

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA Y SUS POSIBILIDADES

Luis Ballesteros Pastor

La enseñanza de la Música como asignatura obligatoria del Bachillerato tiene su punto de partida en la aún vigente Ley General de Educación, y sus contenidos fueron propuestos en el Plan de Estudios de Bachillerato y desarrollados en el Decreto 160/1975¹. En España hasta entonces la educación musical había permanecido prácticamente ajena a la Enseñanza Secundaria, y su único antecedente inmediato habría sido la Música que, dentro de planes anteriores, había sido impartida en ciertos Institutos de Bachillerato, pero sólo para las alumnas². Esta disciplina por tanto, se había visto englobada en todo aquel cúmulo de conocimientos (Puericultura, Labores, etc.) que se consideraban propios de una señorita educada, pero sin que mediara en ello un trasfondo de intentar elevar el nivel de educación musical de la población española. Esto llevó a considerar (y no sin razón) que la Música había sido la disciplina peor tratada en la enseñanza durante la época de Franco³.

La instauración de la Música como asignatura obligatoria en el Bachillerato, suponía por tanto un paso importante, pero, como demostraremos, un paso tímido, dado a medias, y con un contenido más testimonial que realmente práctico. De hecho, en sus contenidos y objetivos, la Música pretendía ser un complemento de la educación básica sobre

¹ Decreto 160/1975 de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato (B.O.E. 13-2-1975); Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto citado (B.O.E. 18-4-1975).

² La Música sólo se impartía en el Bachillerato Elemental, y los libros de texto que se empleaban eran: M.A.R. Candela; J. Montero: *Música. Teoría de Solfeo y Canciones*. Madrid, 1964; y R. Beneito: *La música a través del tiempo*. Madrid, 1960. Ambos estaban editados por Falange Española, y el segundo concluía la Historia de la Música con Wagner y Richard Strauss, cuyas connotaciones ideológicas son bien conocidas.

³ J.Torres; A. Gallego; L. Alvarez: *Música y Sociedad*. Madrid, 1976. pp. 7-8.

Humanidades del alumno de Secundaria, pero contaba con ciertas deficiencias ya desde su misma formulación:

La denominación de la asignatura es la de "Música y Actividades Artístico-Culturales", concepto éste último bastante ambiguo, y que no queda aclarado en el Plan de Estudios.

Un escaso número de horas semanales (sólo 2 en diurno y una en nocturno).

El enunciado de los temas del cuestionario, que resulta bastante deficiente. Este cuestionario incide en los temas aclarando los autores a tratar, el uso o no de diapositivas, e intentando dar pistas de cómo se pueden hacer casar los contenidos con la Historia de la Civilización. Ello nos indica que ya desde el principio se tenía consciencia de que la asignatura iba a ser impartida fundamentalmente por personas no especializadas ni en Música ni (en el caso de las pocas profesoras de Música existentes) en Historia de la Música, que era la base fundamental del temario.

La Música aparecía además como inserta en todo un proceso que teóricamente debía partir de la educación musical de la E.G.B. Pero, como aún sigue ocurriendo veinte años después, en los colegios la formación musical sigue estando marginada y frecuentemente ni siquiera se imparte. Esta se limita en el mejor de los casos a unos rudimentos de Solfeo y flauta dulce o al canto de piezas populares. Por lo tanto, se toma como punto de partida una situación ideal, que no se corresponde con la realidad.

Pero, habida cuenta del escaso o nulo nivel de partida del alumnado, nos encontramos con que sólo se asignan dos horas semanales en diurno y una (en realidad tres cuartos) en nocturno. De este modo, se exige impartir una cultura musical básica en muy poco tiempo, y partiendo de cero, tarea más que titánica. Al mismo tiempo, el número de horas nos equiparaba a la Religión y la Educación Física (no al Dibujo, que tenía tres), en definitiva: a las asignaturas marginales.

