

A ULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación y Recursos
en red para el
Profesorado

LA MÚSICA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN Y TRABAJO SOLIDARIO



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

LA MÚSICA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN Y TRABAJO SOLIDARIO



**GOBIERNO
DE ESPAÑA**

**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
Dirección General de Formación Profesional
Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEC
<http://www.mec.es/>

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

N.I.P.O.: 660-08-012-1
I.S.B.N.: 978-84-369-4621-5
Depósito Legal: BI-2123-08

Imprime: GRAFO, S. A.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Principios

LA MÚSICA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN Y TRABAJO SOLIDARIO

La música contemplada, no como práctica individual sino como experiencia colectiva, tiene la facultad de fomentar en el ser humano el desarrollo de la comunicación, así como de la integración social. Al ser un lenguaje universal que trasciende fronteras lingüísticas y culturales, posee el poder de unir voluntades y crear vínculos de amistad y trabajo solidario con un fin, en mayor o menor medida, lúdico y artístico.

En cualquier agrupación musical, ya sea vocal o instrumental, el niño se relaciona con el resto del grupo y se adapta a él. Por su fácil disponibilidad, la práctica vocal puede ser desarrollada fácilmente en cualquier lugar. Los grupos instrumentales, tales como orquestas, bandas, etc., suponen una manifestación musical más elaborada y sujeta a una iniciación y práctica individual previas. Con diferentes matices y entornos, ambas manifestaciones musicales (vocal e instrumental), practicadas de forma colectiva fomentan, además de desarrollar ciertas facultades físicas e intelectuales, la dimensión social del individuo en un entorno amistoso y solidario.

Dirección editorial del volumen *La música como medio de integración y trabajo solidario*: GUSTAVO SÁNCHEZ

Coordinación: MERCEDES HERVÁS

Autores:

BONAL, Dolors

BONAL, Ester

BORRO REVERENDO, Francisco

CAMPORESI, Valeria

GASCH, Manel

MARTÍN COLINET, Consuelo

MORALES FERNÁNDEZ, Ángela

MUÑOZ RUBIO, Enrique

SÁNCHEZ LÓPEZ, Gustavo

SHIROKIJ, Irina N.

ÍNDICE

<i>Xamfrà, un centro de música y escena del Raval.</i>	9
Ester Bonal	
<i>Apuntes históricos sobre la enseñanza musical en España</i>	25
Gustavo Sánchez López	
<i>La música actual como modelo integrador en la educación general</i>	51
Enrique Muñoz Rubio	
<i>La expresión instrumental en la Educación Primaria</i>	77
Ángela Morales Fernández	
<i>La música y la discapacidad visual</i>	97
Consuelo Martín Colinet	
<i>El cine como ámbito de reflexión sobre las potencialidades pedagógicas de la música. Algunos ejemplos recientes</i>	167
Valeria Camporesi	
MATERIAL COMPLEMENTARIO	
<i>La escuela de música l'ARC: una educación alternativa</i>	181
Dolors Bonal	
<i>Coro, escuela, residencia: las escolanías, instituciones educativas tradicionales al servicio de la música.</i>	
<i>La escolanía de Montserrat como ejemplo.</i>	193
Manel Gasch	
<i>Música para todos.</i>	207
Francisco Borro Reverendo	

Filosofía y organización del Centro Integrado 219

Irina N. Shirokij

Ediciones del Instituto Superior de Formación
y Recursos en Red para el Profesorado 231

=

XAMFRÀ, UN CENTRO DE MÚSICA Y ESCENA DEL RAVAL

Ester Bonal
Profesora de Pedagogía de la música
Escuela Superior de Música de Catalunya
Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. ¿POR QUÉ UN XAMFRÀ EN EL BARRIO DEL RAVAL DE BARCELONA?
2. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO
3. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS DE XAMFRÀ
4. ARTÍFICES Y DESTINATARIOS DE XAMFRÀ
5. ORGANIZACIÓN
6. DINÁMICA DEL PROYECTO
7. PUNTOS RELEVANTES SOBRE LA VIABILIDAD DEL PROYECTO

BIBLIOGRAFÍA

*«No hay nada en el intelecto
que no haya pasado antes por los sentidos»*
(ARISTÓTELES)

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se describe a continuación, es un proyecto de la Fundación l'ARC Música, y se ubica en el barrio del Raval de Barcelona,

vecindario nacido en los arrabales de la ciudad, fuera de las murallas, y que la expansión de la misma acabó integrando en su seno.

Hoy es uno de los barrios del centro histórico de Barcelona, pero sigue acogiendo a muchos recién llegados a la ciudad.

1. ¿POR QUÉ UN *XAMFRÀ* EN EL BARRIO DEL RAVAL DE BARCELONA?

Empezaré por aclarar el porqué *Xamfrà* (Chaflán). Esta palabra define el corte típico del plan urbanístico del ensanche barcelonés, pensado, en su origen, para evitar la cuadrícula en el paisaje.

Un chaflán entendido como un espacio de posibles encuentros entre personas durante su paso habitual por la ciudad.

Nuestro particular *Xamfrà* pretende posibilitar encuentros a través de la música y las artes escénicas, y un proyecto de estas características encuentra su razón de ser en una serie de experiencias previas llevadas a cabo en el contexto del barrio y de los jóvenes que viven en él.

Por un lado, desde los años noventa, los Centros de Enseñanza secundaria Miquel Tarradell y Milà i Fontanals, ambos situados en el Raval, experimentan la transformación de su comunidad educativa, al asumir un gran número de familias extranjeras (actualmente un 90 % del alumnado de estos centros proviene de países extra-comunitarios), con una diversidad que actualmente abarca unas treinta nacionalidades del mundo entero.

Las dos especialistas de música de estos centros, actualmente miembros del equipo de trabajo de *Xamfrà*, trabajaron desde el área de música, utilizándola como herramienta de comunicación entre los chicos y chicas.

El trabajo se concretó en proyectos que permitieron la participación de todos los chicos y chicas del instituto.

Estos proyectos fueron, en un principio, conciertos y recitales de los grupos de música, pero fueron evolucionando, implicando montajes escé-

nicos (con lo que eso implica de participación de artes plásticas, tramoyas, actores...), trabajo de aula desde diferentes áreas, exposiciones sobre el tema-transversal elegido, colaboración con otros centros del barrio...

Por otro lado, y dentro de los proyectos de colaboración de la Fundación l'ARC Música con entidades culturales, educativas y de centros de asistencia y apoyo a la infancia, en el año 1999, esta fundación y el Casal d'Infants del Raval organizaron y co-participaron en dos conciertos, con cantores e instrumentistas de la escuela de música y del Casal, que conjuntamente fueron sus intérpretes.

La experiencia, con los educadores y chicos del Casal d'Infants del Raval, desde los ensayos de preparación hasta los dos conciertos, fue muy enriquecedora para todos y dio pie a que unos y otros nos planteásemos la necesidad de dar continuidad a un contacto que valorábamos muy positivamente, entre niños y niñas de edades, nacionalidades, contexto socio-económico..., distintos, con todo lo que eso supone de conocimiento, valoración y aceptación mutuas.

Durante el curso 2001-2002 se forma un grupo instrumental Orff extraescolar en el IES Miquel Tarradell, integrada por chicos y chicas de segundo ciclo de Secundaria y de Bachillerato (que ya no dan música en su currículum reglado).

El grupo Orff participa en un proyecto de colaboración con el coro infantil *La Nau* de St. Pol de Mar y un grupo de jóvenes del *Esbart dansaire de St. Cugat*.

Los tres grupos preparan conjuntamente el espectáculo «Digue a algú que existeixo» («Dile a alguien que existo»), a base de canciones, juegos y danzas infantiles, con el propósito de provocar una reflexión sobre todos aquellos niños y niñas que, por los motivos que sea, están excluidos de vivir su infancia.

Los fondos recogidos en las cinco actuaciones que se llevaron a cabo se dedicaron a un centro de niños de la calle de Mozambique.

Por otra parte, desde el punto de vista contextual, el barrio del Raval concentra, entre sus vecinos, habitantes de procedencia muy variada:

Por un lado hay familias que desde hace muchas generaciones viven en uno de los barrios más antiguos de la ciudad, que por distintos motivos y a lo largo de los años ha recibido un número muy alto de inmigrantes provenientes de toda España (durante los años sesenta) y posteriormente del mundo entero (años noventa).

Al mismo tiempo, la situación en el barrio dentro de la ciudad hace que se concentren, en él, muchas entidades de tipo cultural, turístico, lúdico...

Además, las últimas remodelaciones urbanísticas van modificando la fisonomía y añaden a la tan diversa tipología de sus habitantes la de gente joven, a menudo procedente de familias de la burguesía catalana que alquila o compra una vivienda en la zona.

Estas distintas realidades del barrio, son, demasiado a menudo, impermeables entre ellas y conforman un mapa social, cultural y humano de parcelas, normalmente estancas, en pocas ocasiones caleidoscópicas.

Cuando estas realidades entran en contacto, tienen lugar, muchas veces, reacciones de **indiferencia** o **desconfianza**, cuando no de **violencia**.

Aparte de los servicios sociales de la administración pública, en el barrio trabajan muchas y diversas entidades y asociaciones diferentes en que se concentran grupos de personas según sean sus intereses, necesidades, edad, procedencia...

Entre estas entidades hay *casals* y centros que se dedican especialmente a atender niños y jóvenes, muchos de ellos provenientes de familias que han emigrado de su país de origen.

En estas asociaciones y *casals* los chicos y chicas encuentran unos espacios donde poder acceder a nuevas tecnologías, recibir soporte y refuerzo escolar, educación en tiempo de ocio a través de actividades lúdicas varias, además de ser lugares donde encuentran amigos y gente que los escucha, en ocasiones donde comen.

Aun así, a raíz de las experiencias vividas a lo largo de los últimos años a través de proyectos como los anteriormente expuestos, desde la Fundación

l'ARC Música, estamos convencidos de que la creación de un *Xamfrà* en el Raval puede aportar un espacio calidoscópico de **convivencia** en el barrio.

2. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

Xamfrà nace con clara voluntad de «discriminación positiva», como centro de participación cultural para chicos/as y jóvenes que difícilmente tendrían acceso a ella. Con este principio *Xamfrà* se plantea, en su ideario, una serie de objetivos generales:

- Contribuir y ayudar a los chicos y chicas a mejorar su autoestima, que les dará autonomía en los distintos ámbitos de la vida.
- Trabajar en equipo.
- Facilitar el conocimiento y la colaboración entre chicos y chicas de edades diversas y la valoración y reconocimiento del trabajo de cada cual.
- Contribuir a la toma de conciencia de la responsabilidad individual dentro del grupo.
- Requerir, explícitamente, el compromiso con la tarea comunitaria.
- Exigir el respeto por las personas y el cuidado del material.
- Educar por y para la expresión y el goce estéticos.
- Concienciar en la valoración de la diversidad como fuente de riqueza.
- Concienciar sobre los elementos comunes de músicas y tradiciones o culturas aparentemente muy alejadas en el espacio y/o el tiempo.
- Promover el reconocimiento social a la tarea comunitaria.
- Fomentar el contacto-intercambio con otros colectivos de la ciudad y de otras poblaciones (Catalunya, España y el extranjero) que también trabajen el arte como proceso colectivo y comunitario.

Para trabajar en pos de estos objetivos generales, trazamos otra serie de objetivos específicos como son:

- Valernos de las artes (música, danza y teatro) como «*experiencias educativas*», relativizando el «*objeto artístico*».
- Utilizar la música como una herramienta extraordinaria que permite la simultaneidad de expresiones diversas.

- Hacer uso de la música y las artes escénicas de manera comunitaria, rehuendo intencionadamente el concepto de «especialización».
- Fomentar la creatividad en los chicos y chicas (improvisación y creación).
- Desarrollar capacidades como atención, concentración, coordinación...
- Trabajar a partir de la llamada inteligencia emocional (motivación, autovaloración, expresión...).
- Gozar emocional y estéticamente.
- Adquirir criterios propios (entendidos como algo dinámico, siempre en evolución).
- Descubrir la importancia de la expresión, las posibilidades del movimiento, del gesto, de la voz y del cuerpo.
- A partir del «mestizaje» artístico, vivir el mestizaje social como algo cotidiano y pacífico.

3. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS DE XAMFRÀ

La música y los lenguajes escénicos, por su condición particular **de artes en el tiempo**, reúnen cualidades preciosas como herramientas educativas.

La posibilidad de expresión conjunta y simultánea, el «aquí y ahora» que supone la expresión a través de estos lenguajes, y la repercusión que esta inmediatez tiene para la atención y percepción de los que la hacen y/o perciben a través de sus sentidos, nos abre infinitas posibilidades de participación y comunicación entre las personas.

Aunque cada cual explora y experimenta su mundo subjetivo de manera individual, la singularidad del individuo tiene **carencia de valor práctico en el aislamiento** y será la **realización de esta individualidad dentro de la comunidad** lo que le hará «bueno» en lo que hace.

Buscaremos pues una «*pedagogía de las condiciones*» (Philippe Meirieu) en un espacio y un tiempo de *encuentro*. La exploración sensorial, la

manipulación individual y colectiva de los elementos que configuran estos lenguajes y el despertar al goce estético a través del mundo de las emociones, serán a un tiempo instrumentos y objetivos, camino e hito.

«El arte es algo más que la producción de objetos o productos bellos y expresivos destinados a que otros los contemplen, escuchen y admiren, es, esencialmente, un proceso, mediante el cual exploramos nuestro medio, tanto el interior como el exterior, y aprendemos a vivir en él» (Christopher Small).

La utilización de los lenguajes artísticos de una manera *coral*, palabra que implica la aportación individual en el proceso colectivo y cooperativo, es el principio metodológico que rige las actividades de *Xamfrà*.

Las sesiones de trabajo siempre son en grupos que hacen música, danza, movimiento y teatro colectivamente y en cooperación, y que respetan y dejan espacio a todas las capacidades y ritmos de progreso individuales.

Lo que pretendemos es hacer uso de la música y las artes escénicas para facilitar el conocimiento personal y colectivo, el contacto entre los chicos y chicas, el fomento de la cooperación y la satisfacción personal y compartida por las tareas hechas. El trabajo en esta línea hace que el compromiso y el rigor, el respeto y la aceptación de todos, lleguen a ser **necesidades**, ya que sin estas actitudes los proyectos colectivos no funcionarían.

A la vez que pide disciplina y compromiso el proyecto común ayuda a sentirse parte de un colectivo, o a desconectar de situaciones duras que a veces toca vivir. Permite aprender a relacionarse, a compartir, a resolver o a tratar los conflictos que la convivencia conlleva o que pueden surgir delante de la divergencia o la diversidad.

El **proyecto** común llega a ser instrumento de motivación, hilo conductor en el tiempo y vía de comunicación y cooperación entre los individuos y los talleres que participan en él.

A través de estos lenguajes, que son al mismo tiempo elemento motivador, colectivo y compartido, vía de acceso a las emociones y a su manifestación, se trabajan los proyectos artísticos que permiten a los chicos y chicas disfrutar de vivencias, en que su participación y aportación individual les

ayuda a crecer y a hacer realidad el resultado del colectivo; este resultado colectivo solo se consigue con el compromiso y el entramado de esfuerzos individuales.

Un resultado que es, además, presentado públicamente a los vecinos de este o de otros barrios y poblaciones.

El reconocimiento social del esfuerzo llega a ser una pieza clave para la autovaloración, tanto de los individuos como de los colectivos y, por extensión, del centro y el barrio.

Estamos convencidos de que **esta línea educativa a través del arte como lenguaje común y comunitario** permite a los chicos y chicas encontrar en *la expresión musical* (vocal e instrumental) y *escénica* (danza, teatro, escenografía...) una vía de comunicación entre ellos y con el entorno, que favorece de manera clara el conocimiento y valoración mutuos, el respeto y la convivencia, y el sentimiento de pertenencia a una sociedad que los reconoce y valora por su trabajo.

Muchos pedagogos, músicos y filósofos han recogido esta práctica musical colectiva y comunitaria como instrumento educativo importantísimo para caminar hacia una *sociedad potencial* que, por ahora, cae muy lejos de nuestro alcance, pero hacia la cual estamos a tiempo de caminar

4. ARTÍFICES Y DESTINATARIOS DE XAMFRÀ

Xamfrà está pensado para todos los chicos y chicas que quieran, de entre 8 y 20 años, básicamente de Ciutat Vella.

No hay ningún tipo de selección de los chicos/as, pero todos los participantes hasta 16 años deben estar escolarizados.

De manera progresiva se busca la participación de las familias de los chicos y chicas.

El Centro cuenta con artistas profesionales que están al frente de los talleres, con una educadora social y una responsable de coordinación,

y se estructura sobre los fundamentos ideológicos de la Fundación l'ARC Música.

Xamfrà es un centro receptor de alumnos universitarios que cursan asignaturas de *Practicum*. Este curso se han supervisado trabajos de alumnos de la ESMUC (Escuela Superior de Música de Catalunya), alumnos que estudian educación social y alumnos de la escuela de diseño (Llotja). Estos alumnos colaboran y participan en la preparación del espectáculo colectivo.

Xamfrà busca complicidades, que entiende como necesarias para la optimización de recursos humanos y materiales y la mejora de resultados, con entidades del barrio y colaboración con proyectos de integración social (Fundación Ared, para la inserción laboral de mujeres presas).

Entendemos que el alcance de estos objetivos será un proceso largo y estará supeditado a muchos factores pero, no obstante, estamos convencidos de que la contribución que un centro de estas características puede hacer en pro de la **dignidad de los individuos**, de su **condición de ciudadanos** y, en consecuencia, en pro de la **paz** y la buena **convivencia** tiene que ser tenida en cuenta y merece la pena invertir los esfuerzos humanos, profesionales y económicos que haga falta.

A continuación, y de modo deliberadamente esquemático, expongo el marco organizativo, la dinámica del proyecto y su viabilidad.

5. ORGANIZACIÓN

El marco general de funcionamiento del centro es el siguiente:

- En *Xamfrà* se imparten talleres trimestrales de danza, teatro y música.
- Se trabaja por Proyectos.
- Los diferentes talleres participan en cada Proyecto.
- Es un centro extra-escolar, que funciona de octubre a junio.
- Les sesiones de trabajo tienen una periodicidad de dos veces por semana y una duración de una hora.
- El número de talleres se estructura en función del número de chicos/as inscritos.

- La única condición para poder inscribirse a los talleres es que los chicos y chicas en edades comprendidas entre los 8 y 16 años estén escolarizados.
- Los jóvenes abonan, al realizar la inscripción trimestral, una cantidad simbólica de 15 €.
- La inscripción permite al chico/a participar en los talleres que quiera, e implica el compromiso, por su parte, de asistir y participar en el taller o talleres escogidos a lo largo de un trimestre.

