la enseñanza musical, sin importar su talento o musicalidad.

La aportación de estos métodos al mundo de la educación musical ha sido de un valor innegable y ha caracterizado una época en la que gran parte del profesorado se ha circunscrito, en un momento u otro, a uno de ellos. Sin embargo, la realidad ha demostrado que la aplicación directa de alguno de estos métodos en el ámbito escolar es inviable, especialmente si estamos atentos a algunos de los múltiples factores que afectan a los distintos procesos educativos en la actualidad, entre ellos, las características

eran de música clásica, quedando el 5% restante (y sólo en algunos libros) dedicado al folklore. En este sentido, parece haber habido un avance aunque, apreciando la desproporción entre las distintas "categorías" musicales establecidas por Vilar, éste es a todas luces insuficiente.

de la sociedad actual, los desafíos de la globalización y la interculturalidad o el impacto de los medios y la tecnología a los que antes hemos hecho referencia. Paralelamente, las bases filosóficas que sustentan la educación musical y las aportaciones realizadas por distintos investigadores han abierto nuevos caminos. La búsqueda de los enfoques más adecuados a los procesos de enseñanza y aprendizaje han propiciado el desarrollo de modelos pedagógicos abiertos que, como señala Hemsy de Gainza (2002: 28) parecen «concordar mejor con la época actual y las necesidades de niños y jóvenes, ya que tienden a promover vínculos flexibles e interactivos entre maestro y alumnos, padres e hijos, y también entre pares. La apertura en lo pedagógico remite a los aspectos filosóficos de la educación pero también a las técnicas educativas. Implica la evaluación y el análisis de la situación actual para, desde allí, programar intervenciones orientadas a promover procesos de desarrollo a lo largo de los diferentes ciclos de la educación formal».

Necesitamos emplear todas las metodologías y técnicas a nuestra disposición para hacer realidad una educación musical de calidad. Esto supone mucho más que pensar en cómo enseñar los diferentes contenidos; supone realizar análisis filosóficos, sociológicos, psicológicos y epistemológicos, así como investigaciones rigurosas que nos ayuden a encontrar respuestas a los múltiples desafíos que plantea la educación musical actual. Los problemas son diversos y complejos por lo que no pueden ser abordados desde una única perspectiva. El gran reto de los profesores y profesoras de música es, quizá, lograr un modelo de enseñanza que posibilite el desarrollo musical de todo el alumnado, teniendo en cuenta que la música no es un privilegio, sino un derecho. ■

Referencias bibliográficas

- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la música*, 27, 69-74.
- Lehmann, P. (1993). Panorama de la educación musical en el mundo. En Hemsy de Gainza, V. (Ed.), *La educación musical frente al futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la terapia*. (13-23). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- López García, C. (1993). A propósito de la educación artística. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, 84-93.
- Mayor Zaragoza, F. (2004). La música educa. *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 7.
- Mehlig, R. (1997). La música en el sistema educatiu alemany. En AA.VV., *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de música*. (93-100). Barcelona: DINSIC / Consell Català de la Música.
- Philpott, C. (2004). La música puede ser mala para usted. *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 65-68.
- Shaw, G. (2000). *Keeping Mozart in mind*. California: Academic Press.
- Stefani, G. (1982). *La competenza musicale*. Bologna: CLUEB.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata / MEC.
- Vilar, J. M. (1998). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la música*, 12, 78-90.