Para intentar dotar de material a la nueva asignatura, se distribuyó a los Institutos una colección de discos recopilada por el Ministerio de Educación, pero, en plena crisis económica, dicha colección adolecía de numerosos defectos, como la baja calidad de las grabaciones y los criterios de selección de las piezas, que en ciertos casos nos parecen poco apropiados⁴. Las diapositivas de las que hablaba el cuestionario oficial no

⁴ Por ejemplo, del *Carnaval* de Schumann no se presentaba el original para piano, sino un arreglo orquestal.

llegaron a hacerse, y sólo se enviaron unas con los instrumentos musicales y con retratos de compositores. Cualquier relación con la Historia del Arte debía pasar por el Seminario de Historia.

Como colofón, no existía como tal un cuerpo especializado de profesores de Música en Bachillerato, puesto que las pocas profesoras existentes no podían acceder al cuerpo de Agregados dado el carácter no universitario de los títulos expedidos por los Conservatorios⁵. Habrían de pasar 9 años hasta que en 1984 se realizaron las primeras oposiciones al cuerpo de profesores agregados de Música⁶.

Consideramos por tanto que la aparición de la Música como materia obligatoria en el Bachillerato no era sino fruto de la demanda (aún incipiente) de la sociedad española hacia la formación musical, que hacía conveniente su inclusión como parte de la "cultura general" que las personas "cultivadas" debían poseer. La presencia de la enseñanza musical, y particularmente en la Secundaria, era obligada si pensábamos con equipararnos a los planes de estudios de otros países de Europa Occidental, que, con Alemania a la cabeza, superan al nuestro en éste y en muchos otros aspectos⁷. Nos encontramos por primera vez con un factor que aún pervive, y es el carácter de la educación musical en la enseñanza básica y secundaria como un problema sujeto a intereses políticos, y con un carácter destinado a servir de "escaparate" del plan de estudios. Pero no existía como estamos viendo un interés real por potenciar esta materia.

Transcurridas dos décadas de funcionamiento de esta formación musical en el Bachillerato, la Música como asignatura no ha mejorado en lo sustancial. Podemos afirmar que su situación actual resulta ciertamente paradójica. Por un lado, nos hallamos ante una eclosión sin precedentes del interés por la música entre sectores cada vez más amplios de nuestra sociedad. La música genera cuantiosísimos gastos, destinados no sólo a la organización de conciertos y óperas, sino también a la creación de

⁵ La habilitación de las titulaciones vendría dada por el "Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo (B.O.E. 14-6-82) por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música", pero tal equiparación no suponía el otorgamiento de rango universitario a los estudios musicales, sino que la misma se hacía sólo "a los efectos de impartir la docencia de las enseñanzas musicales en Centros públicos y privados".

⁶ Las agregadurías de Música fueron establecidas en el Real Decreto 386/1984 de 8 de febrero (B.O.E. del 28-2-84).

⁷ Cf. E. Kraus, "La educación musical en la República Federal Alemana", *Música y Educación* 3, fasc.1 (1990) pp. 43-62; M. Pérez Gutiérrez: "Breve reseña histórica sobre la Educación Musical en España y comparación con otros países", *Música y Educación* 17 (abril 1994) pp. 19-28.

conservatorios, que de sólo unos pocos estatales hace algunos años, ahora han pasado a ser centenares. Pero, mientras que con tal panorama cabría esperar una dignificación de la Música como asignatura, no es mucho lo que, a nuestro juicio, se ha progresado.

Desde el punto de vista administrativo, nos seguimos hallando situados dentro del Área Artística, a la que pertenecen los seminarios de Dibujo y Música. Situación paradójica, si se tiene en cuenta que el cuestionario se basa casi exclusivamente en contenidos históricos, y no propone la creación de obras musicales, por lo que sería más lógico englobarlo en el Área Humanística, junto con los seminarios de Historia y Lengua.

Es cierto que se ha potenciado la aparición de un cuerpo de profesores especializados (y en nuestra Comunidad Autónoma de un modo especial), pero aún faltarán muchos años para que todos los centros dispongan de ellos⁸ y, lo que es más grave, el peso específico del profesorado de Música a la hora de influir en las decisiones administrativas es prácticamente nulo. Prueba de ello sería el hecho de que no exista (al menos que nosotros conozcamos) coordinador de la enseñanza musical para la Reforma de la Enseñanza Secundaria, el que se excluya a la Música de la Secundaria (no a la de los Conservatorios) de los Planes anuales de Formación Permanente del Profesorado (en donde tienen cabida las restantes asignaturas, incluida la Educación Física) y finalmente, el hecho significativo de que, en nuestros diez años de docencia de la Música en Sevilla, el CEP de nuestra capital sólo haya organizado dos cursos de formación para esta materia en el Bachillerato, el segundo de los cuales era prácticamente inaccesible, dado que sólo podían asistir a él los profesores con horario de tarde o nocturno. Tampoco existe en Andalucía ningún inspector propio de la Enseñanza Musical en la Secundaria, que es cubierta por los de Dibujo al ser de la misma área.