Los recursos humanos con los que cuenta *Xamfrà* son:

- La Fundación L'ARC Música es la responsable del Centro de Música y Escena, lo gestiona y hace su seguimiento.
- Esta fundación elabora la memoria anual que presenta a las entidades colaboradoras.
- La Fundación L'ARC Música busca los recursos públicos y privados que posibilitan la el mantenimiento del Centre.
- La Fundación L'ARC Música contrata al profesorado cualificado, especializado en su área.
- El Centro cuenta con la figura de una coordinadora que asume tareas de administración y coordinación de los talleres.
- El profesorado conoce y es sensible a la realidad del barrio y a las características de los niños y jóvenes que viven en él.
- En caso de que en algún taller se inscriban grupos provenientes de casals del barrio, el Educador responsable los acompaña y participa en las sesiones de trabajo del taller.
- Colaboran voluntarios para dar soporte a los profesionales, sea en actividades puntuales (montajes escénicos, actuaciones, conciertos, etc.) sea en la tarea diaria (trabajos de organización, orden, administración, etc.).
- Se cuenta con la figura de una educadora social para llevar a cabo el seguimiento de los chicos/as y gestionar los conflictos que van surgiendo a lo largo del curso.

Son recursos materiales para su puesta en marcha:

- Disponer de un local.
- *Xamfrà* estará ubicado en un local del barrio, a través de una cesión de uso del ayuntamiento del distrito de Ciutat Vella.

- Desde el inicio de los talleres (enero de 2005), el IES Miquel Tarra-dell permite a Xamfrà, iniciar sus actividades en sus dependencias.
- Se ha asignado al centro una mínima dotación de material administrativo: ordenador, impresora y material fungible.
- El centro se va dotando, progresivamente, de instrumentos musicales, aparatos de sonido, vestuario, audiovisuales... (a través de compra y donaciones).

6. DINÁMICA DEL PROYECTO

El despliegue del proyecto incluye varias fases:

- La difusión y puesta en marcha del Centro de Música y Escena se hizo a través de la edición de un díptico que se distribuye en las escuelas y entidades del barrio, tiendas de música, centros de asistencia primaria, servicios sociales, Centro de Recursos pedagógicos...
- A esta distribución se añaden contactos y entrevistas personales con las personas que trabajan en centros de barrio de varios tipos, para que conozcan más detalladamente su funcionamiento y objetivos y puedan ayudar a que más jóvenes se animen a participar.
- Las plazas, los grupos y la diversificación de actividades del Centro se concretan según las posibilidades profesionales y materiales con que se cuenta y se ampliarán en la medida en que estas aumenten (trabajando para que este aumento venga promovido por la demanda de niños, jóvenes, familias...).
- Los chicos y chicas que asisten adquieren un compromiso con el Centro y con el grupo del cual formen parte, y se trabaja en la toma de conciencia y valoración del hecho de poder disponer de él.
- Los profesores de Xamfrà trabajan alrededor de un proyecto que se concreta en espectáculos públicos, intercambios con otros grupos, producciones en audio y/o vídeo...
- Siempre que sea posible, se intenta que los proyectos puedan hacerse en coordinación y colaboración con entidades educativas del barrio (tanto del ámbito formal como del no formal).
- El apoyo de entidades que trabajan en el barrio es básico, a la hora de contar con la asistencia de los chicos y chicas, para que Xamfrà

se convierta en un complemento educativo a la tarea que estas entidades llevan a cabo.

- Se promoverá, en colaboración con otras entidades de dentro y fuera del barrio, actividades que ayuden al acercamiento de las familias al Centro (pidiéndoles colaboraciones puntuales a la hora de organizar espectáculos, celebraciones, talleres o charlas puntuales). Este es un punto difícil y delicado, y hará falta el entusiasmo de los chicos y chicas que son los agentes mediadores que podrán hacerlo realidad.
- Xamfrà nace con voluntad de ser un centro entre muchos, para que en otros barrios socio-económicamente deprimidos cuenten con centros de artes por y para la inclusión social.
- Los proyectos compartidos e intercambios con otros grupos, son fuente de conocimiento y reconocimiento entre jóvenes de entornos distintos.
- Actualmente recibe alumnos de prácticas de diversas disciplinas de educación artística y social. A medida que se consolide como centro socio-educativo a través de las artes se ofrecerán seminarios, cursos, charlas... a estudiantes y profesionales de la educación.

El seguimiento del centro se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Desde la Fundación L'ARC Música, junto con el coordinador, se elabora un plan de actividades y una previsión económica anuales.
- El equipo de trabajo del Centro redacta y concreta el proyecto artístico, haciendo una previsión de las entidades que coparticiparán y de la posible implicación de las familias.
- Semanalmente el equipo de trabajo se reúne y se comentan los temas que van surgiendo, el nivel de asistencia a los talleres, la actitud y grado de implicación de los chicos en las actividades, los conflictos que surgen,... y el proyecto artístico.
- La Fundación L'ARC Música presenta una Memoria Anual Económica y de Actividades a todos los agentes, entidades, socios... que colaboran.

7. PUNTOS RELEVANTES SOBRE LA VIABILIDAD DEL PROYECTO

Finalmente, no querría terminar sin apuntar algunas de las razones por las cuales estamos convencidos de la viabilidad de *Xamfrà*:

- Las experiencias educativas expuestas en el apartado de los antecedentes del proyecto han permitido evaluar muy positivamente procesos de comunicación y participación de los jóvenes.
- Existen experiencias llevadas a cabo en diferentes países de todo el mundo que demuestran que este tipo de proyecto tiene una incidencia directa en la vida y en el futuro de los niños/as y jóvenes que han participado en ellas.
- El hecho de que diferentes profesionales de la música, la danza, el teatro y la educación sean sensibles hacia estas realidades y tengan interés en participar en un proyecto de este tipo es una condición indispensable para la viabilidad programática del centro.
- El hecho de que, en un principio, el IES Miquel Tarradell nos permita trabajar en sus dependencias y de que el ayuntamiento del distrito municipal facilite, en el futuro, un local en el barrio, ha permitido que los costes de la puesta en marcha del Centro se reduzcan sensiblemente, y que los recursos económicos de los que se puede ir disponiendo se dediquen íntegramente a los gastos directos de los talleres de trabajo, dejando plazo para conseguir ayudas y convenios para el mantenimiento del futuro local de *Xamfrà*.
- Es necesaria la implicación de agentes públicos y privados, para conseguir la sostenibilidad financiera del Centro.

BIBLIOGRAFÍA

SMALL, Cristopher (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.

MEIRIEU, Phillippe (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

APUNTES HISTÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN ESPAÑA

Gustavo Sánchez López

Director de la Escolanía del real Monasterio de El Escorial
Madrid

INTRODUCCIÓN

1. ANTIGÜEDAD

2. IMPERIO ROMANO Y CRISTIANISMO

3. EDAD MEDIA

4. RENACIMIENTO Y BARROCO

5. LA ILUSTRACIÓN Y EL SIGLO XIX

6. CONCLUSIONES

APÉNDICE

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo no es otro que el de ofrecer una visión global de la enseñanza musical en nuestro país, desde la antigüedad hasta comienzos del siglo xx. De este modo, trataremos de ofrecer las ideas y prácticas en torno a la enseñanza musical que en cada momento imperaron en el territorio hispano.

Aunque resulte paradójico, este estudio ha supuesto realizar por primera vez una síntesis sobre este aspecto musical de nuestro país. Son varios los trabajos de tipo parcial –una determinada época, área geográfi-

ca o entidad– que existen, pero no lo hay desde un punto de vista global¹. Considerándolo en cierta medida un reto, abordo el tema con mucho interés y esperando que sea ameno para el lector.

Se ha de advertir, y muy a nuestro pesar, que los principales protagonistas han sido casi siempre niños (con «o»), y muy rara vez aparece alguna referencia de enseñanza musical dirigida a niñas.

Dividiré en cinco partes o épocas el estudio: Antigüedad, Imperio Romano y Cristianismo, Edad Media, Renacimiento y Barroco y, por último, Ilustración y s. XIX.

1. ANTIGÜEDAD

Aunque a través de la arqueología se conocen ciertos instrumentos musicales (sobre todo de percusión y viento) de los primeros hombres que poblaron la península, todo hace suponer que estos hispanos del Paleolítico y del Neolítico carecían de sistema musical y, consecuentemente, de enseñanza musical. No obstante, todo hace pensar que, dado el carácter primitivo de estos primeros pueblos, debió de tratarse de un método imitativo; es decir, uno tocaba o cantaba y el otro repetía.

Es probable que los pueblos foráneos que se fueron asentando en la península a partir del s. VIII a. de C. (fenicios, hebreos, griegos y cartagineses) aportaran algo de su cultura musical (incluida su forma de enseñanza) a los pueblos indígenas. De todas formas, los pueblos iberos autóctonos ya poseían una cultura bastante avanzada. Por ejemplo, de los turdetanos (en la actual Andalucía occidental), dice Estrabón lo siguiente: *«tienen fama de ser los más cultos de los iberos, poseen una escritura, y tienen escritos históricos y poesía y nomos en forma métrica»*. Los *nomos* son himnos litúrgicos, por lo que se demuestra la práctica del canto y de la música en estos pueblos.

¹ Paradójicamente, en el *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (Madrid, SGAE, 1999-2002) no figura ninguna entrada relacionada con la enseñanza musical («Pedagogía», «Enseñanza», «Educación...»); tan sólo aparece «Conservatorios», por lo que se parte de 1830, con la fundación del de Madrid, el primero en España. De la historia universal de la enseñanza existe una obra en castellano, un tanto obsoleta, de Lorenzo Serrallach. (1953). *Historia de la Enseñanza Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A.

Además, nos han llegado interesantes escenas de danza con músicos en algunas vasijas de cerámica ibérica (ver Fig. 1). Por lo tanto, y siempre moviéndonos en el terreno de las hipótesis, a la vista de su incipiente cultura musical, todo parece indicar que los pueblos iberos debieron contar con algún tipo de enseñanza musical.

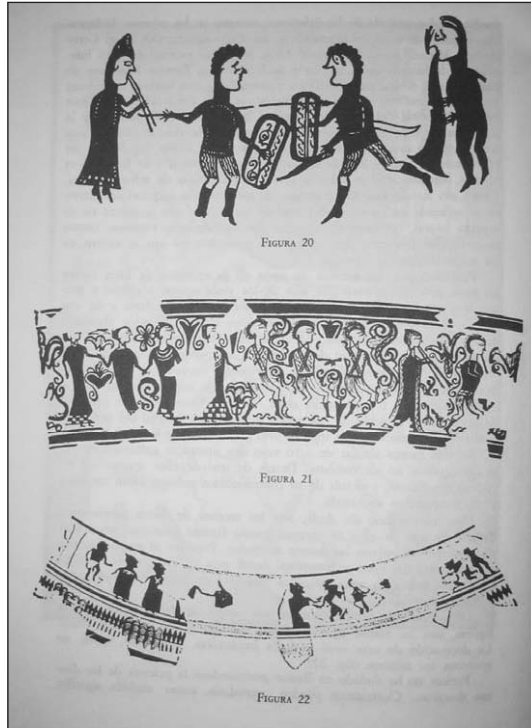


Figura 1. Danzas e instrumentos en cerámica ibera².

2. IMPERIO ROMANO Y CRISTIANISMO

Con la romanización, debió llegar a la península algún nuevo tipo de práctica musical. Los romanos consideraban la música teórica como parte del *Quadrivium*, junto a la Aritmética, Geometría y Astronomía. Este sistema fue adoptado más tarde por la escolástica medieval, desde la época de San Isidoro (s. VII). La música práctica, en cambio, se ejercitaba en los

² En FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, Ismael (1983). *Historia de la música española: Desde los orígenes hasta el «ars nova»* (p. 54). Madrid: Alianza.

lugares sagrados, fiestas y espectáculos. Ambos aspectos, teórico y práctico, fueron importados en el territorio peninsular, junto con sus métodos de enseñanza.

El Cristianismo en España tuvo su germen en las primeras comunidades judías que se asentaron siglos antes en el territorio hispano. Probablemente ciertas prácticas y rituales (incluyendo la música) de romanos e indígenas se amalgamaron con los de estas comunidades hebreas y con los de la primitiva Iglesia. Además, está documentada la existencia de niños cantores desde los primeros años del cristianismo. Según San Justino ya los hubo en Roma en el s. II, por lo que parece lógico que también en España los hubiese. Según el profesor Ismael Fernández de la Cuesta, y basándose en escritos de San Isidoro de Sevilla, en el canto debieron participar especialmente los niños, quienes eran incluso ordenados clérigos para este oficio (no se debe olvidar que la oblación o donación de niños a los centros monásticos era una práctica muy común). Como prueba de ello encontramos un antiguo epitafio que recuerda a un cierto clérigo cantor de diez años de edad. La función de estos niños cantores, siempre dentro del coro o «schola» se limitaba al canto de determinadas antífonas, salmos e himnos. Para su correcta interpretación debieron lógicamente recibir algún tipo de educación musical.

3. EDAD MEDIA

Paralelamente a las prácticas cristianas, conviven a partir del s. VIII las de los pueblos musulmanes que llegan a la península. Entre las esclavas del califa era común el ejercicio del canto, por lo que desde pequeñas debían ser educadas en este arte. Con la llegada del maestro Zyriab en el año 822 a la corte de Abderramán II, en Córdoba, se eleva notablemente el prestigio de la escuela árabe-andaluza. Pero, curiosamente al contrario que en el caso cristiano, son sólo las mujeres las que practican el arte musical (canto y laúd), tanto las esclavas del califa como las mujeres de la nobleza, quienes consideraban esto un signo de distinción. En Sevilla se experimenta un gran auge musical en el s. XI, sobre todo en el barrio de Triana (¡de ahí les viene la afición!). Desgraciadamente, ya no volveremos a tener noticias de niñas o mujeres en el entorno de la enseñanza musical española hasta bien entrado el s. XVIII.

En cuanto a la comunidad judía, de gran importancia en ciertas áreas del territorio hispano, no sabemos gran cosa, aunque debió de continuar sus antiguas y ricas tradiciones musicales. En el sistema de enseñanza judío, la música era parte esencial; debía aprenderse después de la gramática y antes de la métrica.

En el siglo XI se implanta en España el canto gregoriano, sustituyendo a las antiguas liturgias visigóticas y mozárabes³. Ligado a este canto se encuentra Guido de Arezzo y su revolucionario sistema de notación musical, basado en el himno a San Juan el Bautista⁴. Lo acompaña además de un sistema nemotécnico para su aprendizaje: la mano guidoniana (ver Fig. 2). Por él, los niños –y mayores– memorizaron las notas de generación en generación, hasta finales del s. XVIII en que cayó en desuso a favor de otros sistemas más sencillos. Pues aún más exitoso fue su otro invento: el tetragrama (después «pentagrama», al ampliarse a cinco líneas), que todavía sigue vigente en la actualidad.

Entre los ss. XI y XV aparecen prestigiosos centros monásticos donde se imparte una esmerada enseñanza musical; entre ellos destacan los monasterios de Montserrat, Lluc, Aránzazu y San Juan de la Peña. Allí se educaban –y se educan todavía en algunos⁵– un determinado número de niños, con una considerable responsabilidad musical en el culto divino del monasterio.

Al mismo tiempo, en la mayor parte de las catedrales y siguiendo la tradición de otros siglos, la «fábrica» (que es el organismo económico de la catedral) mantenía a un grupo de niños o «mozos» de coro, cuya función principal era la de acólitos (ayudar en los oficios divinos), acompañada de una cierta actividad musical similar a la de siglos anteriores: canto de antifonas, salmos e himnos. Se tienen datos de la existencia de mozos de coro ya desde el s. XII en Pamplona y Salamanca; y desde el XIII en Ávila, Huesca, Jaén, y Palencia. Estos mozos de coro asistían junto a los canónigos, dona-

³ Algunas de ellas todavía perduran, como es el caso de Toledo y su capilla mozárabe.

⁴ Los sonidos recibieron el nombre de la primera sílaba de cada verso del Himno: Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La. Más tarde apareció el Si y en algunos lugares (no en Francia) se reemplazó el Ut por el Do.

⁵ Así sucede en Montserrat y en Lluc.

dos y demás personal catedralicio a las clases que, al menos una vez al día, impartía el «chantre» o «capiscol»⁶.

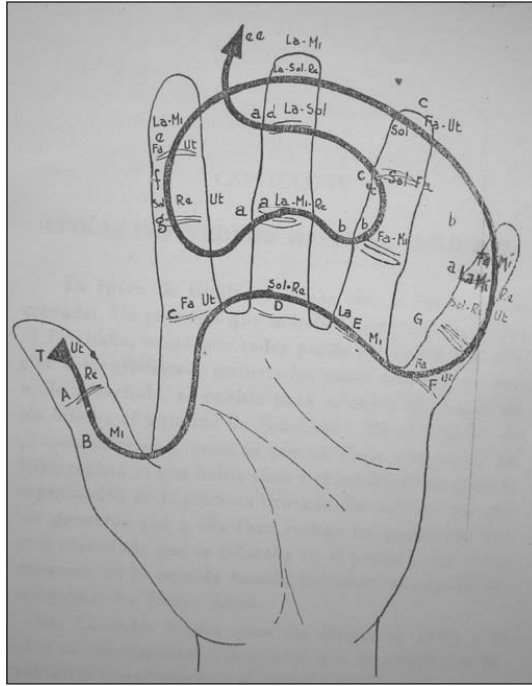


Figura 2. «Mano guidoniana»⁷.

En la primitiva universidad (entonces llamada «Estudios Generales») de Salamanca determina Alfonso X el Sabio en 1254 que haya Maestro de Órgano, es decir, de «organum» (= polifonía). Especial importancia revisten también las ciudades de Toledo y Córdoba, claros ejemplos de mestizaje cultural muy productivo en todas las ramas del saber, incluida la música.

Al margen de este entorno eclesiástico o universitario, a partir del s. XI comienzan a aparecer en España los primeros trovadores. El aprendizaje de las técnicas vocales e instrumentales, así como de las canciones, debió rea-

⁶ En el Apéndice (Documento 1) se acompaña una tabla de las catedrales e iglesias españolas en las que hubo niños cantores, su número y la fecha a partir de la que está documentada su presencia.

⁷ En SERRALLACH, Lorenzo (1953). *Historia de la enseñanza musical* (p. 137). Buenos Aires: Ricordi Americana S. A.

lizarse de forma individualizada, es decir, de maestro a discípulo. El mismo tipo de enseñanza debió existir en los gremios de ministriles (hasta incluso bien entrado el s. XVIII), donde la repetición de apellidos da entender claramente que se trataba de un oficio que pasaba de padres a hijos.

4. RENACIMIENTO Y BARROCO

A partir del s. XV pero, sobre todo, a lo largo del s. XVI se extienden en todas las iglesias de España las nuevas prácticas polifónicas. Aunque para las voces de tiple se cuenta con falsetistas y/o castrados «profesionales», las capillas incorporan la voz de los niños. Un pequeño grupo de entre cuatro y seis muchachos se separa del resto del colectivo de los mozos de coro, y son preparados de forma más exhaustiva para poder abordar las dificultades de este nuevo repertorio. A estos niños se les denomina de varias formas: niños de coro, cantorcillos, cantorricos, infanticos o seises (al parecer, por ser seis el número más común). Su papel será fundamental en la interpretación de la música polifónica en las iglesias.