En cuanto a la disponibilidad de medios, la Música sigue siendo la hermana pobre de la Enseñanza. Se obvia que otras asignaturas deben tener un aula apropiada y un material específico para su correcto aprovechamiento: la Educación Física, los Idiomas, el Dibujo, la Física y Química, las Ciencias Naturales..., pero la Música, que por su propia constitución es la disciplina que mayor número de medios audiovisuales debería utilizar, no dispone en muchos casos de un aula propia, como ocurre

⁸ Cf. "La música a l'escola, perill de retrocés" (Informe preparado por una comisión de especialistas del CEPEC en Cataluña), *Perspectiva Escolar* 93 (Marzo 1985) pp. 51-54.

en el centro en el que ejercemos, al ser éste antiguo, y unirse los problemas necesidades de desdoble de optativas y el carácter marginal de nuestra disciplina, con el hecho (por qué negarlo) de que al ser un seminario "unipersonal", la capacidad de presión sobre el claustro es sensiblemente menor que la de otros. Por tanto, nos hemos de bastar con reproductores portátiles de música, cuya calidad ha mejorado sensiblemente desde la aparición del disco compacto, pero esto no deja de ser una solución deficiente e inapropiada. Junto a ello el uso del vídeo, del retroproyector o de cualquier instrumento musical por elemental que sea, se halla necesariamente restringido, y en muchos casos hay que prescindir de dichos elementos que podrían ayudar muy sustancialmente a los fines de nuestra asignatura.

Habríamos también de referirnos en este apartado a los actuales libros de texto de Música, cuya utilidad práctica es más que relativa, puesto que:

Emplean un lenguaje que requiere una formación técnica previa en ocasiones bastante especializada, incluso para un alumno de Conservatorio, e ignoran por tanto el escaso o nulo nivel general de partida.

Pretenden explicar con mucha profundidad determinados conceptos, sin tener en cuenta la realidad de la escasez del tiempo para clase.

Abruman con un sinnúmero de nombres de autores y obras que resulta a nuestro juicio contraproducente, al dar un sentido enciclopédico y excesivamente teórico a la asignatura.

Cometen incorrecciones de todo tipo que realmente desorientan al alumno y hacen poco útil el libro como herramienta de trabajo.

En cuanto al alumnado, a pesar de la eclosión de la enseñanza musical profesional en los conservatorios, no podemos decir que llegue a los institutos con una formación básica suficiente. En primer lugar, debemos tener en cuenta que, según las estadísticas que anualmente realizamos a nuestros alumnos a principio de curso, aproximadamente un 40% llega sin formación previa alguna, dentro o fuera del colegio. Pero los restantes traen un bagaje enormemente desigual: algunos saben algo de Solfeo, otros algo de canto, otros tocan algún instrumento, y unos pocos estudian en el conservatorio. De esta manera, nos vemos obligados a partir de cero para poder uniformizar los contenidos y lograr de todos los miembros de la clase un progreso similar.

Pero las deficiencias no se limitan tan sólo a los conocimientos, sino también a las actitudes. No se tiene la costumbre de escuchar música, sino de oír música. La música ha invadido nuestra experiencia sonora habitual hasta hacernos a veces insensibles a ella⁹. Debido a los avances tecnológicos, la música hoy día forma parte de nuestra realidad cotidiana, y se usa comúnmente como fondo, pero sin el detenimiento necesario para su disfrute intelectual. La práctica totalidad de nuestros alumnos, si se exceptúan algunos que provienen de los Conservatorios, no han asistido en el mejor de los casos a más conciertos que aquellos que organiza el Ayuntamiento para escolares. Estos suponen sin duda un excelente punto de partida, pero que, como podemos comprobar, no se ven insertos en una continuidad de asistencia a los conciertos que se celebran en nuestra ciudad.