Eran enseñados por el Maestro de Capilla (encargado de la polifonía) y los mantenía en su propia casa, por lo que cobraba un sobresueldo. Esto generaba muy a menudo serios problemas de desatención hacia ellos y duras amonestaciones del Cabildo a los maestros de capilla. A veces, se delegaba en otra persona (un cantor o ministril) para que los cuidara. La educación musical –eso sí– solía ser exquisita, ya que la enseñanza era prácticamente individualizada y, en caso de buena disposición y talento musicales, pronto se pasaba de los rudimentos al contrapunto y a la composición.

Siguiendo algunas indicaciones «pedagógicas» dadas al maestro de capilla para la educación de los seises comunes a varias catedrales y monasterios, podemos reconstruir la «metodología» de la época:

- 1) Enseñanza de los rudimentos musicales a través del canto llano y aprendizaje de las «mutaciones»⁸. Repetición de la lección del día anterior.

⁸ Este sistema estaba relacionado con la «mano guidoniana» y era un complejo método por el que se «mutaba» el nombre de las notas con el fin de reemplazar la inexistente nota «sí». No obstante, y a pesar de varias tentativas para derogarlo, niños y mayores lo estuvieron aprendiendo y practicando desde el s. XVI hasta finales del s. XVIII.

- 2) Sin dejar el canto llano, a los tres o cuatro meses se da comienzo la enseñanza del canto «de órgano» o polifonía. Copia de piezas polifónicas y práctica al facistol (atril) con pequeñas intervenciones en público con el fin de estimularles en el estudio.
- 3) Introducción al contrapunto –entendido en el sentido antiguo: «echar voces» sobre el canto llano o gregoriano–, una vez que han progresado en la práctica polifónica. Esta práctica del contrapunto cae en desuso con la llegada del s. XVIII. Sin embargo, otra técnica improvisatoria de la época, el glosado (ornamentación de la melodía), sobrevivirá hasta finales de dicho siglo.
- 4) Estudio y práctica de la composición. Sólo a los más hábiles y capacitados se les reservaba esta enseñanza. Se conservan en diversos archivos obras compuestas por niños cantores.

A todo esto habría que añadir las frecuentes actividades de tipo práctico, consistentes en los ensayos e intervenciones públicas, donde los niños se ejercitaban junto a otros más experimentados y al lado de adultos profesionales. Dado el frecuente «estreno» de obras, la lectura «a primera vista» y la repentización eran fomentadas en extremo.

Los cuatro puntos antes señalados suelen coincidir (salvo en los tratados de canto llano) con las cuatro partes de que constan la mayoría de tratados musicales prácticos de la época⁹. Muchos de ellos están compuestos específicamente para la enseñanza de los niños de coro –de hecho, figuran en el inventario de determinados archivos catedralicios– y otros suponemos que fueron concebidos para un fin similar. En ciertos casos sabemos por el propio autor que se gestaron en forma de apuntes y ejercicios del maestro que, llegado el momento, decidió imprimirlos para facilitar el ministerio a sus sucesores y colegas de otras iglesias. Nótese que casi todos fueron escritos en el s. XVIII y comienzos del XIX.

Cabe añadir como conocimientos previos a la admisión de un niño, el saber leer y escribir. El latín y gramática eran un plus; no obstante formaban parte de los estudios durante toda la estancia de los niños y eran impartidos por otro profesor distinto. Se ha de tener en cuenta la importancia del cono-

⁹ En el Apéndice (Documento 2) se acompaña una tabla con los más representativos.

cimiento de la lengua latina para poder abordar un repertorio escrito básicamente en este idioma.

Poco a poco, la repetitiva problemática de la cuestión del alojamiento y manutención de los niños de coro dio lugar a la aparición de las «Casas de Seises» o «Colegios de Niños de Coro» a finales del siglo XVI. Mucho influyó en las constituciones y reglamentos de estos colegios el ejemplo del Real Colegio de Niños Cantores, que administraba niños tiples a la Real Capilla de Madrid. Fue el primero que se fundó como tal y las primeras constituciones datan de 1590. Eran los cantores «del rey», por lo que gozaban de una formación exquisita. En los primeros años se realizaban viajes exclusivamente para traer niños de Flandes, aunque en principio no estuvo permitido, también se admitía a niños castrados.

La escabrosa práctica de la castración con fines musicales –la conservación de la voz de tiple toda la vida–, conviene recordar que desgraciadamente tuvo su origen en España. Luego se exportó a Italia y a otros países, pero ya en el s. XV se tienen las primeras noticias de cantores castrados. El afán de querer prolongar la duración de la voz aguda en los niños más dotados vocal y musicalmente fue la causa que llevó a realizar este tipo de aberraciones. En ciertas zonas rurales de Castilla, en ocasiones aparecían pseudo-cirujanos que «operaban» de una supuesta hernia y daban una «oportunidad» de futuro a un niño con una familia de escasos recursos. El niño muchas veces no lograba sobrevivir mucho más allá de la operación pero, si hacía «carrera musical», podía dar incluso de comer a su familia.

Pues bien, precisamente en el centro «modelo» de toda España –la Real Capilla madrileña– se da preferencia en el s. XVII a los niños castrados (ver Fig. 3). Todavía vivía el último de estos castrados, miembro de la Real Capilla, en los albores del s. XX. A pesar de tantas prohibiciones por parte de las autoridades eclesiásticas, como se puede comprobar, se hacía la vista gorda¹⁰.

¹⁰ Véase el interesante trabajo de MEDINA, Ángel (2001). *Los atributos del capón. Imagen histórica de los cantores castrados en España*. Madrid: ICCMU.

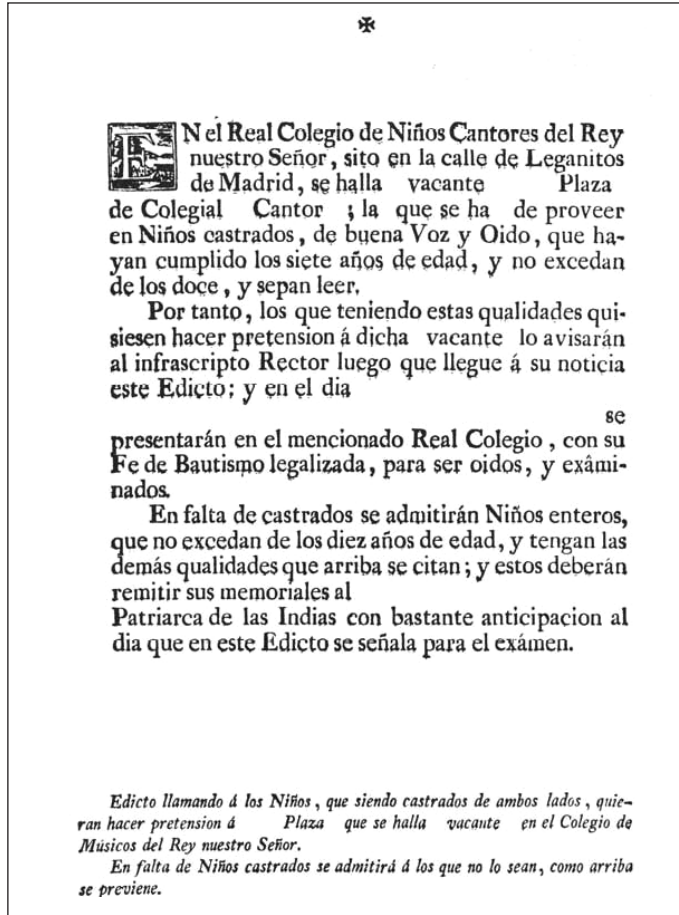


Figura 3. Edicto para la selección de niños para el Real Colegio de Madrid¹¹.

Entre las actividades usuales de los niños cantores se cuentan las siguientes: canto del oficio divino, intervención en procesiones –en algunas catedrales, incluso danzaban¹²– y puesta en escena de representaciones teatrales (autos, comedias, etc.) en determinadas fiestas, como la Navidad y el Corpus. También existían otras menos gratas como las de entonador¹³, limpiar el polvo, transportar cantorales, etc.

¹¹ En LOLO, Begoña. (1990). *La música en la Real Capilla de Madrid: José de Torres y Martínez Bravo (h.1670-1738)* (p. 283). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

¹² Son conocidos los ejemplos de Sevilla y Toledo, pero la danza paralitúrgica era una práctica que se extendía a casi todas las ciudades del país.

¹³ Consistía en proporcionar el aire al órgano a través de la tracción manual de unos fuelles que existían para este fin.

Además, no se debe olvidar la función de «seminario» (centro de formación de clérigos) que ejercían algunos colegios de niños cantores. Entre las indicaciones al Maestro de Capilla o de Seises es muy común encontrar expresiones como ésta: «*que les enseñe buenas y cristianas costumbres*». Y hablando de seminarios propiamente dichos, debe ser considerada su importancia en el aspecto musical. El Concilio de Trento, en el s. XVI, fomentó su fundación y subrayó la importancia del canto y la música dentro de las enseñanzas básicas. En estos centros –en ciertos aspectos, diferentes a los fundados en los ss. XIX y XX– se acogía a niños de escasos recursos de entre diez y doce años de edad (el equivalente a un Seminario Menor actual) y allí aprendían Gramática, Latín y Canto durante unos cuatro años, servían en los oficios divinos y ayudaban a ciertas tareas en las iglesias¹⁴.

Pero volvamos de nuevo a los Colegios de Niños Cantores. En los estatutos se suele hacer hincapié en la necesidad de la rapidez del aprendizaje. Esto resulta lógico, si se tiene en cuenta que los niños solían ser admitidos a los siete u ocho años y a los catorce o quince les cambiaba la voz, si no antes. Por ello, se calculaba un año o dos de preparación y dos o tres (o alguno más, si se retrasaba dicho cambio) para aprovechar en la capilla. El mayor teórico español de la época, el ciego fr. Pablo Nassarre, dedica un capítulo de su *Escuela música* a la educación musical de los niños de coro, acompañada de un curioso análisis –por cierto, bastante actual– de la voz infantil y del cambio de voz¹⁵.

Con el fin de hacer más llevadero este cambio fisiológico, los niños eran con anterioridad introducidos en el aprendizaje de un instrumento: órgano, u otro de viento o cuerda, según las necesidades de la capilla¹⁶. Así, se podía asegurar (siempre que el joven fuera diestro) el futuro de esa persona, saliendo al mismo tiempo beneficiada la iglesia, ya que en los primeros años no pagaba prácticamente nada a este nuevo organista, cantor o ministril¹⁷.

¹⁴ Poco o nada ha sido estudiado este asunto. En la actualidad dedico mi trabajo de Tesis Doctoral a la actividad musical del Seminario que Felipe II fundó en el Monasterio del Escorial.

¹⁵ Ver Apéndice: Documento 3.

¹⁶ Los profesores eran instrumentistas de la propia capilla.

¹⁷ En ocasiones se llegaba a situaciones un tanto abusivas, en las que el muchacho llegaba incluso a los treinta años de edad sin haber percibido ni un céntimo por sus servicios.

Faltaría por abordar el fenómeno de la enseñanza musical a un nivel más «rural». Al parecer, en los pueblos y ciudades pequeñas era el organista o el propio cura el encargado de adoctrinar en los principios de la música a algún que otro niño. Existen ejemplos (en El Escorial, sin ir más lejos) de contratos realizados entre un determinado padre y el cura parroquial para que éste enseñe a su hijo los rudimentos del canto, además de latín y gramática.

Se podría decir que esta época fue el siglo de oro, no sólo de la música, sino también de la educación musical; grandes músicos fueron formados en las catedrales y Colegios de Seises. Citamos como ejemplo: Victoria, Guerrero, Morales, Antonio de Cabezón, Philippe Rogier, Mateo Romero, Antonio Rodríguez de Hita, Antonio Soler, Pedro Aranaz; y ya en los ss. XIX y XX, Baltasar Saldoni, Fernando Sor y Jacinto Guerrero.

5. LA ILUSTRACIÓN Y EL SIGLO XIX

Las nuevas ideas de la Ilustración en lo que a la enseñanza se refiere, se ven reflejadas en la reforma educativa del conde de Aranda (1719-1798), que pronto fundó numerosas escuelas de niños y niñas (todavía separados, aún falta para la enseñanza mixta) en zonas rurales. En estas escuelas, la música se utilizaba de manera accesoria –como hasta no hace mucho–, en forma de canciones populares por las que los alumnos aprendían las tablas de multiplicar, los nombres de los ríos, reyes, etc.

No se puede decir que las ideas ilustradas calaran muy profundamente en el campo de la música, pero sí tuvieron cierto efecto en algunos maestros de especial relevancia; éste es el caso de José de Nebra, organista y Rector del Real Colegio de Cantorcicos, quien en 1753 escribe un interesante Memorial sobre la enseñanza de los niños cantores¹⁸.

Con la llegada del siglo XIX, asistimos a una rápida decadencia de la enseñanza musical tradicional en los centros eclesiásticos, con las difíciles convulsiones políticas y el golpe definitivo de la desamortización de Mendizábal en 1835. Debido al empobrecimiento de iglesias y monasterios

¹⁸ Ver Apéndice: Documento 4.

(en estos casos, incluso desaparición de comunidades religiosas), las capillas musicales quedan reducidas a la mínima expresión y la mayoría de Colegios de Niños Cantores cierran sus puertas por falta de presupuesto. Los maestros de capilla, cantores e instrumentistas de más valía «emigran» al incipiente mundo operístico y concertístico y, más tarde, ocuparán los puestos de director, solistas vocales y profesores de orquesta de las óperas y de las «academias». Estas academias, o veladas públicas de música vocal e instrumental, surgen habitualmente en el seno de las Sociedades Económicas de Amigos del País. Ejemplo de ello son el Seminario Patriótico Bascongado de Vergara (fundado en 1776 por la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País), la Academia de Nobles de San Eloy (Salamanca) y el Seminario de Nobles de Calatayud. En estos centros tienen acogida todos los muchachos y muchachas jóvenes que lo desean (en su mayoría, pertenecientes a la burguesía media-alta), comenzando así una incipiente enseñanza mixta de la música. Además, en determinados colegios e institutos femeninos figura la música como «enseñanza de adorno». En la mayoría de los casos estas academias y seminarios de nobles serán el germen de los nuevos conservatorios que irán surgiendo en las principales ciudades españolas, comenzando en 1830 por el de Madrid, cuya primera sede fue el Teatro Real.

Otro fenómeno de especial interés es la fundación y proliferación de bandas civiles de música, sobre todo en el levante español, desde finales del s. XIX. Suponen, al igual que las academias y conservatorios, una alternativa de enseñanza musical frente al declive de las capillas religiosas. Su desarrollo a lo largo del s. XX ha fomentado la creación de escuelas de música municipales en numerosas ciudades y pueblos de las comunidades de Murcia, Cataluña y, especialmente, Valencia.

A finales del s. XIX tiene lugar desde determinados sectores eclesiásticos un movimiento que trata de impulsar la restauración de los Colegios de Seises. Al parecer, tuvo cierto éxito este estímulo y a finales del s. XIX y comienzos del XX aparecen numerosas escolanías de niños en España. La mayor parte de ellas fueron desapareciendo paulatinamente hacia la segunda mitad del s. XX y, sobre todo, tras el Concilio Vaticano II la crisis se hizo inminente, quedando tan sólo unas pocas escolanías en la actualidad. No hace falta hablar de los nuevos cambios que están apareciendo en las que todavía subsisten con la incorporación de niñas y la introducción del externado.

Dejamos el presente discurso en las primeras décadas del s. XX, con la fundación de la mayoría de los conservatorios españoles y la lenta pero efectiva transformación de esa «asignatura de adorno» que era la música, a la actual «educación musical», tal como se imparte hoy en día en los centros de enseñanza primaria.

6. CONCLUSIONES

En este recorrido histórico de la enseñanza musical en España, se observa en líneas generales una evolución que abarca desde la Antigüedad hasta la Baja Edad Media –en la que prima el método imitativo– y que progresa paralelamente a los sistemas y estilos musicales que van apareciendo desde Guido d’Arezzo hasta los maestros del barroco. Con la Ilustración se avanza tímidamente hacia una enseñanza más humanizada y, desde el punto de vista técnico, se abre paso hacia el moderno solfeo del s. XIX, dejando atrás la «mano guidoniana» y el sistema de «mutaciones».

Desde los primeros años del Cristianismo, los centros monásticos y las catedrales se encargan de impartir la enseñanza musical, destinada básicamente a la liturgia. A excepción de ciertos círculos de la nobleza y alta burguesía, hasta finales del s. XVIII y comienzos del XIX, es imprescindible acudir a dichos centros religiosos para obtener una formación musical, por cierto, muy exigente y cualificada, tal y como lo revelan los nombres de los grandes maestros que allí fueron instruidos.

Es en esta etapa cuando se comienza tímidamente a dar acceso a la mujer a la enseñanza musical¹⁹, culminando en el s. XIX con el auge operístico y la aparición de las «academias» de música, futuro germen de los conservatorios. Considerada asignatura «de adorno», la enseñanza de la música en las escuelas tiene que esperar aún hasta finales del s. XX para adquirir la forma e importancia actuales.

¹⁹ Sólo se salva la etapa musulmana, donde era precisamente la mujer la protagonista.