En cuanto a la sociedad, la existencia de la enseñanza de la Música en nuestros Institutos no deja de ser un exotismo para un sector desgraciadamente muy amplio. Arrastramos las rémoras del pasado, y la Música aparece comúnmente como parte de un mundo elitista o, en el mejor de los casos, como un saber misterioso y lejano, pero siempre para disfrute de una minoría selecta. Puesta en el platillo de la balanza, la Música ha de luchar en combate desigual frente a otras disciplinas (sin duda muy importantes) que la hacen aparecer como un hecho marginal, y, para muchos, superfluo.

Al mismo tiempo, el disponer tan sólo de dos horas semanales en primero, implica que su posición está absolutamente aislada del contexto del resto de las asignaturas: es decir no se articula de manera conveniente dentro de lo que de formación básica tiene el actual Bachillerato. Por tanto, y debido a su carácter histórico, lo lógico sería que se presentara en tercero, cuando los alumnos ya poseen una formación de historia de la Literatura y de las Civilizaciones que les permita comprender mejor y analizar en su contexto los fenómenos musicales.

Otra de las deficiencias de planteamiento que posee la Música, y enlazando con lo anterior, es su falta de inserción dentro del proceso de formación general del alumno que se disponga a continuar sus estudios musicales fuera del instituto, bien en la universidad, bien en los conservatorios. Respecto a éstos últimos, no ha existido ni existe coordinación alguna con los institutos. La enseñanza de la Música fuera de sus muros es vista como algo marginal y (si se nos permite) insignificante. Pero el caso es que en los Conservatorios, la Historia de La Música posee

⁹ C. Lambert: *Música a la Vista*. Buenos Aires, 1963. p. 229 y ss.

(por más intentos que se hagan para paliarlo) un carácter que también es testimonial, puesto que sus enseñanzas en la actualidad se hallan orientadas fundamentalmente a la ejecución instrumental. Respecto a la universidad, son varias las ramas en las que la Música podría tener una continuidad desde la secundaria. Por un lado, la pedagógica, en la formación de los maestros, enfocada normalmente más hacia la práctica solfística que al desarrollo de la percepción analítica de la música (factor éste que nunca debería perderse de vista). También se imparte la Música en la licenciatura de Historia del Arte, pero se trata igualmente de una única asignatura aislada dentro del programa, en ciertas universidades sólo con carácter cuatrimestral. Pero finalmente, hemos de volver nuestros ojos hacia la nueva especialidad de Musicología, que se lleva impartiendo en España desde el curso 1984/85, y que se ha implantado ya en varias de nuestras universidades. Pues bien, la Música en la enseñanza secundaria no ha visto abierto un nuevo camino en la conexión con esta nueva titulación. Mientras tanto, el Dibujo sigue gozando de una posición de relativo privilegio en el plan de estudios del BUP dado que posee más horas, una optativa en COU y (en la inmensa mayoría de los centros) una EATP de Diseño. Igualmente, en la reforma que viene, existirá un Bachillerato Artístico para las artes plásticas, mientras que la Música habrá de integrarse en una especie de régimen mixto en el que se combinarán las enseñanzas de los conservatorios con la de los institutos, en que se impartirán las materias obligatorias. De este modo, sólo se logra perpetuar la separación tradicional en nuestro país entre la Música y el resto de los saberes: normalmente, se tiende a que el músico sólo sepa Música, por lo que se sigue echando en falta la deseable combinación entre la formación intelectual y el conocimiento profundo de la teoría y la técnica musicales¹⁰. Así, los profesores de Dibujo, a los que se ha dado la opción de reciclarse e insertarse dentro del mundo universitario, siguen obteniendo un tratamiento legal más favorable que los de los conservatorios, aún relegados a una situación que les consagra como "enseñanza especial".