APÉNDICE

DOCUMENTO 1: Tabla de centros eclesíásticos y niños cantores

Lugar	Centro	Niños (nº)	Primeras noticias de niños
Albacete	Catedral	Sí (5-8)	1562
Albarracín (Teruel)	Catedral	Sí (5)	1550 aprox.
Alcalá de Henares (Madrid)	Santos Justo y Pastor	Sí	1535 aprox.
Alcañiz (Teruel)	Colegiata	Sí	1500 aprox.
Alicante	Colegiata de San Nicolás	¿?	¿?
Almería	Catedral	Sí	1556
Aránzazu (Guipúzcoa)	Monasterio franciscano	Sí (6)	1621
Astorga (León)	Catedral	Sí	¿?
Ávila	Catedral	Sí (12)	1250
	San Vicente	Sí (8-13)	1302
Badajoz	Catedral	Sí	1529
Baeza (Jaén)	Catedral	¿?	¿?
	Universidad	Sí	¿?
Barbastro (Huesca)	Catedral	¿?	¿?
Barcelona	Catedral	Sí (4-12)	1459
	Santa María del Mar	Sí (4)	s. XVII
	Santos Justo y Pastor	Sí (2)	1616
Baza (Granada)	Catedral	¿?	¿?
Bilbao / Bilbo	Catedral	Sí	s. XVI
Borja (Zaragoza)	Colegiata	Sí (2)	1586
El Burgo de Osma (Soria)	Catedral	Sí (6)	1513 aprox.
Burgos	Catedral	Sí	1391 aprox.
Cádiz	Catedral	Sí (6)	1589 aprox.
Calahorra (La Rioja)	Catedral	Sí (2-4)	1451
Calatayud (Zaragoza)	Colegiata de Sta. María	Sí (6)	1515
Caravaca (Murcia)	El Salvador	Sí	s. XVIII
Ceuta	Catedral	Sí	1580 aprox.
Ciudad Rodrigo	Catedral	Sí	1518
Córdoba	Catedral	Sí (2)	1505
Coria (Cáceres)	Santa María / Santiago	Sí	s. XVI
La Coruña / A Coruña	Colegiata de Santa María	Sí (6)	1612
Cuenca	Catedral	Sí (8-12)	1544
Gerona / Girona	Catedral	Sí (2-8)	1360
Granada	Catedral	Sí (6)	1492 aprox.
	Capilla Real	Sí (2-8)	1504
	Colegiata del Salvador	Sí (3)	1537
Guadalupe (Cáceres)	Monasterio jerónimo	Sí	s. XVI
Guadix (Granada)	Catedral	Sí (12)	1492

Lugar	Centro	Niños (nº)	Primeras noticias de niños
Huelva	Catedral	¿?	¿?
Huesca	Catedral	Sí (2-4)	s. XII
Jaca (Huesca)	Escuelas Pías (Escolapios)	Sí (4)	1573 aprox.
Jaén	Catedral	Sí	s. XIII
	Santa Capilla de San Andrés	Sí	1544 aprox.
Játiva / Xàtiva (Valencia)	Colegiata	¿?	¿?
Jerez de la Frontera (Cádiz)	Colegiata	Sí	1595
León	Catedral	Sí (6)	1467
Lérida / Lleida	Catedral	¿?	¿?
Lluch / Lluc (Mallorca)	Santuario	Sí (15-20)	1531
Logroño	Catedral	Sí	s. XVI
Lugo	Catedral	¿?	¿?
Lupiana (Guadalajara)	Monasterio jerónimo	Sí	s. XVII
Madrid	Colegio Imperial (Jesuitas)	Sí	s. XVII
	Real Colegio de Niños Cantores	Sí	1590
	Monasterio de las Descalzas Reales	Sí	1577
Málaga	Catedral	Sí (4-6)	1488
Mataró (Barcelona)	Santa María	Sí (4)	1600
Medina del Campo (Valladolid)	Colegiata de San Antolín	Sí	1480 aprox.
Mondoñedo (Lugo)	Catedral	Sí	s. XVIII
Montserrat (Barcelona)	Abadía benedictina	Sí	s. XIV
Murcia	Catedral	Sí (2-12)	1477
Orihuela (Alicante)	Catedral	¿?	¿?
Orense / Ourense	Catedral	Sí (6)	1570
Oviedo	Catedral	Sí	1538
Palencia	Catedral	Sí (6)	1225
Palma de Mallorca	Catedral	Sí	1473
Las Palmas (Canarias)	Catedral	Sí	1514 aprox.
Pamplona / Iruña	Catedral	Sí (4)	1206
Plasencia	Catedral	Sí	1498 aprox.
Salamanca	Catedral	Sí (6)	1214
San Juan de la Peña (Huesca)	Monasterio benedictino	Sí	1025
Santander	Catedral	Sí (4-10)	1754
Santiago de Compostela	Catedral	Sí	1479
Santo Domingo de la Calzada (La Rioja)	Catedral	Sí	1521
Segorbe (Castellón)	Catedral	Sí (6)	1778
Segovia	Catedral	Sí	1489

Lugar	Centro	Niños (n°)	Primeras noticias de niños
Seo de Urgel / La Seu d'Urgell	Catedral	Sí (4)	1350 aprox.
Sevilla	Catedral	Sí (4-10)	1454
Soria	Colegiata de San Pedro	Sí (4)	1522
Tafalla (Navarra)	Santa María	Sí (3)	1606
Tarazona	Catedral	Sí (5)	1495 aprox.
Tarragona	Catedral	Sí	s. XII
Tenerife (Canarias)	Catedral	Sí	¿?
Teruel	Catedral	Sí (6)	s. XVII
Toledo	Catedral	Sí (15-25)	1418
Tortosa (Tarragona)	Catedral	Sí	1450 aprox.
Trujillo (Cáceres)	Santa María	¿?	¿?
Tuy / Tui (Pontevedra)	Catedral	Sí (4)	1545
Úbeda (Jaén)	Capilla del Salvador	Sí (4)	1562
Valencia / València	Colegio Corpus Christi	Sí (4-6)	1605
	Catedral	Sí	s. XIII aprox.
Valladolid	Catedral	Sí	1595
Vich / Vic (Barcelona)	Catedral	Sí (4)	1456
Zamora	Catedral	Sí (12)	1601
Zaragoza	Catedral	Sí	1317
	Basilica del Pilar	Sí	1590 aprox.

DOCUMENTO 2: Tabla de tratados musicales.

Autor	Título	Datos Edición	Cargo del autor
VILLAFRANCA, Luis de	<i>Breve instrucción de canto llano</i>	Sevilla. Sebastián Trujillo, 1565	Maestro de seises de la Catedral de Sevilla
CRUZ BROCARTE, Antonio de la	<i>Médula de la música teórica cuya inspección manifiesta claramente la ejecución de la práctica...</i>	Salamanca. Eugenio Antonio García, 1707	Maestro de Capilla de la Cat. de Zamora
MARTÍN Y COLL, Antonio	<i>Arte de canto llano...</i>	Madrid. Viuda de Juan García Infanzón, 1714	Organista del Convento de San Francisco de Madrid
VALLS, Francesc	<i>Mapa armónico práctico</i>	Ms. (1742). Ed. fac-simil de Josep Pavia i Simó, Barcelona. CSIC, 2002	MC de la Cat. de Barcelona
VENTURA ROEL DEL RÍO, Antonio	<i>Institución armónica...</i>	Madrid. Herederos de la Viuda de Juan García Infanzón, 1748	MC de la Cat. de Mondoñedo
RODRÍGUEZ DE HITTA, Antonio	<i>Diapasón instructivo...</i>	Madrid. Imp. de la viuda de Juan Muñoz, 1757	MC de la Cat. de Palencia
ROJAS Y MONTES, Diego de	<i>Promptuario armónico...</i>	Córdoba. Antonio Serrano y Diego Rodríguez, 1760	Instrumentista de la Cat. de Córdoba
ROMERO DE ÁVILA, Jerónimo	<i>Arte de canto llano y órgano</i>	Madrid. Joaquín Ibarra, 1761	Maestro de Seises de la Cat. de Toledo
PAZ, fr. Manuel de	<i>Médula de canto llano y órgano...</i>	Madrid. Joaquín Ibarra, 1767	Canónigo regular premonstratense
MARCOS Y NAVAS, Francisco	<i>Tratado o compendio general del canto llano, figurado y órgano...</i>	Madrid. José Doblado, [1776]	Salmista de la Iglesia de San Isidro de Madrid
SANTA MARÍA, fr. Francisco de	<i>Dialectos músicos...</i>	Madrid. Joaquín Ibarra, 1778	MC del monasterio de San Jerónimo de Espeja (Soria)
CAVAZA, Manuel	<i>Rudimentos y elementos de la música práctica escrita...</i>	Ms. (1744-1786)	Juez examinador del Real Colegio de Cantorcicos ¿?
ANÓNIMO	<i>Arte de canto llano [...] con otro compendio de canto de órgano...</i>	Ms. (1788-1802)	[MC] del monasterio jerónimo de La Mejorada (Valladolid)
CARRERA LANCHARES, Pedro	<i>Rudimentos de la música...</i>	Madrid. 1805	Organista del convento del Carmen Calzado de Madrid
ARANAZ, Pedro / OLIVARES, Fco. José	<i>Tratado de composición</i>	Ms. (1806)	MC de la Cat. de Cuenca / Rector del Colegio de Infantes de Salamanca
ESLAVA ELIZONDO, Hilarión	<i>Método completo de solfeo</i>	Madrid. 1845	MC de la Cat. de Sevilla

DOCUMENTO 3: Textos de Fr. Pablo de Nassarre²⁰ referidos a niños y a su enseñanza musical.

«En los muchachos, ò niños se debe considerar [la voz de tiple] en dos estados, el uno en el tiempo de la infancia, que es desde que nacen, hasta los siete, ù ocho años. El segundo estado, y en el tiempo de la puericia, que es de los ocho, ò los nueve, hasta los catorze poco mas, ò menos, que es quando la naturaleza humana haze mutación, junto con la voz. [...]

En la segunda edad se halla la voz con mas perfeccion, por hallarse la naturaleza con mas rigor, y fuerças, y es esta la mejor edad, para dar principio al estudio de la Musica, yà porque comenzando à rayar las luzes de la razon, estàn mas aptos para comprender lo que se les enseña: y porque las especies impresas en esta edad, no se borran con tanta facilidad, como en otra, por no tener aun lugar por el tiempo à entenderse à otras, que los pueden distraer de las de la enseñanza: y como dize Anglico son dóciles, sin cuydado de solicitud alguna, viviendo con seguridad, apreciando solo lo gustoso, ò deleytable; no temen los peligros, si solo el castigo. Los que en esta edad exercitan la voz, criandose entre Musicos, con facilidad se les impresionan las especies, que oyen à los otros del buen modo de cantar, las que se conservan toda su vida, y aumentan con el tiempo. Pero en llegando à la edad de los catorze años, ò quinze, poco mas, ò menos, comienza la complexión à mudarse [...]. Comienza à conocerse cantando muy al principio de su mutación; porque se va engrosando el tiple, y à poco tiempo se nota, que no puede yà formar los puntos mas altos, que antes formava; y assi vâ prosiguiendo en baxarse, hasta acabar de correr el curso de la mudanza, que à vezes dura en unos tres, en otros quatro, y aun cinco años. Esto se entiende hasta que haze asiento la voz, que aviendo llegado à su termino, se le conserva en aquel grado de gravedad toda la vida; pero en un año, y en menos passa de aguda à grave, y en algunos en breves dias. Es muy comun el tener la voz muy desapacible en el tiempo que dura la muda, por no estar aun perfeccionados los organos de su formación; pues unas partes se dilatan antes, que otras.

²⁰ *Escuela música según la práctica moderna*. Zaragoza. Herederos de Diego de Larumbe, 1724. Ed. facsimil de la Fundación «Fernando el Católico»-CSIC, 1980.

No todos los que tuvieron buena voz de tiples, les queda buena después de aver mudado, ni tampoco aviendola tenido mala, es regla, para no tenerla buena despues; pues según por la experiencia se vè, no ay regla fixa en esto, porque el tener buena ò mala la voz, assi de tiple, como de contralto, ò tenor, puede pender de muchas causas.» (Vol. I, Lib. I, Cap. XII, pp. 43-44)

«Es muy comun el començar à estudiar el canto desde niños, yà porque en la tierna edad se impresiona mejor, y yà porque en el tiempo que les dura el Tiple, puedan tener las Iglesias servicio en ellos; pues no tienen todas, rentas tan pingues, que ayan de ser Eunucos todos los que estan dedicados para Tiples; y tambien porque son menos los que ay. [...] En esta misma edad [ocho años], es quando pueden cantar *Tiples*, hasta que haze mutación en ellos la naturaleza. Y assi, uno de los primeros cuydados que los Maestros deven tener quando hazen eleccion de alguno, para que pueda servir en la Capilla, es de examinarlos, assi de la edad, como de la voz. De la edad, si no supieren cantar, importará que no pase de diez años, para que después de diestro, le quede algun tiempo, que la voz pueda ser de provecho antes que la mude. Para esso se puede hazer la cuenta poco mas, ò menos de dos años, que pueden tardar à adiestrarse en el Canto de Organo. En quanto à la voz, ha de atender el Maestro à que sea de especie clara, que pueda subir lo que regularmente sube un *Tiple*: si la tiene entonada, y si tiene veloz movimiento en ella, que comúnmente se llama gala. Si no tuviere buena entonación, es defecto en que se debe reparar, que aunque con el habito de el cantar se puede suplir, pero necesitan de mas tiempo los tales, para hazerse diestros. Las voces que tienen gala, son mas utiles, porque à menos trabajo de los Maestros, aprenden mejor, y cantan de gusto. Tambien deve atender el Maestro à la circunstancia de si tiene bastante cuerpo la voz para la Capilla [...]. Admitidos en las Iglesias los muchachos que han de cantar, es muy de la obligación de el Maestro el cuydado de que se crien en buenas costumbres, pues es Superior, y Director.

Quando son Principiantes, que es preciso el imponerlos en el modo de entonar, conviene que aprendan un poco de *Canto Llano*, poniendo especial cuydado con ellos, de que suban, y baxen de grado las seis voces de el *ut, re, mi, fa, sol, la*; y después, de *terceras*, de *quartas*, y de *quintas*,

que son los movimientos mas ordinarios de el canto [...]. Tambien serà muy puesto en razon, que à los principios se les enseñe à entonar algunas *octavas*, y *sextas*, para que haziendo habito de dichas entonaciones, no hallen novedad al cantar el canto de Organo, donde se ofrece entonarlas muchas vezes. [...] Importa mucho, que antes de ponerlos à que canten Canto de Organo, aprendan como han de entonar las mutanças en *Canto Llano*, y estèn firmes en las entonaciones. Estando lo suficiente en esto conviene que se les dè à conocer las figuras de Canto de Organo, explicandoles el valor que tienen debaxo de el tiempo de *compasillo*, dandoles à entender lo que significa la señal indicial, y en que se diferencia la de *compasillo*, à las de *compàs mayor*, y *proporcion*. [...] Estando puestos yà en estos rudimentos, se les puede poner el canto figurado, para que vayan aprendiendo à poner en practica el valor de las figuras, que aprendieron especulativamente. Pero se ha de guardar tal orden en las lecciones practicas que se les escriba, que no sean de otra especie de figuras, que de *semibreves*, y *minimas* al principio, que son las mas faciles de cantar, y de ajustarlas al *compàs* [...]. Tambien se les ha de enseñar como han de echar el *compàs* corrigiendoles con mucho cuydado qualquiera imperfección en èl, porque importa mucho que à los principios hagan habito de echarlo con igualdad. [...]

Quanto à discreción de los Maestros estuvieren habiles los que aprenden para cantar con letra, se les ha de imponer, en que la canten con toda propiedad, advirtiendoles, que en las *ligaduras* solo se ha de poner una silava en cada una, acabandola de pronunciar en el ultimo punto ligado: y que los que estàn sueltos, se han de cantar punto por silava. [...] Tambièn conviene, que el Maestro les enseñe à hazer algunas glossitas en los transitos con que puedan agraciarse lo que cantan; advirtiendoles, las hagan de modo, que sean ajustadas al *compàs*. [...] Y tan solamente advierto, que quando yà llegan à cantar de repente, importa que hagan habito de cantar con compañía: porque aunque sean diestros, sucede, que como se les lleva la atención la consonancia, se divierten, y cantan mal su parte, hasta que con el ejercicio se vence.

A los que ayan de estudiar la composición, que se supone han de ser yà diestros en el cantar, se ha de gobernar el Maestro de modo, que lo primero de todo sea enseñarles como han de hazer los *contrapuntos sueltos* sobre *Baxo*, y sobre *Tiple*.» (Vol. II, Lib. IV, Cap. XII, pp. 439-443).

DOCUMENTO 4: Fragmento del Memorial de José de Nebra sobre el Real Colegio de Niños Cantores de Madrid (1753)²¹.

«No se toca el punto esencialísimo de si han de ser enteros, o castrados, los niños que se recivan en el Colegio; y si se halla de los segundos, nunca admitiria yo de los primeros, pues de los castrados se tiene la esperanza de subvenir a la escasez; y los enteros, solo pueden aumentar las cuerdas mas surtidas, aun quando pinten bien. [...]

La proposicion de quitar al colegial alguna parte, u el todo de la comida, si incurre en alguna falta, no se debe admitir; porque el comer, es de derecho natural, y en la carzel mas rigida, al delinquente mas depravado, jamas se le priva del sustento; hademas, que por redimir la vejacion al compañero, se pondra en desorden, la buena armonia del Colegio, y es dar motivo, para que todos los colegiales sean delinquentes.

El hacerlos poner de rodillas, tampoco es admisible; pues el maestro que los preside, no lo es de novicios, ni los niños an hecho voto de ser religiosos. Antes solo se les han de dar por pena de sus culpas; y estos pocos, y de tarde en tarde; de suerte que escarmienten a quien los recibe, y a quien los atiende; pues si hay exceso en el castigo, unos pierden el miedo, otros se intimidan, y otros se avandonan. Solo la prudencia es quien guia el acierto en tales lances. [...]

El educar niños (segun lo concivo) quiere mas maña que fuerza; unos con el alhago, hacen milagros; otros inspirandoles pensamientos de honor, hacen prodigios; otros mas duros de genio y menos dociles a la razon, necesitan de las reprimendas, y disciplinas; y el maestro prudente debe sondear los genios, para no errar los rumbos, en la inteligencia de que, ni el rector, ni los maestros, sirven inmediatamente al Rey, en estas inspecciones, sino el fruto que debe cojerse, por su cultivo, aplicacion, y zelo.

²¹ El original se encuentra en el Archivo General de Palacio, Sección Real Capilla, C^a 125. Publicado por M^a Salud Álvarez Martínez en: *José de Nebra Blasco. Vida y obra*. Zaragoza. Institución «Fernando el Católico», 1993, pp. 211-213.

Ziño todo el pensamiento: si los colegiales duermen solos, y estan asistidos en el oratorio, en la enfermedad, en la messa, en el aula, en la pieza de la musica, y en la calle, todos cumpliran su obligacion; pero si hay demoras en estos efectos esenciales, señal que el relox necesita de mano diestra que le arregle. En executando los maestros con los diszipulos, lo mismo que ellos quisieran se hiciesse con ellos, si se trocara la suerte, todos tomaran el puerto feliz, y se vera cumplida la mente del monarcha que fundo el Colegio, y la del Rey Nuestro Señor que Dios prospere.»

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.^a Salud (1993). *José de Nebra Blasco. Vida y obra*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

ÁRGUEDA CARMONA, María Feliciano (2000). “La educación musical en el califato de Córdoba”. *Música y Educación*, 13/1, 55-63.

ROBLEDO, Luis (Ed.) (2000). *Aspectos de la cultura musical en la Corte de Felipe II*. Madrid: Patrimonio Musical Español.

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (1988). “Los niños de coro en las catedrales españolas”. *Burgense*, 29/1, pp. 239-293.

CABEZA RODRÍGUEZ, M.^a Pilar; VIRGILI BLANQUET, M.^a Antonia (1990). “La enseñanza musical y las escuelas catedralicias, los niños de coro en la catedral de Palencia”. En *Actas del II Congreso de Historia de Palencia* (pp. 305-317). Palencia: Diputación Provincial de Palencia.

CASARES, Emilio (Dir.) (1999-2002). *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, 10 vols. Madrid: SGAE.

FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, Ismael (1983). *Historia de la música española: Desde los orígenes hasta el «ars nova»*. Madrid: Alianza.

JIMÉNEZ CAVALLÉ, Pedro (1986). *Historia de la enseñanza musical en la provincia de Jaén* (pp. 127-137). En *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música*. Madrid: Universidad Complutense.

LOLO, Begoña. (1990). *La música en la Real Capilla de Madrid: José de Torres y Martínez Bravo (h.1670-1738)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

— (1992). “Aproximación a la capilla de música del Monasterio de El Escorial”. En *La Música en el Monasterio del Escorial. Actas del Simposium* (pp. 343-390). San Lorenzo del Escorial: EDES.

MEDINA, Ángel (2001). *Los atributos del capón. Imagen histórica de los cantores castrados en España*. Madrid: ICCMU.

PÉREZ GUTIÉRREZ, Mariano (1994). Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países. *Música y Educación*, 7/1, pp. 19-28.

PÉREZ PRIETO, Mariano. (1996). “Modelos de Enseñanza Musical en el pasado: el ejemplo de la Catedral de Salamanca durante la primera mitad del siglo XVIII”. En *Música y Educación*, 9/2, pp. 17-28.

SANHUESA FONSECA, María (1998). *Educación, pensamiento y teoría de la música en la España del siglo XVII*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

SERRALLACH, Lorenzo (1953). *Historia de la enseñanza musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, S. A.

SUBIRÁ, José (1959). “La música en la Real Capilla y en el Colegio de Niños Cantorcicos”. En *Anuario musical*, 14, pp. 207-230.

LA MÚSICA ACTUAL COMO MODELO INTEGRADOR EN LA EDUCACIÓN GENERAL

Enrique Muñoz Rubio
Profesor titular de la Escuela Universitaria de
Formación del Profesorado de la UAM
Director del Departamento de Música

INTRODUCCIÓN

1. EL VALOR DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN GENERAL

2. RECURSOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA MÚSICA ACTUAL

2.1. La voz

2.2. El gesto y el movimiento/teatralización

2.3. La expresión plástica

3. MODELOS DE TRABAJO

4. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Aunque el inicio del proceso fue anterior, el S. XX supuso, desde algún punto de vista, una ruptura del compositor con el público en general. Salvo grupos minoritarios, la distancia y comprensión de las nuevas propuestas sonoras estaba cada vez más alejada de las necesidades estéticas del oyente medio. Cada vez se «consumía» música más del pasado. Este proceso en aumento parece un poco más estabilizado en el momento actual.

Y lógicamente en la educación esto se ha visto reflejado. La enseñanza musical se ha limitado al llamado período tonal, es decir hasta finales del

S. XIX. En muchas situaciones: conservatorios, escuelas, etc., aunque estemos en el S. XIX, todo el XX es música «contemporánea», por utilizar un término comprensible.

Desde nuestro punto de vista, varias razones han llevado a esta separación. En primer lugar al alejamiento de la sociedad, y que por tanto ha influido en la repercusión en la educación. También a la propia formación de los profesores de música, sin casi ninguna experiencia en el campo de la música de su tiempo, olvidando, como dice Gerard Vilar en la introducción a la obra de Adorno *Sobre la música*, que la música es «*un fenómeno central de la cultura que merece el mayor esfuerzo intelectual (...) y que, en tanto que organización de sonidos y combinaciones de sonidos en el tiempo, lo que llamamos obras musicales, es una entidad histórico-social (...) y que ha seguido una evolución paralela a las demás manifestaciones culturales*»¹.

Lógicamente, consecuencia de lo anterior es cómo enfrentarse a la enseñanza de dichas músicas: ¿cómo lo enseño, lo ordeno? O, directamente a nuestros propios criterios estéticos, ¿para qué enseñar lo que a mí no me gusta o no conozco?

Cualquier otra reflexión en el sentido de educar al niño en la realidad de su tiempo, integrarle dentro de su entorno y realidad socio-cultural, potenciar la sensibilidad auditiva del niño, analizar si puede favorecer su desarrollo personal, etc., parece que quedaron para un mejor momento.

Experiencias propias con grupos de diferentes edades, han demostrado que no sólo es necesario conocer la música de nuestro tiempo, sino que tampoco es complicado, ni está alejado de la sensibilidad del niño. En general, las experiencias llevadas a cabo, han permitido que el niño se conozca mejor y que se integre mejor en el tiempo en el que vive, teniendo como objetivos esenciales:

- a) La valoración estética de la música de nuestro tiempo.
- b) El desarrollo de las aptitudes musicales del niño.

¹ ADORNO, Theodor W. (2000). *Sobre la música*. (p. 10). Introducción de Gerard Vilar. Barcelona: Paidós.

Nuestros proyectos, tanto en el aula como en montajes específicos, nos reafirman en la necesidad de normalizar la incorporación de la música actual en todos los niveles educativos. La receptividad auditiva del niño está siempre abierta a nuevas propuestas, y la aceptación y planteamiento crítico ante modelos desconocidos sólo es cuestión de tiempo. Los objetos sonoros son extraños o diferentes hasta que reaparecen, y su aceptación o rechazo se debe más a aspectos funcionales, desde el punto de vista estético, o a la metodología empleada.

En nuestra parcela principal de investigación, la Educación Primaria, hay diferentes razones que creemos apoyan nuestra propuesta:

- Por el derecho que asiste al niño en la etapa de Enseñanza Obligatoria a ser educado de acuerdo al tiempo en que vive.
- Por entender que en la etapa de educación general es donde más importancia adquieren las propuestas de adquisición de hábitos.
- Por la enorme importancia que para nosotros, y parece que para todo el mundo, tiene la educación musical en la Educación Primaria.
- Por el abanico de edades que cubre este período educativo.
- Porque el desarrollo evolutivo del niño debe estructurarse desde el tiempo en que vive.

1. EL VALOR DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN GENERAL

Seguramente, si habláramos de otras materias que no sean la Música, la reflexión sobre la actualización de sus contenidos sería innecesaria. En el caso de la música, más si es sobre la actual, parece siempre necesario una explicación de las razones de la inclusión en la Educación General. Es decir porque al niño en otras materias se le enseñan conceptos y herramientas actuales –informática, valores, etc.– y en música, ponemos en duda sus valores, y en todo caso educamos en un pensamiento del pasado.

Una primera cuestión nos lleva a la pregunta siguiente, ¿tiene sentido la educación musical dentro de un contexto de Educación General, tenga o no el niño aptitudes musicales? Aunque, centrándonos en el campo español, la LOGSE ya dio una respuesta positiva, aunque no con el impacto social imaginado, varias son las razones que apoyan esta idea.

Si hacemos una revisión de la música en el contexto cultural y desde la Antropología musical, vemos que la necesidad de expresión musical siempre ha estado ligada al hombre y a su desarrollo social y personal. El fenómeno musical ha sido, y es, un componente básico de todas las sociedades. No ha habido tribu, ni pueblo, por pequeño que sea, que no haya tenido la música integrada en sus ritos o en su vida diaria. «(...) *Ningún sonido se concreta sin un impulso interior, en que ningún fenómeno sonoro se encuentra aislado y separado de las tensiones comunes de toda la colectividad, de los sentimientos de cada uno de los miembros de la comunidad. (...) Que no existe un solo camino sino muchos, muchas formas de creación y muchos sistemas tonales, y que la música, más estrechamente enraizada en la manera de sentir y de actuar del hombre que cualquier otra de sus exteriorizaciones, llega a ser tan variada como la vida misma*»². Del mismo modo es un reflejo de la etapa histórica en que se da.

Cada cultura desarrolla sus propios baremos de estética y utilidades funcionales en la comunidad. Cada miembro de ésta necesita conocer la música de su entorno porque forma parte de sí mismo y de la misma esencia de la cultura a la que sirve y de la que se sirve, además toma de ella, en parte, su identidad. De ahí la importancia de la formación.

Difícil es precisar por qué surge la música, cuál fue su origen, y cómo ha llegado a formar parte de las distintas sociedades. No parece que la música sea algo natural con la que el hombre haya nacido, más bien parece el resultado del desarrollo de las civilizaciones que se enmarca dentro del espectro cultural. No obstante su presencia en el hombre, hace pensar que quizá la expresión sonora sea una necesidad (como voluntad plasmadora a diferencia de los animales) vital del homo sapiens.

Tampoco es fácil establecer cuáles son los límites de la música, dónde empieza y dónde termina. En la música actual ésta es muchas veces una de las críticas, con frases como: «esto no es música». Pero, ¿quién decide esto?; cuál es la frontera que marca la diferencia entre música y no música, entre hablar y cantar. La música como comportamiento humano es quizás

² SACHS, Curt. (1966). *Musicología comparada* (p. 9). Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.

uno de los más complejos. Tanto cultural como institucionalmente no puede ser entendido más que desde su aspecto social. Está estrechamente ligado a las emociones, las pasiones, y de alguna forma, en su sentido natural, a los ciclos biológicos del hombre. La música no es un hecho aislado con valor único, sino que participa de una multiplicidad de aspectos a los que alimenta y de los que se nutre. Sólo es posible explicar las diferentes evoluciones de la música desde la diversidad de culturas.

La música está profundamente arraigada en la sociedad, hay una influencia y un intercambio mutuos; podríamos pensar que no hay sociedad sin música. No hay funeral ni sacrificio ofrecido a los ancestros, ni una caza, etc., que no sea ocasión de un hecho sonoro. O, mejor dicho, que no requiera el concurso indispensable de una acción musical. **Es decir, la música es necesaria.**

Seguramente, la música pudo significar para los pueblos algo de lo que ellos no eran conscientes. Así servía de integración dentro del grupo, de reafirmación y de ayuda psicológica ante la incomprensión del mundo. Cumplía una función de integración social del individuo en el grupo.

Los contactos entre pueblos y las influencias y dominios de unos sobre otros provocaron cambios o evolución en el repertorio. Evolución como parte fundamental del concepto de música/creación asociado a su cultura y tiempo.

Por todo esto, parece evidente que el hecho musical está, pues, arraigado en el hombre y en la sociedad desde siempre. Es un valor que ha acompañado al desarrollo de las culturas y ha evolucionado con ellas, estando siempre en el hombre como algo absolutamente imprescindible para la condición humana. El hombre no es completo sin una interacción con la música y todas las demás relaciones globales. La música ha sido, y es, una necesidad humana; nadie puede quedar al margen de una participación con ella en el nivel en el que pueda relacionarse. Por eso, una sociedad que se considere culta y moderna, de la misma manera que se sirve de la técnica de su tiempo, debe conocer el arte que en él se crea, y no puede quedar al margen de una educación musical actualizada y englobada dentro de elementos que contribuyen al desarrollo del ser humano.

Por tanto, desde la necesidad de la Ecuación Musical, ésta debe ubicarse en el contexto en el que estamos: temporal y geográfico, en nuestro caso: La música en Occidente.

En Occidente, de alguna manera el concepto de «vanguardia» o «contemporáneo» es cada vez mayor, abarca un período temporal más grande. Parece que hay una fuerza que nos tira hacia atrás en la comprensión de las nuevas propuestas: la sociedad de consumo, los medios de difusión, etc. La sociedad te invita a no leer, es más fácil ver un programa basura en televisión y más divertido; escucha y compra el último disco de cualquier cantante de moda, no requiere ningún esfuerzo y vas a generar un beneficio a determinada empresa. Esto fomenta que haya cada vez una mayor separación entre creador y oyente.

Y lo que sucede en el Siglo xx, periodo cambiante y basculante, es fiel reflejo de lo que la música en el fondo es: un ser vivo que cambia, se transforma y crece en función de la época social. Es un organismo en constante transformación, que se nutre de todos los aspectos que la sociedad le ofrece, basado en una necesidad vital de cambio y novedad, que está en la condición humana. El hombre, el arte y con ello la música, necesita evolucionar, ir siempre un poco más allá, sorprenderse con lo novedoso, abrir nuevos caminos para intentar llegar a alcanzar una verdad eterna (religiosa, estética, etc.), que le dé sentido a su existencia.

Y desde esta historicidad de los valores en el arte, es evidente que los planteamientos sobre él y la música irán variando en función de muy diversas causas; pero lo que no se modificará es el interés que el hombre tendrá sobre él porque, sin ninguna duda, forma parte de la esencia humana; el hombre necesita de la expresión artística, otra cosa serán las valoraciones que se harán sobre su sentido o función social. Se ha variado del creador grupal al creador solitario.

En todo caso, la música del siglo xx, como la de épocas anteriores, está ligada a su tiempo, y debe entenderse desde su momento histórico. En este sentido Adorno opinaba que *«la consideración de la relación actual entre filosofía y música permite comprender que la esencia atemporal de la música es una quimera. Sólo la misma historia, la historia real con toda su miseria y toda su contradicción, constituye la verdad de*

la música»³. «En fin, no olvidemos que participar en la creación de nuestro tiempo es mirarse en un espejo y contemplar la obra que la sociedad, es decir, ella misma, labra. El arte no es más que un reflejo, su propio reflejo. Lo último es renegar de sí mismo. Difundirlo, es revelar el mundo a sí mismo»⁴. Y en este sentido la evolución y transformación de la música del futuro será constante porque es una necesidad del creador.

En esta perspectiva de futuro, la educación musical no puede quedarse al margen. Creo que estando en el siglo XXI ante todo este potencial creativo, y considerando que debemos conocer, dentro de lo posible, lo que ocurre en nuestro tiempo, es evidente que, partiendo por supuesto desde la etapa de Educación Infantil, hay que ofrecer a nuestros niños de Educación Primaria hechos sonoros que los sensibilice y los dote de una actitud crítica para la apreciación de las estéticas de la música más cercana a su tiempo y que por otra parte les rodea constantemente.

2. RECURSOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA MÚSICA ACTUAL

La necesidad de una metodología en música actual la hacemos desde una reflexión previa en tres preguntas básicas: ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?

¿Por qué? Principalmente porque el desarrollo de las aptitudes y actitudes de los niños hacia cualquier lenguaje artístico, y en este caso hacia la música, debe estructurarse en función de la propia evolución de ese lenguaje y su entorno social y cultural.

La segunda pregunta, **¿para qué?**, responde a interrogantes con respuestas en conexión con la primera ¿por qué? Como argumento inicial, creemos que el desarrollo personal de cualquier persona/niño debe estructurarse desde el entorno social, temporal cultural en el que vive.

Respetando, en todo caso, la libertad personal en la elección que el responsable de un niño, o un adulto, pueda tomar para sí mismo o para el

³ ADORNO, Theodor W. *Op. cit.*, pp. 78-79.

⁴ TABACHNIK, M. (1991). En Gilly C. et Samuel C. (recopiladores). *ACANTHES AN XV, Composer, enseigner, jouer la musique d'aujourd'hui* (p. 149). Van de Velde.

grupo del que sea responsable. La educación musical en la educación general cumple así una función, entre otras, de integración del individuo en la sociedad.

También creemos que, continuando con la segunda pregunta, el desarrollo sensitivo, afectivo, estético, cognitivo y cognoscitivo se verá favorecido, permitiendo un mayor acercamiento a campos artísticos más complejos.

De la misma manera, el conocer el mundo que le rodea supone conocerse mejor a sí mismo y por lo tanto integrarse mejor en la sociedad que le ha tocado vivir y, por otra parte, estar más abierto a las propuestas en tiempo real que puedan surgir. Es decir, que puede asistir seguramente a un estreno de un acontecimiento cultural, con una actitud abierta e inteligente y no con una actitud cerrada que le impedirá, como poco, poder ni siquiera opinar subjetivamente de manera favorable o desfavorable.

A la tercera pregunta, ¿cómo?, resulta complejo contestar. En primer lugar, porque el cómo puede variar en las épocas y en los sistemas de aprendizaje musical. En segundo, porque cualquier planteamiento teórico puede verse modificado de muy diversas maneras, incluso contradictorias aunque a veces coherentes, con el organismo vivo de la educación en el momento de ponerlo en práctica con el grupo humano. La educación musical ha cambiado, y está cambiando, incluso con el modelo tradicional de la música tonal tan asentado en nuestra sociedad. Por esta razón con un modelo nuevo pensamos que lo único que de momento pueden darse son algunas líneas que al ser puestas en práctica pueden orientarnos en un sentido u otro. En todo caso cualquier proceso debe plantearse de una manera creativa, significativa, amena, que no suponga una complejidad elevada y desde un primer acercamiento práctico/interpretativo que permita vivenciar sin problemas los modelos a desarrollar.

En un primer momento, lo único que se puede hacer es coger aspectos de los principios generales de las metodologías musicales surgidas en este siglo que puedan ser asumidas por los modelos de las músicas del siglo XX y ponerlas en práctica desde la experiencia y la intuición del docente encargado. De la misma manera, obviamente, hay que tener en cuenta las consideraciones necesarias de la psicología musical y del niño así como sus diferentes capacidades individuales.

Y desde luego debe quedar muy claro que el cómo es fundamental para el resultado final de cualquier acción, en el que muchas veces «*lo que importa es el proceso, no el producto. Esto significa que podéis explorar los materiales y disfrutar con lo que salga. No tendréis que copiar lo que haga una persona adulta, ni siquiera tratar de hacer lo mismo que los amigos o amigas. En cuestión de ideas creativas nada está mal ni bien. Sólo importa lo que VOSOTROS prefiráis. VOSOTROS sois los artistas*»⁵.

Por tanto, desde estas tres preguntas, recursos esenciales nos parecen:

2.1. La voz

Varias son las razones por las que la voz, y no cualquier otro instrumento, es el fundamental para diferentes experiencias musicales. No obstante deben de tenerse en cuenta actividades de autoconfianza y conocimiento de las posibilidades de cada niño, con la idea de que éste pueda expresarse con la mayor naturalidad y espontaneidad posibles. Sólo desde esta base puede profundizarse en los objetivos propuestos.

Una primera razón es que la voz es una de las expresiones distintivas de la persona. Cada voz es única y pertenece a cada uno de nosotros, no es impersonal como lo sería un instrumento. Cada voz representa a un ser humano llevando consigo una carga sonora pero al mismo tiempo un algo emocional y único de cada ser. Con nuestra voz nos mostramos a los demás. Es una consideración de **la voz como yo**.

En esta personalización de la voz, presencia del yo, voz como objeto, cada ser debe buscar y descubrir su propia voz: Voz sonora, voz expresiva, voz afectiva, es decir; debe buscarse la voz de su deseo, porque «*(...) como escribía Rilke «la voz es existencia*»⁶. Hay que liberar la voz, no sólo desde el aparato vocal desde el punto de vista de técnico de la voz, sino que hay que implicar al cuerpo, al afecto, a la expresión, como si cantara, como si hablara,

⁵ KOHL, Mary Ann. (1999). *Arte infantil* (p. 13). Madrid: Narcea.

⁶ COHEN-LEVINAS, D. (1987). *La voix au delà du chant*. París: Michel de Maule. *Op. cit.*, p. 9.

como si expresara; «(...) *la voz es una prolongación del cuerpo (...)*»⁷ y es la persona.