¹⁰ Sobre este aspecto resulta ilustrativa la polémica entre el arabista Julián Ribera y el musicólogo Higinio Anglés: mientras que éste en *La música de las Cantigas de Santa María del rey Alfonso el Sabio* (Madrid, 1943-1958), atacó a aquél por sus escasos conocimientos de Paleografía Musical, no es menos cierto que Anglés no sabía árabe, y por tanto sus opiniones eran parciales y poco fundadas, como demostró E. García Gómez, en su prólogo a una nueva edición de la obra de Ribera: *La música árabe y su influencia en la española*. Madrid, 1985, 1ª edición 1927. pp. 11-12.

Pero una vez trazado el panorama general en que ha de desenvolverse nuestra tarea docente cotidiana, resulta obligado pasar a analizar cuáles son las posibilidades reales que, dentro de sus limitaciones, ofrece la enseñanza de la Música en la educación secundaria. Comenzaremos por afirmar que, a pesar de las muchas críticas que hemos vertido sobre ella, la asignatura en sí no debe ser denostada por principio. Resulta altamente interesante, diríamos que imprescindible, la presencia de una materia que cubra un hueco tan importante en la formación del individuo. Su carácter enfocado eminentemente hacia la historia de los diferentes estilos musicales no debe ser visto (como se ha hecho en ocasiones) como un elemento negativo, sino por el contrario, debemos tomar conciencia de la necesidad de incluir y potenciar en la formación musical del alumno de secundaria todos aquellos elementos de percepción analítica y de valoración histórico-estética de las obras musicales que van más allá de la formación del oído musical, de la voz, del ejercicio del sentido del ritmo, y de tantos otros elementos que deberían cubrirse en las etapas correspondientes a la enseñanza primaria. A la secundaria debe pues competir el empleo de todos esos conocimientos y aptitudes para pasar a la comprensión intelectual de la música, al conocimiento de los diferentes estilos musicales, y a la inserción de los mismos en las diferentes etapas de la Historia de la Civilización.

La diversidad de niveles de partida a la que antes hemos hecho referencia nos obligará a prescindir de entrada de cualquier conocimiento previo, pero este dato tan negativo posee también un aspecto positivo, cual es la posibilidad de uniformizar el proceso de aprendizaje. Precisamente por ello descartamos la enseñanza del solfeo (que en teoría debería impartirse en la primaria), que nos ocuparía una gran parte del periodo lectivo para permitirnos llegar sólo a un nivel muy rudimentario, cuya aplicación práctica resultaría muy restringida, y por tanto tendría una utilidad dudosa¹¹. Al renunciar al aprendizaje de la técnica solfística, nos vemos abocados a revisar la concepción de la asignatura: no se trata de formar músicos, sino personas que puedan ser amantes de la música, que puedan comprender, analizar y comentar la composición y estilo de una obra sin que para ello deban ejercitarse en la práctica de la lectura y escritura musicales. El solfeo, contrariamente a lo que se piensa, no es la llave del disfrute de la música, sino sólo un medio para poder leer

¹¹ Cf. S. Malbrán; S. Furno; S. Espinosa: "La Música en la Enseñanza Secundaria. Por la Música en la escuela como experiencia de vida", *Música y Educación* 3 fasc. 2 (otoño 1990) pp. 371-379, 372. Son muchos los Institutos en los que se imparte actualmente el Solfeo.

partituras y afinar el oído. Pero en cualquier caso, es imprescindible la adquisición de un vocabulario básico para que el alumno pueda argumentar debidamente sus apreciaciones sobre las diferentes audiciones que se le planteen a lo largo del curso. Estas serán las referidas al sonido y sus cualidades, los elementos esenciales de la música (ritmo, melodía, armónica, contrapunto), la tonalidad, la forma y el estilo musicales, así como los instrumentos y voces, y las formaciones orquestales más comunes. También resulta conveniente introducir a los principios básicos de la notación musical occidental, pero sólo para su comprensión y no buscando la destreza en su interpretación¹².

Una vez adquirido ese material conceptual básico, podemos comenzar por potenciar en nuestros alumnos una serie de aspectos elementales de percepción auditiva que no requieren habilidades técnicas previas, sino sólo una atención especial:

- El *tempo* (velocidad).
- La altura.
- La dinámica (intensidad).
- El timbre instrumental.
- El carácter.

De este modo, un alumno puede discernir, sólo con escuchar atentamente, obras más rápidas de otras más lentas, melodías más agudas o graves, pasajes más fuertes y otros más suaves, así como otros más alegres y dulces frente a los violentos, trágicos o agitados.

La capacidad de distinguir los diferentes timbres instrumentales sólo se consigue con el ejercicio de la memoria musical. Un alumno puede reconocer fácilmente el sonido de un violín, de un piano o de una flauta, pero no así el de otros instrumentos no menos importantes: oboes, trompas, clarinetes, etc., que no suelen formar parte como solistas de su experiencia sonora cotidiana. Para ello consideramos que hay que ofrecer numerosos ejemplos (no necesariamente largos), de obras en las que el instrumento en cuestión actúe como solista, antes que composiciones que presentan a las distintas familias instrumentales sin explicación y que resultan bastante más difíciles de comprender para un no iniciado, como la *Guía de orquesta para jóvenes*, (variaciones y fuga sobre un tema de Henry Purcell), de Britten.

¹² Cf. I. Alcaín Tejada; L. Ballesteros Pastor: *Guía de los estilos y formas musicales*. Sevilla, 1994. p. 11 y ss.

El análisis de la estructura musical es fundamental a la hora de reconocer las diferentes formas musicales que se han dado a lo largo de la historia y la evolución de las mismas. Para esto, será también necesario el ejercicio de la memoria musical, ya que un sinnúmero de estructuras musicales se basa en la repetición de temas¹³. La capacidad de recordar algo que ya ha sido escuchado con anterioridad resultará pues esencial. Podemos así partir de estructuras básicas: "da capo", estrófica, variación, rondó, etc.; para después pasar a otras más complejas: fuga y sonata clásica.

La integración en el entorno socio-cultural, de la que tanto se habla en la actualidad, resultaría un excelente punto de partida. El alumno tiende a plantear reticencias respecto a esta música en apariencia contraria a sus gustos personales. Lejos de las posturas despectivas que ciertos círculos demasiado academicistas mantienen hacia la música "popular", consideramos que dicha música también debe ser tenida en cuenta para hacer caer en la idea de que todo pertenece a la misma manifestación artística¹⁴, y que la composición se rige por unos principios estructurales más o menos permanentes:

-La variación.

-El contraste.

-La repetición.

-El empleo de estructuras fraseológicas cuadradas (esto es frases de 4, 8 o 16 compases, que se subdividen en mitades de igual duración, a su vez con miembros de igual duración).

-El empleo de secuencias armónicas cadenciales afines en muchos casos con las de la armonía clásica.

-El empleo de determinados instrumentos musicales que se rigen por las mismas leyes físico-acústicas que los utilizados en las orquestas clásicas.

Por lo tanto, se pueden hacer analizar a los alumnos canciones actuales: que diferencien su estribillo de sus estrofas, las partes cantadas de los "ritornelli" que intercala la orquesta o grupo. Se les puede hacer contar el número de pulsaciones rítmicas y analizar frases concretas,

¹³ Cf. F. Bonastre: *Música y parámetros de especulación*. Madrid, 1977. p. 88; N. Spender: "Psychology of Music", en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres. 1980. t.15, p. 391. Un método de iniciación musical que basa su estudio de la forma en el papel de la memoria para recordar temas ya expuestos sería el de A. Copland: *Cómo escuchar música*. Méjico. 1955. p. 94 y ss.

¹⁴ S. Malbrán; S. Furno; S. Espinosa, *art. cit.*, pp. 375-6.

dividir las en periodos y subperiodos; también se puede analizar la relación música-texto, etc.

Otra vía de concienciación de los alumnos de su entorno musical, para emplear como punto de partida de la asignatura, sería la de mostrar la ingente cantidad de obras de autores clásicos que son empleadas como reclamo publicitario o como sintonía de películas de éxito. Así, fuera del contexto academicista de una clase, un alumno puede reconocer más directamente la belleza de una obra musical cuando desconoce que fue compuesta tal vez hace siglos.

Finalmente, la fuerza de los medios de comunicación en la difusión musical de nuestros días, puede servir como punto de partida para tomar conciencia de la relación del músico con la sociedad, y desde ahí analizar las diferencias existentes con el *status* de los músicos del pasado¹⁵.