Una segunda razón es considerar la voz como herramienta de comunicación con nuestro entorno, con las otras personas, **la voz como parte del grupo**. Mediante la voz estamos unidos a nuestro cuerpo, al lenguaje, y también al otro. Mediante el sonido vocal surge la comunicación. A veces la voz de nuestro interlocutor nos habla más que su discurso, más que el contenido de lo que dice.

Mediante nuestra voz individual nos unimos al colectivo, del que formamos parte, pero manteniendo nuestras peculiaridades. En música, mediante nuestra voz individual, sumada a la de otros, podemos formar objetos sonoros colectivos con un objetivo grupal, que den sentido a nuestra aportación y que al mismo tiempo nos sirva como herramienta de comprensión e integración.

De ahí que con la voz podemos hablar en equipo, y desde esta idea de equipo estamos dando a la voz una función social al mismo tiempo, y con sus diversas utilizaciones, también una función histórica. Y esta función también es afectiva pues con la voz, y sus diferentes modos expresivos, demostramos nuestros sentimientos al grupo y por tanto quedamos unidos a una unidad superior.

Una tercera razón es que la voz no tiene sólo un valor musical, es también una fuente de lenguaje como sentido o entendimiento: **la voz como lenguaje**. En la música pueden darse al mismo tiempo el lenguaje conceptual y el lenguaje abstracto de la música. En ocasiones pueden ir de la mano formando una unidad o bien creando dos formas de expresión. En otras, el lenguaje de las palabras puede obstaculizar al lenguaje del arte. La representación del lenguaje ordinario actúa de barrera frente al nivel superior de un lenguaje que en muchas ocasiones no tiene explicación. Con nuestra manera de pensar, nuestra estructura de la memoria, utilizamos el lenguaje y queremos siempre entender, incluso lo que no se puede.

El lenguaje es también fuente sonora. El texto no es sólo sentido sino también sonido. Esta relación ha sido, y será, siempre fuente de debate

⁷ CHARLES, D. (1978). *Le temps de la voix* (p. 182). París: Jean-Pierre Delarge.

artístico, en el que el siglo pasado hace algunas de las mejores aportaciones. Lenguaje y sonido se funden en ocasiones, haciendo difícil poner los límites entre uno y otro. «Digamos que en la voz se articulan el fonema y el sema, la resonancia y el razonamiento, y que por ella, la presencia se convierte en discurso por alguien»⁸. Estas sonoridades del lenguaje forman parte del canto, desligándose de las palabras. «Podemos además hacer desaparecer completamente el texto sirviéndose de sus elementos, de sus fonemas, como si se tratara de elementos únicamente musicales»⁹

Entre otras consideraciones sobre la voz, un aspecto esencial es **la voz como canto**. En este sentido habría que plantearse diferentes preguntas como: ¿para qué sirve cantar?, o ¿por qué canta el hombre?, ¿por qué hace música? El canto humano es una transformación voluntaria de los parámetros musicales de un mensaje lingüístico con un objetivo que va más allá del propio mensaje comunicativo del lenguaje. A través del canto se trasciende el lenguaje llegando a sensaciones que éste sólo puede intuir.

Y al igual que en muchas sociedades cantar puede llegar a ser algo muy diferente, en nuestra sociedad occidental el concepto de canto ha sufrido una evolución lógica y paralela a la evolución de la historia de la música. Quizás lo que no haya cambiado haya sido el sentimiento interno del creador, muy difícil de valorar.

Por tanto, afortunadamente, la relación entre voz y canto está en constante estado de variación y evolución. No es un hecho cerrado con una única definición y recurso estético en que cada época le da sentido propio, es un proceso parecido a la de la aceptación de la disonancia.

Otra razón esencial es la consideración de **la voz como instrumento**. Instrumento con bastantes ventajas sobre los demás. Ventajas prácticas, económicas, de calidad, de propiedad, de cuidado, etc. Y de la misma manera que la voz es ante todo un yo y está ligada a su relación con el cuerpo, así ésta es instrumento: el instrumento de la voz es todo el cuerpo. Este instrumento no necesita ser inventado, sólo se necesita buscarlo, construirlo, aprender a utili-

⁸ CHARLES, D. (1978). *Le temps de la voix* (p. 186). París: Jean-Pierre Delarge.

⁹ CHARLES, D., *Op. cit.*, p. 14.

zarlo. Durante el siglo xx la paleta de utilización vocal ha incorporado recursos sonoros que antes no eran asumidos como realidades estéticas o de canto. La voz ha sido uno de los instrumentos que más ha evolucionado en el siglo pasado. «*Para mejor comprender la visión ecléctica y abstracta en la cual se inscribe la música contemporánea, volvamos al origen, volvamos a la voz*»¹⁰.

Como última razón, todos estos aspectos anteriores de la voz hacen que, desde nuestro punto de vista, ésta reúna las condiciones ideales para un trabajo didáctico sobre música de cualquier tipo. **La voz es un instrumento didáctico** que reúne las mejores condiciones para la educación musical. Además, en la infancia la voz es algo más que voz, es desarrollo, experimentación, juguete, etc. Es decir, el niño experimenta con la voz por puro placer. La voz es un instrumento de placer y comunicación, a través del canto, de la experimentación sonora y de la palabra.

2.2. El gesto y el movimiento/teatralización

El momento de producir un sonido, no importa con que instrumento, va acompañado necesariamente de un gesto motor con una intención paralela al sonido deseado. Esto es mucho más evidente en la producción sonora con la voz. En la relación voz/cuerpo inevitable, existe una especie de comunión en la que parece imposible que una cosa se dé sin la otra. Si queremos dar un grito, difícilmente podremos aislar la acción vocal de la acción corporal. Y no sólo no podremos evitarlo sino que para un mejor resultado sonoro la voz necesitará el apoyo del cuerpo en el que se sustenta y en el que vibra.

La voz está unida al cuerpo, es cuerpo, es la unión del cuerpo con el pensamiento: Liberar la voz, dice Grotowski, no es «*trabajar con el aparato vocal en el sentido de fijar la atención sobre el esfuerzo del aparato vocal. Al contrario: hay que trabajar como si el cuerpo cantara, como si el cuerpo hablara (...), la voz es una prolongación del cuerpo (...)*»¹¹.

Este planteamiento de relación del movimiento con la acción musical, en este caso desde la voz, no se sugiere como un paralelismo exclusivo con la

¹⁰ COHEN-LEVINAS, *Op. cit.*, p. 103.

¹¹ CHARLES, D. *Op. cit.*, p. 182.

actividad más evidente, como es la rítmica, como en Dalcroze, sino como un acto vital y esencial en la producción sonora desde cualquier fuente de sonido. Es una conexión del lenguaje, o la expresión corporal con la expresión sonora y psicológica o afectiva. Cada hecho sonoro tiene una carga en la que participan voz, cuerpo y mente y a la que se añade una necesidad de espacio de expresión. «*Vemos que el gesto y el movimiento deben ser parte integrante del trabajo vocal y que el desarrollo de la personalidad y del cuerpo pasan por una buena coordinación motriz donde la voz tiene algo que decir*»¹².

Por estas razones, en nuestra experiencia de campo de trabajo, se ha motivado al niño para que desarrolle todas estas posibilidades desde la producción de cualquier tipo de gesto sonoro. Voz y gesto entendidos en el sentido más amplio posible como unidad expresiva. Desde esta conexión, necesaria desde nuestro punto de vista, se facilita una comprensión y sensibilización mayor a la música no tradicional, que así se ve abarcada desde diferentes fuentes expresivas. Esta utilización de la voz se convierte en experiencia, «*(...) lo que permite al niño descubrir el placer de sentirse de acuerdo consigo mismo, con su cuerpo convertido a la vez en emisor y resonador*»¹³.

2.3. La expresión plástica

Desde hace mucho tiempo la relación entre gesto sonoro y gesto plástico ha sido un hecho inevitable en la historia del arte. Íntimamente relacionados, la expresión musical y la expresión plástica parecen dos maneras diferentes de expresar estados artísticos y/o expresivos muchas veces bastante parecidos. El artista plástico busca expresar sus pensamientos a través de la imagen, y el creador musical a través del sonido. En muchas situaciones un hecho plástico nos sugiere un hecho sonoro, y al revés, determinados comportamientos musicales tienden a reflejar situaciones de origen espacial o de imágenes.

Para algunos autores «*esta utopía de la fusión del ojo y de la oreja remonta a tiempos inmemoriales, pero sería imprudente reducirla a términos de análisis, por lo menos aleatorios, si consideramos que el estudio de nuestra percepción no ha dejado de modificarse con el tiempo, paralelamente a*

¹² GAGNARD, Madeleine. (1987). *La voix dans la musique contemporaine e extra-européene* (p. 51). Evreux: Vande Velde.

¹³ *Ibid.*, pp.51-52.

*los cambios de las expresiones artísticas»*¹⁴. Indudablemente el pensamiento espacial evoluciona en una misma línea que el sonoro.

Por otra parte el propio sistema de escritura, como símbolo o representación externa de la obra, pero nunca la obra, que desarrolla la cultura de Occidente, es una de las causas evidentes de su propia evolución musical. También la propia evolución del lenguaje musical ha ido necesitando poco a poco nuevas formas de representación gráfica que pudieran reflejar con mayor claridad las nuevas ideas musicales. De esta manera hay una relación mutua en la evolución de la grafía musical que se ve favorecida por los avances en los nuevos lenguajes así como a la inversa: muchos nuevos procesos son beneficiarios, o se basan, en procesos gráficos. En algunos casos esta relación puede entenderse, como piensan algunos autores, como dependencia; en otros sólo como fuente de la que nutrirse de nuevas ideas.

En el campo de la educación musical, sobre todo en las nuevas metodologías del siglo pasado, la relación de la imagen y el sonido ha sido y es un recurso bastante aprovechado para la construcción de un pensamiento musical. «Pictogramas», «Musicogramas», han sido recursos muy útiles para la comprensión de una obra musical. Necesariamente, en muchas ocasiones, estas asociaciones han ido parejas con un trabajo o gesto motor, relacionando así música, plástica y movimiento.

3. MODELOS DE TRABAJO

Para llevar a cabo nuestro planteamiento, hemos seleccionado modelos asentados y reconocidos de la música del siglo pasado. Todos ellos tienen como instrumento la voz, utilizando siempre recurso en torno al gesto y movimiento y la expresión plástica, por las razones comentadas anteriormente.

Para caminar sobre seguro, todos estos modelos pertenecen a figuras emblemáticas de la música de nuestro tiempo, y sus conductas estéticas y recursos con los que utilizaron la voz están ya suficientemente asumidos por la historia de la música.

¹⁴ DENIZEAU, Gerard (Comp.). (1998). *Le visual et le sonore* (pp 11-12). Paris: Honoré Champion.

Como elemento de unidad, nos hemos servido de un poema que será transformado por los distintos modelos estéticos planteados en el trabajo con el grupo. Así, al mismo tiempo, puede observarse cómo un mismo elemento original pueda dar lugar a distintas soluciones posibles y quedar abierto a muchas más que puedan surgir de la imaginación y de la creatividad de cualquiera. Al fin y al cabo, las «soluciones» estéticas siempre pueden ser infinitas. El poema en cuestión, de Gloria Fuertes (1918-1998), es el siguiente:

*«Todo el color del mar
subió a tus ojos.
Toda el agua del mar
bajó a mi llanto».*

El primer modelo didáctico se realiza desde una acción musical en base al «Sprechgesang» que empezó a utilizar **Arnold Schoenberg** en su obra *Pierrot Lunaire* y que tanto influyó posteriormente en la utilización de nuevos recursos de la voz. Por supuesto no se aborda desde la dificultad que tiene la obra original de Schoenberg en la partitura.

Al niño se le ayuda mediante direcciones y ubicaciones del texto sobre una gran cartulina o desde la imitación creativa; es decir, intentando que cada uno busque sus posibilidades y opciones, convirtiéndose al mismo tiempo en posible idea a imitar y transformar.

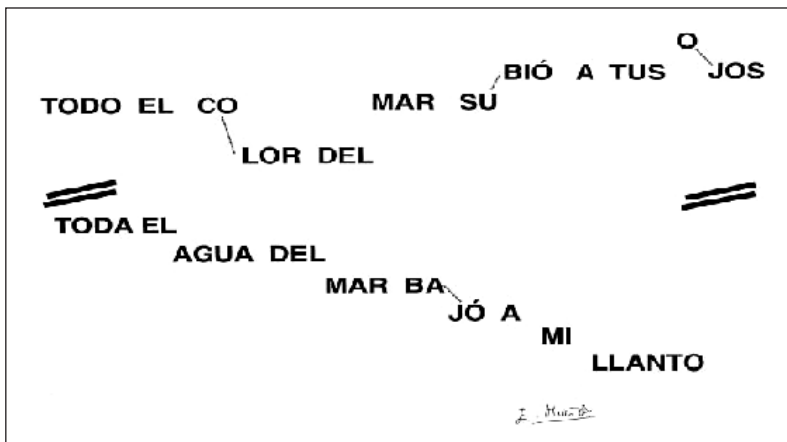


Figura 1. Adaptación didáctica (A. Schoenberg).

Desde un ambiente creativo de confianza, en el que el niño se expresa con toda la libertad posible, premiando y valorando sus modelos y sugerencias, las lecturas o declamaciones se realizan desde múltiples variantes en la interpretación que pueden también ser propuestas por el grupo:

- Todos a la vez.
- Uno a uno con diferentes versiones individuales propias o imitando.
- En forma de concierto con solista.

El niño no sólo utiliza la voz, sino que es invitado a una ejecución paralela y expresiva con el cuerpo y también desde una acción teatral. Las distintas formas creativas que surjan desde este recurso, pueden y deben dar lugar a un planteamiento estructural rígido o flexible, con moldes típicos o desde nuevas sugerencias del grupo. Esto es necesario para llegar a un objetivo que dé sentido y significado como obra musical propia.

El segundo modelo de trabajo, tiene su origen en los trabajos de **Pierre Boulez**, esencialmente de su obra *Le visage nuptial*. En ella se aborda la relación texto/música/voz de una manera muy original. El texto es asumido y compartido globalmente por todas las voces, a modo de melodía de timbres que pasa por todas ellas. Las palabras del texto no son siempre cantadas completamente por todos, sino que se reparten las sílabas entre las voces. La palabra se convierte así en una especie de melodía textual que circula de voz en voz dentro de una acción de unidad y diversidad. Esta técnica, utilizada de otra manera en obras como *Le Marteau sans Maître*, implica una conexión en el conjunto desde la concentración hacia un objetivo común pero compartido.

Al igual que el trabajo anterior sobre Schoenberg, en éste, la voz como recurso instrumental, no se aborda desde la enorme dificultad de escritura que tiene Boulez. En esta actividad se puede abordar la temática desde el simple juego de repartirse, entre una o varias personas o grupos, una palabra, en la que alternativa o desordenadamente van participando. Entre todos se construye una palabra, un texto, un poema. El proceso puede enriquecerse, añadiendo algún elemento nuevo, en función de la disposición y las posibilidades del grupo.

Al igual que en el primer modelo, al niño se le sugiere que utilice todo su potencial expresivo desde el cuerpo y la acción interpretativa; eso sí, ahora mucho más unida a una acción colectiva que individual.

The image shows two staves of musical notation. Each staff has four lines of lyrics corresponding to different vocal parts: 1) TO, 2) TO, 3) TO, and 4) TO. The lyrics are fragmented and staggered across the notes, illustrating a didactic adaptation of a musical score.

Staff 1 lyrics: 1) TO DO EL DEL O JOS; 2) TO MAR BIÓA TUS JOS; 3) TO CO MAR SU JOS; 4) TO LOR DEL JOS

Staff 2 lyrics: 1) TO DA EL GUA BA TO; 2) TO A GUA DEL MI TO; 3) TO MAR LLAN TO; 4) TO MAR JÓA TO

Figura 2. Adaptación didáctica (P. Boulez).

En el tercer modelo, basado en los trabajos de **Luciano Berio**, especialmente desde su obra *Secuencia III*, para voz, se profundiza aún más en la relación texto/voz/música, llegando a la base de la palabra, a la raíz fonética. En este contexto, no interesa tanto el significado semántico como la sonoridad propia de la palabra y el fonema. De alguna manera se niega el lenguaje en favor del valor tímbrico y sonoro de la voz.

Se sugiere al niño que cree sus propios materiales, los pruebe, los analice, los compare, los critique y los utilice o no según su propio criterio. Es un modelo más experimental que teórico, en el que el contacto con la materia sonora debe ser constante y de una manera activa.

De la misma manera, se pueden elaborar, si se necesitan, propuestas propias de grafía de los gestos sonoros elegidos. La grafía debe tener una función y, si no es necesaria, no debe utilizarse, ya que supone una barrera entre el intérprete y la producción. Sólo como modelo para recordar algo complejo o como función estética tendrá sentido su utilización.

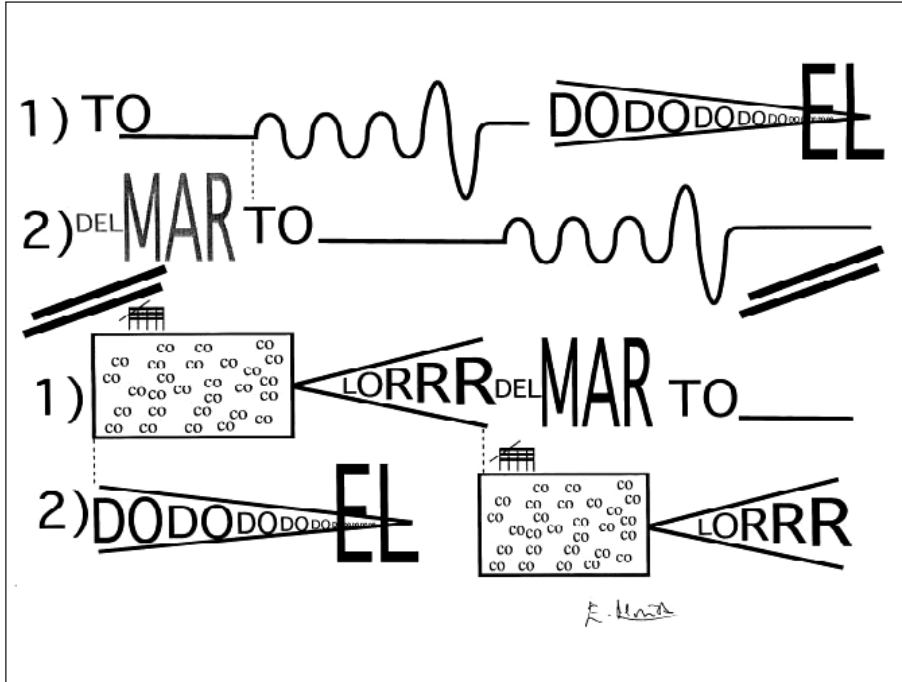


Figura 3. Adaptación didáctica (L. Berio).