Otra de las posibilidades que posee la enseñanza de la Música en el bachillerato es su carácter interdisciplinar. La asignatura se ramifica hasta relacionarse con la mayoría de las materias que componen el currículo, y en ello radica uno de sus mayores atractivos, a la vez que uno de sus retos más destacados. Empezando con la relación música-palabra, que está presente en el desarrollo del arte musical desde sus mismos orígenes, la enseñanza de la Música incide en el estudio de los textos poéticos de distintas épocas, de los diversos movimientos literarios y su incidencia cultural, y, de manera significativa, en el teatro y su relación con la música¹⁶. En cuanto a la Historia de la Civilización y del Arte, la música ofrece al alumno un aspecto novedoso, pero no menos importante, de la evolución cultural de la humanidad. Ciertamente, la identificación de la vertiente musical de determinados estilos artísticos no siempre es fácil ni exacta, dada la sutileza y especificidad del arte musical frente a las demás manifestaciones¹⁷, pero ello supondrá en cualquier caso una

¹⁵ Cf. H. Raynor: *Una Historia Social de la Música. Desde la Edad Media hasta Beethoven*. Madrid, 1986.

¹⁶ Cf. A. Salazar: *Forma y expresión en la música*. Méjico, 1941. p. 8 y ss.; E. Sourau: *La correspondencia de las artes*. Méjico, 1963. p. 143 y ss.; L. Hurtado: *Introducción a la Estética de la Música*. Buenos Aires, 1971. p. 157 y ss.; J. Zamacois: *Temas de Estética e Historia de la Música*. Barcelona, 1975. p. 217 y ss.; L. Ballesteros Pastor: "La relación entre el texto y la música", *Cuadernos del Sur* (Suplemento cultural del diario *Córdoba*) nº 127 (21-9-1989) p. 6.

¹⁷ Por ejemplo, la existencia de una música del Manierismo es discutida por J. López-Calo: *Historia de la música española*. 3. *El siglo XVII*. Madrid, 1983. p. 10. El problema del correlato musical de las vanguardias del siglo XX se presta a grandes confusiones: por ejemplo, Debussy negaba su catalogación como impresionista: véase M. Long: *En el piano con Claude Debussy*. Buenos Aires, 1972. p. 14; Satie ha sido clasificado al mismo tiempo como dadaísta

ampliación de horizontes de conocimiento y un enriquecimiento en la comprensión de lo que significa el arte de cada periodo histórico.

La Música puede hacer comprender mejor cómo se desenvuelven las artes plásticas y cómo las diferentes manifestaciones artísticas se hallan relacionadas entre sí. Si hemos censurado anteriormente la errónea inclusión de la Música en el área artística, no por ello hemos de menospreciar la relación que se puede establecer entre el estudio de la realidad plástica y la musical. A pesar de tratarse de manifestaciones sensiblemente distintas en sus contenidos, sus métodos y sus vías de soporte¹⁸, dicha relación puede ayudar a comprender la música y a ampliar el horizonte estético de los alumnos. Esta podría abarcar tanto el estudio de la forma como el del color:

El estudio de la forma plástica puede abordarse desde diferentes ángulos: lo estático frente al movimiento, y las diferentes estructuras compositivas (las basadas en la repetición o las que no, las simétricas y las asimétricas).

El estudio del color abarcaría dos aspectos básicos: el color instrumental y el color armónico.

El primero de ellos es más fácil de abordar, puesto que se relaciona con los diferentes timbres instrumentales o con los diferentes empastes sonoros de las agrupaciones. Se puede usar como ejemplo el *Bolero* de Ravel. Pero el segundo requiere un oído musical mucho más sutil, dado que un alumno puede discernir entre la limpieza armónica de determinada obra de Mozart frente a la complejidad de alguna de Debussy, pero ello no deja de ser una apreciación intuitiva, difícil de razonar, y que exigiría un tiempo de clases y audiciones muchísimo mayor.

También la Música posee un aspecto científico, y por tanto se entra dentro del campo de la física acústica, lo que permite realizar toda una serie de experiencias sobre ecos, resonancias, acústica de salas y de instrumentos, etc. Al mismo tiempo, el aspecto numérico-matemático de los valores de duración de las figuras y de la altura de las notas, puede hacer

por G. Salvetti: *Historia de la Música*, t. 10 *El siglo XX, Primera parte*. Madrid, 1986. p. 78; y como surrealista por F. Dorian: *Historia de la ejecución musical*. Madrid, 1986. p. 247.