El cuarto y último modelo propuesto al grupo de trabajo está basado en uno de los grandes compositores del siglo pasado y actual: **Georgy Ligeti**. Nos referimos en concreto a su obra *Lux Aeterna*, para 16 voces mixtas; en ésta se da un tratamiento espacial al sonido. Se trata de un complejo tejido de texturas que se mueven en diferentes regiones desplazándose como masas. Es una idea de pequeñísimas transformaciones de los bloques sonoros que muy lentamente, casi de forma imperceptible, van cambiando de estado y de color.

Al igual que en los autores trabajados anteriormente, la dificultad y densidad de las obras en Ligeti, sobre todo en las alturas por su entonación, hace que estén muy alejadas de la posibilidad de interpretación en el aula escolar. No obstante, se puede realizar una actividad de aproximación, divertida, e incluso de resultados sorprendentes, sin necesidad de recurrir a la lectura musical. Esta misma idea puede conseguirse también desde la libertad, y teniendo como objetivos esenciales parámetros más asequibles como la dinámica, dejando otros al libre albedrío del alumno.

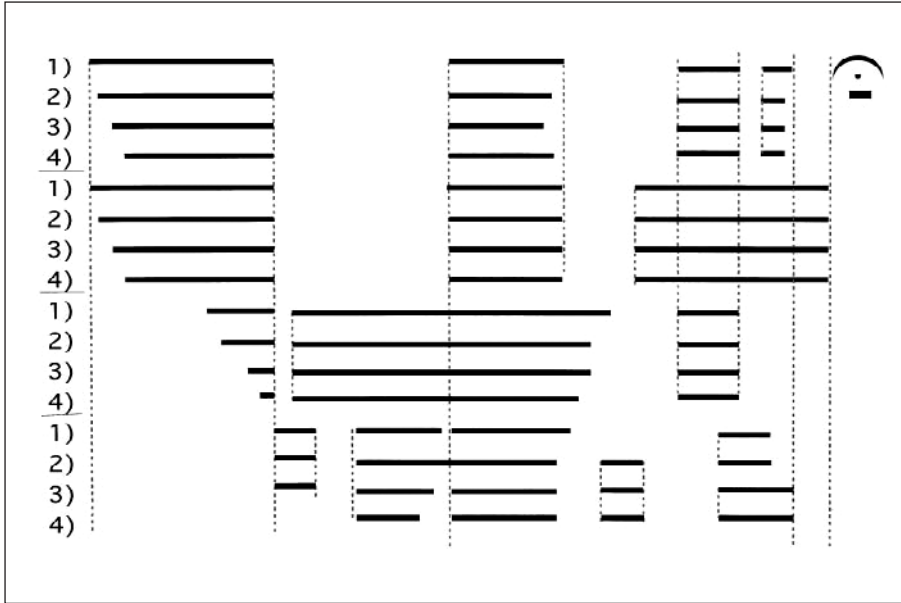


Figura 4. Adaptación didáctica (G. Ligeti).

4. CONCLUSIONES

Todo termina muchas veces abriendo más preguntas de las que se pretendía responder, pero que abren nuevos campos de estudio. Como punto de partida para estas conclusiones, y en base a toda la experiencia acumulada, es necesario entender que estamos en un campo con aspectos muy discutibles. Por una parte tenemos al niño, por otro lado, el de la estética, el arte, donde las condiciones nunca pueden ser del todo objetivables, e incluso científicas. Siempre nos movemos dentro de un margen de relatividad sujeto a muchos condicionantes. Esta relatividad podría hacer que los resultados en el aula en otras condiciones, sociales, culturales, etc., fueran algo diferentes, o quizá bastante diferentes.

Pese a todo, lo que sí es evidente, es la necesidad de enfrentarse a las propuestas artísticas mencionadas y al menos extraer algún tipo de conclusión. Es decir, no podemos dar la espalda a un mundo artístico que es real y está ahí, nos rodea y nos interroga constantemente. Eludir la realidad sería estar ciegos ante lo evidente y por tanto estar fuera del entorno y del tiempo en el que vivimos.

Y está muy claro para nosotros que la comprensión cultural, tanto la del pasado como la que se está generando en el presente, necesita de la educación. Desde ésta se puede ayudar a generar formas de comprensión de los modelos estéticos y, al mismo tiempo, establecer criterios personales de comprensión que no se dejen arrastrar por la presión social de la que nos vemos rodeados. Sólo desde esta herramienta formativa podremos intentar ser nosotros mismos en nuestros intereses estéticos y no seres manipulables, o cuando menos moldeables por la presión de los modelos estéticos dominantes y por tanto integrarnos por nosotros mismos.

En esta función educativa es necesario tener en cuenta tanto la psicología del niño como la pedagogía que debemos utilizar con él. En los modelos musicales contemporáneos, creemos nosotros, nos encontramos con estructuras sonoras mucho más cercanas al niño que las de la tradición. Es un material «más primitivo» y más intuitivo también, que conecta mejor con el desarrollo de la personalidad del niño y que al mismo tiempo le hace sentir el hecho estético más cercano.

Por otra parte, este proceso sólo será posible desde una pedagogía musical, que tanto ha avanzado en el siglo pasado, activa, participativa y creativa, pero que al mismo tiempo se base en un material abierto a un entendimiento estético plural. La didáctica musical debe evolucionar a la par que sus contenidos.

Hay que realizar un esfuerzo educativo y social, para cubrir el vacío entre las propuestas creadoras del compositor y el «consumo» cultural del hombre de hoy. La introducción de estos cambios no es demasiado costosa en esfuerzo, sólo es cuestión de proponérselo. No hay fantasmas detrás del arte contemporáneo, hay modelos diferentes de expresión tan válidos como cualquier otro.

Nuestra experimentación nos permite afirmar que el mundo sonoro «abstracto», por diferenciarlo del mundo tonal, está mucho más cercano del mundo del niño de lo que nos imaginábamos. Es más, cuanto más joven es el niño, mayor familiaridad muestra con él y le resulta mucho más significativo.

Además, en el lenguaje tradicional, al niño se le obliga a trabajar sobre modelos con un objetivo muy figurativo y que por tanto tienen casi sólo

una salida artística a la que los chicos, sobre todo los menos «dotados», no pueden llegar, y por tanto se pueden enseguida sentir excluidos de una actividad de la que se sienten inferiores. Es decir, se obliga a una precisión en el resultado estético fuera del alcance de un gran número de niños que, al no conseguirlo, pueden sentirse desmotivados.

Por tanto, desde el punto de vista cognitivo/afectivo, los modelos más abiertos y menos absolutos del lenguaje contemporáneo contribuyen mejor al desarrollo personal del niño, que se siente menos atado o bloqueado al expresarse artísticamente y depende menos de las aptitudes musicales naturales o genéticas. Es decir, disminuye la diferencia que pueda surgir entre los niños más dotados y los que tienen más dificultades.

El objetivo prioritario de la Educación Musical no debe entenderse como algo de interés puramente musical, si no que se refiere a una meta mucho más global, que es el desarrollo de la persona encuadrada en el momento en el que se desarrolla. Sin ese horizonte recibiría –o recibe– una educación parcial y cegadora ignorando los distintos niveles temporales: la experiencia del pasado, la de su mundo actual al que pertenece y puede modificar o transformar como ser activo, e incluso la del futuro en el sentido de que puede también influir en él.

Una vez realizada la investigación, nos pareció que nos faltó una pregunta: ¿cuándo? Las conclusiones nos animan a dar una respuesta que parece muy clara: desde edades tempranas, cuanto antes, desde el principio. La comprensión y sensibilización de las estéticas contemporáneas no debe dejarse como idea de madurez del mundo adulto. Al contrario, cuanto más se retrase, más difícil resultará su comprensión.

Todo lo anterior nos afirma en la necesidad de una educación musical que contemple todo tipo de modelos estéticos musicales. Por supuesto no entendido desde un proceso «plurilingüe» que separe y secuencie, y por tanto priorice y discrimine los diferentes lenguajes, sino globalmente como un modelo único, pues al fin y al cabo la raíz es la misma y lo considerado como diferencias son sólo estados de evolución histórica de un mismo hecho estético.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor W. (2000). *Sobre la música* (Introducción de Gerard Vilar). Barcelona: Paidós.

ARNAUD, A. (1984). *Les Hasards de la voix*. París: Flammarion.

BERIO, L. (1959). "Poésie et musique, une experience". *Revue belge de musicologie* n.13, Fasc. I4.

— (1974). Dossier Lucian Berio. *Revue Musique en jeu* n.15.

BOSSEUR, Jean-Yves. (1992). *Le sonore et le visuel-Intersections musique/ Arts plastiques aujourd'hui*. París: Dis Voir.

CACCIERI, M (1980). Musique, voix, texte. En *Dallo Steinhof, Adelphi*. (pp. 76-87).

CASTANET (1998). *Tout est bruit pour qui a peur*. París: Michel de Maule.

CASTARÈDE, Marie-France (1991). *La voix et ses sortilèges*. París: Les Belles Lettres.

CÉLESTE, B. [et al.]. (1982). *L'enfant du sonore au musical*. París: I.N.A./ Buchet-Chastel.

CHARLES, D. (1978). *Le temps de la voix*. París: Jean-Pierre Delarge.

— *La voix, l'écoute*. Thèse sur la voix. *Traverese* n.° 20.

COHEN-LEVINAS, D. (1987). *La voix au delà du chant*. París: Michel de Maule.

DELALANDE, François. (1997). *La musique est un jeu d'enfant*. París: I.N.A., Buchet-Chastel.

DENIZEAU, Gerard. (1998). *Le visuel et le sonore*. París: Honoré Champion.

DUMAURIER, É. (1977). *Contribution à la sémantique psychologique de la perception: les associations couleur-son*. París: Universidad de París X-Nanterre (tesis doctoral).

FREY, Max [et al.]. (1983). *Chor aktuell*. Felsberg : Gustav Bosse Verlag.

GAGNARD, Madeleine. (1987). *La voix dans la musique contemporaine e extra-européene*. Evreux: Van de Velde.

— (1990). *Le discours des compositeurs. L'écriture musicale contemporaine*. Evreux: Van de Velde.

— (1988). *Education Musicale de la voix a l'école*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.

HASLAM, Andrew y BAKER, Wendy (1997). *Experimenta con el sonido*. Madrid: SM.

HEMSY de GAINZA, Violeta (1982). *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós.

— (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

— (1995). “Didáctica de la música contemporánea en el aula”. *Música y Educación*. Año VIII, n. 24, 17-24.

LACAZE, M.-F. (1984). *Le geste créateur en éducation musicale*. Moulineaux: Issy-les- E.A.P.

LOUZOUN. (1978). “La voix et la gestuelle de la création s'une forme théâtrale”. («l'Histoire du soldat»). *Les voies de la création théâtrale*, n. 6. C.N.R.S.

MANCHADO, M. Y MUÑOZ, E. (1991). *Entonación bien temperada*. Madrid: Arthe Tripharia.

— (2001). *Entonación para el Siglo XXI*. Madrid: Mundimúsica.

MUÑOZ, Enrique (1994). “Impacto del paisaje sonoro”. *Actas del Congreso sobre Educación Musical Elemental*. Madrid: I.S.M.E. Arthe Tripharia.

— (2000). “El despertar del oído”. En *Doce Notas* (junio- septiembre), 11-12.

— (2002). “Á propos d'ombres”. En *Les polyphonies du texte* (pp. 51-58). Romainville: Al Dante.

- (2003). *El desarrollo de la comprensión musical del niño de E. Primaria: Las estéticas del S. XX*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (tesis doctoral).
- PALACIOS, Fernando (1993). *Piezas gráficas para la educación musical*. Gijón: Ateneo Obrero.
- (1998). *Escuchar: 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Las Palmas: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- POIZAT, Michel. (1998). *Variations sur la voix*. París: Anthropos.
- PROST, Christine. (1991). Ligeti: Lux Aterna. *Analyse Musicale*, n. 25.
- REIBEL, Guy. (1984). *Jeux Musicaux. Volume 1: Jeux vocaux*. París: Salabert.
- RONDELEUX, L.J. (1977). *Trouver sa voix*. París: Le Seuil.
- SELF, George (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi.
- SHAFER, R. Murray (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Toronto: Ricordi Americana.
- (1967). *Limpeza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1969). *El Compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1994). *Hacia una educación sonora. 100 ejercicios de audición y producción sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- SIEGFRIED, Walter (1997). “La voix dans les arts plastiques: sur quelques exemples contemporaines”. En *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995)* (pp. 99-111). París: Honoré Champion.

LA EXPRESIÓN INSTRUMENTAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. RECURSOS DIDÁCTICOS

Ángela Morales Fernández

Profesora Titular facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

2. VALORACIÓN DEL PROCESO EN SÍ MISMO ASÍ COMO DE LOS RESULTADOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Uno de los misterios de la historia es poder precisar el lugar y el momento en el que delimitar el nacimiento de la música. Actividad ligada al hombre como la necesidad de expresar sus emociones. Tanto la voz como los instrumentos musicales (cualquier objeto susceptible de producir sonidos con una finalidad expresiva), desde sus orígenes, surgen desde el propio cuerpo: la voz, el silbido, el entrecocar de palmas, el golpe con los pies sobre el suelo y el golpe con las manos sobre el tórax, los muslos y en otras partes del cuerpo, son los primeros antecedentes de los instrumentos musicales. Al mismo tiempo, la danza, como detallan algunos estudios, era una actividad que junto con la voz y el acompañamiento instrumental, formaba parte de cualquier manifestación ritual. Como afirma Aristóteles, la necesidad de expresión musical siempre ha estado ligada al hombre y a su desarrollo social y personal¹.

Este aspecto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de incluir la actividad musical en la educación de los niños. En el año 1990, aparece en

¹ ARISTÓTELES. (1988). *Política* (libro VIII párrafo 1340b, p. 469). Madrid: Gredos.

España una nueva estructura del sistema educativo español, la (L.O.G.S.E.) Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo y las disposiciones que lo desarrollan (RD 1330/6 de Septiembre, RD 1006/14 de Junio, RD 1333/6 de Septiembre y RD 1344/6 de Septiembre). Incluye en la Educación Primaria un nuevo área curricular, el Área de Educación Artística, que agrupa la educación musical, la educación plástica y la educación dramática. Debido al carácter globalizador de la etapa y a las múltiples conexiones que existen entre los distintos modos de expresión y de representación artística.

La educación musical, con un currículo extenso, nos plantea diferentes campos de trabajo, educación vocal e instrumental, lenguaje musical, educación del movimiento y cultura musical.

En este capítulo, la Expresión Instrumental en la Educación Primaria, trataré de presentar algunos aspectos que nos debemos plantear los maestros con la actividad instrumental para los niños de 6 a 12 años. Antes de entrar en la Expresión Instrumental como tal, me ha parecido oportuno dedicarle algunas líneas a la Etapa de Primaria y definir algunos aspectos en cuanto a la Educación Musical se refiere.

1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La Primaria ha de entenderse primeramente desde un enfoque general, con la perspectiva de los seis años que supone en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de 6 a 12 años. No se debe olvidar el periodo anterior de Educación Infantil (3-6 años) en donde la presencia de la actividad artística basada en el aprendizaje a través de los sentidos, desarrolla en el niño un medio de expresión fundamental para su desarrollo integral. Viktor Lowenfeld, en su libro *Desarrollo de la Capacidad creadora*, nos dice: «Para el niño, el arte es primordialmente un medio de expresión»².

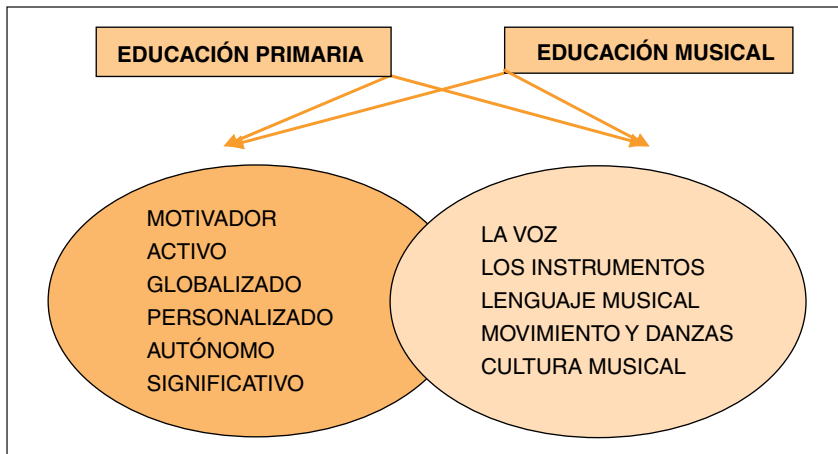
Desde el punto de vista metodológico, la actividad artística debe mantener la misma filosofía de trabajo que nos presenta la Ley para toda la Etapa

² LOWENFELD, Viktor y LAMBERT BRITAIN, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (pág.20). Buenos Aires: Kapelusz.

de Primaria, sin olvidar el periodo infantil de 3 a 6 años, un ideario en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir encaminado hacia el desarrollo integral del niño, desarrollando aspectos como:

1. MOTIVACIÓN.
2. PRINCIPIO DE ACTIVIDAD.
3. PRINCIPIO DE GLOBALIZACIÓN.
4. EDUCACIÓN PERSONALIZADA.
5. EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA.
6. APENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Uniendo estas dos realidades, nos encontramos con que el trabajo musical en cada uno de los campos de trabajo ha de ser:



A la hora de abordar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, sea en el área que sea en el nivel educativo que sea, debemos apoyarnos en los siguientes principios de intervención organizativa:

1. Debe estructurar una ciencia. ¿EL QUÉ?
2. Debe atender a las exigencias educativas psico-sociales de los sujetos a los que va dirigido. ¿A QUIÉN?
3. Finalidad educativa. El proceso debe estar solidamente cimentado sobre la base central de un proceso educativo. ¿PARA QUÉ? ¿CÓMO?

¿EL QUÉ? La Expresión Instrumental en la Educación Primaria.

Para su desarrollo los centros escolares cuentan con una dotación básica de los llamados instrumentos escolares. Además de todas aquellas posibilidades sonoras del cuerpo y diferentes objetos que puedan producir sonido. Podemos recoger en una tabla todos los instrumentos que se pueden encontrar en un aula de música de cualquier centro escolar

INSTRUMENTOS ESCOLARES
<p>Sonidos corporales: La voz Percusión corporal (Palmas, palmas en el pecho, rodillas, pies... etc.)</p>
<p>Instrumentos de pequeña percusión de altura no definida: Cajas de madera, Claves, Sonajas, Triángulos, Crótalos... etc.</p>
<p>Instrumentos de pequeña percusión de altura definida. Parches afinados: Pandero, Bombo, Caja, Bongoes, Timbales... etc.</p>
<p>Instrumentos de láminas. Xilófonos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metal:</i> carillones (alto, soprano) y metalofones (bajo, alto y soprano). • <i>Madera:</i> Xilofones (bajo, alto, soprano).
<p>Flauta de Pico: Bajo, Tenor, Alto, Soprano, Sopranino... etc.</p>
<p>Otros instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos folclóricos españoles (almirez, botella de anís, castañuelas, tejoletas... etc. • Instrumentos étnicos (palos de lluvia, yembés...) • Instrumentos de construcción escolar. <ul style="list-style-type: none"> – <i>Naturales:</i> piña, cocos, nueces... – <i>Ninguna elaboración:</i> botella de anís, almirez, sartén, cucharas... – <i>Poca elaboración:</i> claves, látigo, rascadores... – <i>Media elaboración:</i> castañuela de mango, maracas, sonajas, güiro, baquetas... – <i>Mucha elaboración:</i> banjo de lata, flauta de pan, palo de lluvia...