¹⁸ Sobre esta relación cf. E. Sourau, *op. cit.* p. 236 y ss. Es cierto que las teorías de este autor van demasiado lejos buscando en ocasiones concomitancias poco admisibles, como sostuvo G. Dorflès: *El devenir de las artes*. Méjico, 1963. p. 164 y ss.

ver a los alumnos este otro lado científico de la disciplina musical, y podría aplicarse con el empleo de ordenadores.

Otra de las posibilidades que se ofrecen a la actual enseñanza de la Música en la secundaria entraría dentro del campo de las actitudes. Como decíamos al principio, se trata de aprender a escuchar, cuando lo que normalmente se hace es oír. Los alumnos se ven necesitados de abordar las obras musicales de un modo diferente, con atención y con capacidad analítica. Esta intelectualización de su propia experiencia perceptiva los llevará a una posibilidad mayor de goce estético, unida a una visión más razonada de sus propios gustos musicales, sometidos en la actualidad al vaivén de las modas impuestas por los medios de comunicación.

En relación con ello estaría el habituar a los alumnos a asistir a conciertos públicos, en los que, además de profundizar en el conocimiento de las formaciones orquestales, han de familiarizarse con todos los aspectos relacionados con ese "otro" tipo de música: cuándo se debe aplaudir, qué significan determinados gestos del director o los músicos, por qué las salas tienen una determinada configuración, etc.

La propia experiencia nos indica que es realmente posible en un curso dotar a los alumnos de una serie de conceptos y actitudes que los conviertan no sólo en oyentes activos de la música, sino en oyentes conscientes, conocedores de los principios básicos de cada estilo musical y de los fundamentos de la composición de las distintas formas de la música. Al concluir el curso, pueden diferenciar auditivamente una obra renacentista de una barroca, o una fuga de un aria, y razonar el por qué de tal diferenciación. De este modo conseguiremos para el futuro evitar las lamentaciones de muchos de nuestros universitarios de hoy sobre su carencia de formación musical en las escuelas e institutos¹⁹, y sentaremos las bases de nuestra equiparación con los demás países de nuestro entorno.

En definitiva, la enseñanza de la Música en la secundaria es muy problemática, pero interesante, si no se cae en el desánimo. La búsqueda de cauces de motivación originales y prácticos resulta un reto constante para el profesor, que lo obliga además a una actualización permanente de los modelos y ejemplos a presentar. Dentro de sus limitaciones, puede ser utilizada como un punto de partida válido para motivar al público del día de mañana, y lo que es más importante, que dicho público no acuda a los conciertos movido sólo por un gusto intuitivo, sino que dicho gusto esté

¹⁹ Cf. L. Ballesteros Pastor: "La música, una materia penosamente imprescindible", *Cuadernos del Sur*, nº 100 (9-2-1989) p. 17.

apoyado en un conocimiento, somero pero riguroso, de las bases sobre las que se fundamenta la composición de las obras musicales.

No vamos a entrar en la reforma que viene con la LOGSE, puesto que no pertenece a nuestra propia experiencia docente. En ella la Música sale bien parada en lo que respecta al número de horas y en la posibilidad de impartir a cursos superiores, aunque sólo sea como asignatura optativa. Pero en cuanto a los contenidos, lo relativo al estudio de la historia y de las estructuras formales de la Música aparece difuminado entre toda una serie de contenidos que deberían estar incluidos preferentemente en la primaria, o al menos en 1º y 2º de ESO, aunque el carácter abierto y flexible del currículo permitirá adaptar los contenidos a las necesidades de cada caso. Nuestras perspectivas a corto plazo no son optimistas, dado que consideramos que aún tendrán que pasar muchas décadas hasta que la Música en la enseñanza secundaria alcance el nivel de otros países europeos. Pero el sentido negativo del panorama presente no debe privarnos de la esperanza, difícil pero imprescindible, de un tiempo por venir en el que la situación mejore.