Habitualmente el profesor cuenta con un piano o bien un teclado y una guitarra para acompañar a la voz y a los instrumentos.

Según un estudio que realicé durante el curso 2004/05, en cuanto a los

recursos materiales en la Comunidad de Madrid, podemos observar que el 88,4 % cuentan con un aula específica de música³.

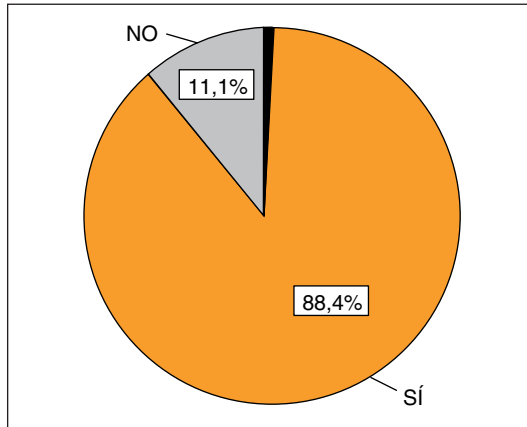


Gráfico 1. Porcentaje de centros que disponen de aula específica de música.

En el siguiente gráfico vemos la respuesta de los maestros especialistas de música en cuanto al material disponible y su grado de satisfacción. El 97,4 % de los maestros especialistas cuentan con instrumental en las aulas para poder realizar su trabajo.

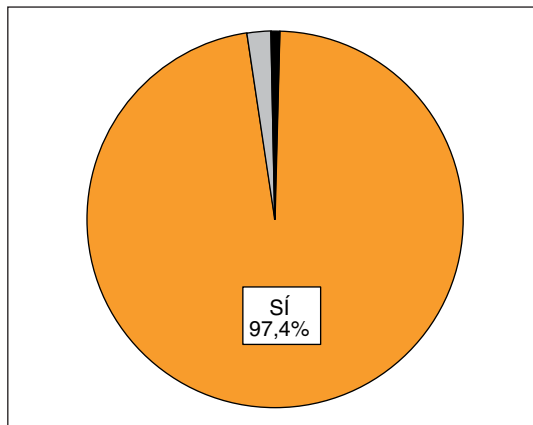


Gráfico 2. Porcentaje de centros que disponen de instrumentos escolares.

³ MORALES, Ángela. *Análisis y evolución de la música en primaria en la Comunidad de Madrid*. Proyecto de investigación presentado en la UAM en el curso 2004/05. Págs. 35-36.

En este trabajo de investigación se obtuvieron otros datos en cuanto a este apartado:

- el **90 %** de los centros tienen equipo de música en el aula específica para música.
- el **78.4 %** de los centros dispone de **material bibliográfico**, y/o audiovisual de aula (partituras, discos, videos, ordenadores..., otros.).

¿A QUIÉN? Estudio de la población con la que se va a trabajar.

Alumnos de 6 a 12 años.

El conocer de forma general y particular al grupo o grupos de alumnos a los que va dirigida un actividad concreta (en este caso hablamos de expresión instrumental, pero podríamos hablar de matemáticas o cualquiera de las áreas del currículo), nos ofrece la posibilidad de saber cómo aprenden en este caso los niños de 6 a 12 años. En función de cómo aprenden, posteriormente podremos establecer una metodología de trabajo y una secuencia que se ajuste a las posibilidades reales de aprendizaje del niño.

PRIMER CICLO (6-8 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10AÑOS)	TERCER CICLO (10-12AÑOS)
EVOLUCIÓN DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS		
<p><i>Rasgos de pensamiento mágico de la etapa anterior. Pensamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intuitivo y concreto. • Sintético y regulador. • Semireversibilidad operativa. • Aparición de los primeros procesos lógicos. 	<p><i>Pensamiento mágico superado. Pensamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lógico-concreto. • Operaciones de síntesis y análisis. • Desarrollo de la memoria, concentración. 	<p><i>Consolidación del pensamiento lógico.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asentamiento de las operaciones de análisis y síntesis. • Transición hacia el pensamiento abstracto.

PRIMER CICLO (6-8 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10AÑOS)	TERCER CICLO (10-12AÑOS)
EVOLUCIÓN DE LAS CAPACIDADES SOCIALES Y AFECTIVAS		
<p><i>Egocéntrico.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En el juego comienzan las reglas. 	<p><i>Conciencia de grupo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparición de las pandillas. • Actividades cooperativas y competitivas al mismo tiempo. • Relativo protagonismo de los adultos. • Desarrollo moral autónomo. 	<p><i>Aparición del líder.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos mixtos. • Primeros rasgos adolescentes. • Juicio crítico hacia los adultos.

PRIMER CICLO (6-8 AÑOS)	SEGUNDO CICLO (8-10AÑOS)	TERCER CICLO (10-12AÑOS)
EVOLUCIÓN DE LAS CAPACIDADES MOTRICES		
<ul style="list-style-type: none"> • Organización-estructuración del tiempo y espacio. • Independencia brazo y mano. • Coordinación y precisión óculo-manual. • Formación de su propia imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor tonicidad muscular y rendimiento. • Desarrollo en el concepto espacio-tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo como expresión. • Autor-confianza de autonomía.

¿DÓNDE? El Centro en concreto en el que se va a poner en marcha el trabajo de expresión instrumental.

Debemos estudiar cuáles son los condicionantes que van a definir un

colectivo escolar concreto. Desde los recursos humanos, los materiales, las condiciones socio-culturales y económicas de la zona, tipo de alumnado... etc. Bien es cierto que los aspectos relacionales son claros a través del tiempo, pero siempre es necesario partir de lo que podríamos llamar un *supuesto didáctico* lo más real posible.

En este sentido, es muy importante que el maestro de música no sólo haga su labor dentro de la clase. Su papel debe ser más amplio. Debe intentar que todo el colectivo escolar comprenda cuál es su proyección y su función como parte del currículo y del desarrollo del alumno. Implicar a los tutores, a los coordinadores, al propio equipo directivo y a los padres es parte de su tarea. Habitualmente, en la mayoría de los centros, la música tiene una dedicación de una hora semanal, veamos la siguiente tabla de resultados⁴:

Número de horas música-semana		Porcentaje válido
Válidos	UNA HORA	81,0
	DOS HORAS	10,6
	HORA Y MEDIA	3,9
	45 MINUTOS	3,4
	HORA Y TRES CUARTOS	1,1
	Total	100,0
Perdidos	Sistema	
Total		

Tabla 1. Número de horas de música semanales.

Como ya señalábamos anteriormente, música, plástica y dramatización forman un todo en la Enseñanza Primaria, dando forma a la Educación Artística. Estas tres disciplinas deben tener una dedicación de tres horas en el currículum oficial, de las que una de ellas le corresponde a la música. Tanto la plástica como la dramatización, están asumidas por los tutores. Encontramos otras tres posibilidades más, dos horas semanales 10 %, hora y cuarenta y cinco minutos 1.1 % y hora y media el 3,9 %. Estas diferencias se deben a que, en algunos casos, los tutores asumen la expresión plástica y la dramatización, y en otros sólo la expresión plástica, es por ello que encontramos estas diferencias en el reparto horario de las tres materias del área de

⁴ MORALES, Ángela. *Análisis y evolución de la música en primaria en la Comunidad de Madrid*. Proyecto de investigación presentado en la UAM en el curso 2004/05. P. 35.

artísticas en algunos centros. Por otra parte, el 33.7 % del profesorado de música está asumiendo funciones de tutoría, y el 57.9 % asume la docencia de la música en educación infantil, podemos afirmar que el 91.6 % del profesorado especialista de música está realizando otras tareas en el centro además de las suyas propias de la especialidad.

¿PARA QUÉ? Planteamiento de unos objetivos de trabajo secuenciados en torno a los contenidos de trabajo.

Teniendo en cuenta los seis años de la Etapa de Primaria, podemos plantearnos como educadores en el ámbito de la música los objetivos generales que deben estar presentes no sólo en la Expresión Instrumental, sino en todas las demás áreas, la voz, el lenguaje, el movimiento y la audición.

- Confianza musical.
- Sensibilidad musical (Desarrollo de la percepción auditiva).
- Reconocimiento musical (Toma de conciencia).
- Desarrollo de la concentración.
- Independencia auditiva.
 - Discriminación.
 - Focalización.
- Desarrollo de la memoria musical.
- Pensamiento musical.
- Desarrollo de criterios musicales.

A partir de éstos, los objetivos generales en el trabajo instrumental serían: por una parte y como enunciado de la propia Ley, el primer objetivo a plantearse sería que debemos contribuir al **Desarrollo integral** del niño, es decir, favorecer su desarrollo evolutivo. Este objetivo debería ser el primero a tener en cuenta en todas las áreas. Podríamos hablar mucho en este apartado de cómo la música contribuye y favorece el desarrollo del ser humano, pero quizá sería motivo de otro artículo. Los datos que reflejan el estudio al que nos hemos remitido en otros aspectos, ponen de manifiesto que los maestros de la especialidad de música consideran que tanto las enseñanzas artísticas como aún más las enseñanzas musicales favorecen el pleno desarrollo del niño en la etapa de primaria⁵. Es decir, que la música

⁵ MORALES, Ángela. *Análisis y evolución de la música en primaria en la Comunidad de Madrid*. Proyecto de investigación presentado en la UAM en el curso 2004/05. Pág. 53.

favorece la evolución y desarrollo del niño tanto en sus capacidades intelectuales, de relación personal y social en el campo afectivo y del desarrollo psicomotor.

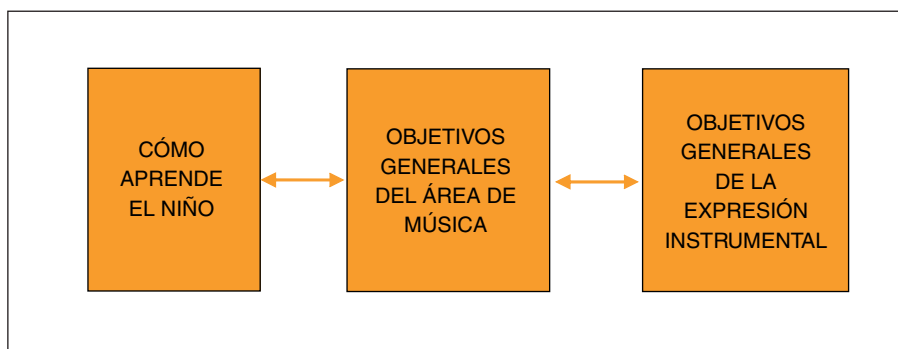
RESULTADOS:

- **INTELLECTUAL:** Mucho-Bastante: 51,6 %-35,1 %.
Porcentaje acumulado (valoración positiva): 98,9 %.
- **EMOCIONAL:** Mucho-Bastante: 68,3 %-25,4 %.
Porcentaje acumulado (valoración positiva): 98,3 %.
- **PSICOMOTOR:** Mucho-Bastante: 64,0 %-29,6 %.
Porcentaje acumulado (valoración positiva): 99,5 %.

Puede parecer una obviedad pero el Objetivo General de la Expresión Instrumental en Primaria es **tocar**. Tocar los instrumentos que hemos enumerado en el apartado anterior. Cantar y tocar un repertorio secuenciado en torno a piezas instrumentales, que permitan al niño tener una experiencia real de la interpretación musical, de la expresión instrumental.

Por otra parte, y como tercer aspecto a tener en cuenta, el niño debe **disfrutar** de cualquier actividad que realice en la escuela, pero tanto más de una actividad musical, en este caso la expresión instrumental.

A partir de los planteamientos que hemos ido exponiendo y del entramado podemos establecer:



Sólo nos quedaría agrupar en torno a diferentes objetivos cómo se van a ir sucediendo los objetivos más concretos, objetivos específicos.

En este sentido me gustaría añadir un concepto más. Los educadores debemos tener en cuenta de que todos aquellos aspectos que queremos que estén presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, al final de un periodo o etapa educativa, deben estar presentes desde el principio, educamos en todos y cada uno de los aspectos que queremos ver reflejados en un proceso educativo en el día a día. Los objetivos y contenidos se irán secuenciando a tenor de todos los aspectos reseñados a través de las actividades de trabajo, que van a definir el propio aprendizaje.

Para definir estos objetivos concretos, podemos recurrir a las diferentes taxonomías que nos aporta la Pedagogía General. Tanto para el campo meramente cognitivo, el afectivo-social-relacional, como para el campo psicomotor y de expresión.

Taxonomía cognitiva (Taxonomía de Bloom)⁶.

1. Conocimiento (Términos, signos, estructuras...).
2. Comprensión.
 - Por traslación (Traducir, resumir, describir).
 - Por interpretación (Explicar).
 - Por extrapolación (Deducir, predecir).
3. Aplicación.
 - Trasferir (Llevar a la práctica todo lo aprendido).
4. Análisis (Capacidad de dividir el todo).
5. Síntesis (Proceso inverso del análisis).
 - Comunicación (Carta, cuento, melodía).
6. Evaluación (Capacidad de pensamiento crítico y reflexivo).
 - Interna. Sin comparación con otros elementos.
 - Externa. Comparando con otras obras.

Taxonomía afectiva (Taxonomía de Bloom).

1. Recibir (Referido a la motivación del alumno).
2. Responder (Respuesta emocional ante el trabajo).
3. Valorar (Necesidad de la actividad que ya se conoce).
4. Organizar (Organización y prioridades ante el trabajo).

⁶ <http://d-228.ubiobio.cl/nuevacarpeta/taxonomiabloom.html>

5. Caracterizarse, definirse (Coherencia entre lo que valoramos y lo que hacemos).

Taxonomía psicomotora (Taxonomía de Bloom).

Conductas de tipo motor, corporales, perceptivas, físicas, orientación espacio-temporal, expresión corporal, segmento óculo-manual. Manejo de aparatos e instrumentos del tipo que sea.

Taxonomía de Simpson (Taxonomía de Elisabeth Simpson)⁷.

Simpson plantea cinco categorías:

- **Primera: Percepción de la acción** que hay que realizar a través de los sentidos. Integra la percepción auditiva, visual, táctil, olfativa y gustativa. Percepción y discriminación. También incluye la percepción cinestésica, la que nos informa sobre la postura y el movimiento del cuerpo (Propiocepción).

Ej. ¿Cómo sabemos si hay tensiones en la garganta a la hora de cantar?

- **Segunda: Disponerse, predisponerse, concentrarse para realizar la acción que anteriormente se ha percibido.** Esto requiere de una preparación o disposición intelectual, afectiva y física.
 - Disposición intelectual, se trata de saber lo que tenemos que hacer.
 - Disposición afectiva, es «querer hacerlo».
 - Disposición física, es prepararnos para hacerlo.

Ej. Sujetar adecuadamente el instrumento.

- **Tercera. Ejecución es «hacer».** Puede ser bajo la guía de un instructor, profesor, o bien por tanteo experimental (ensayo-error).

Ej. La carrera, la natación, armar, desmontar, construir, etc.

Un maestro que da órdenes verbales, dirige la acción. *Ej.:* ejecutar un paso de danza imitando lo que hace el instructor. Imita al profesor.

⁷ http://lingobot.translated.net/site/spanish/www/cudenver/edu/~mryder/itc_data/idmodels.html

Lo hace por ensayo y error, a través de «probar». Corrige paulatinamente los movimientos.

- **Cuarta: Coordinan** estructurando los distintos movimientos que componen la destreza, y que anteriormente fueron realizados por separado. Es la ejecución completa.
- **Quinta: Automatización.** La conducta se realiza de forma natural, con rapidez y precisión. El individuo ya ha adquirido la destreza.

Taxonomía de harow (Taxonomía de Ana Harrow).

Harow amplía estas cinco categorías con una nueva que llama **dramatización, expresión y movimiento**. Aborda esta taxonomía la expresividad, comunicatividad y la función estética a través del movimiento. Estudia la relación entre expresión y comunicación como un proceso intencionado, globalizadas desde un concepto más amplio en el que se manifiestan como un todo, como apunta la profesora M^a Rosario Romero Martín, son dos dimensiones de una misma realidad.

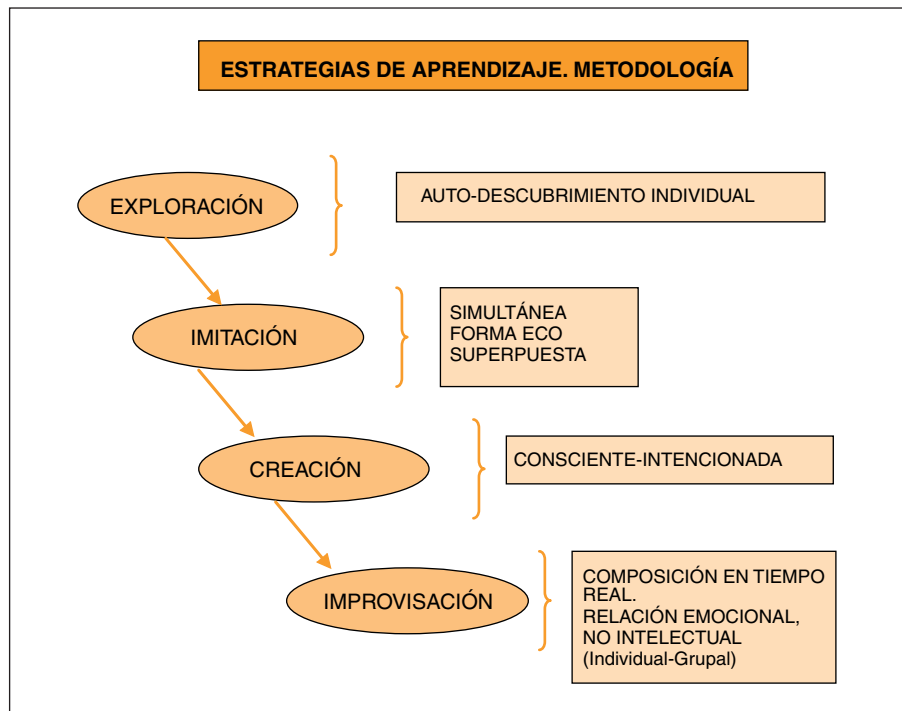
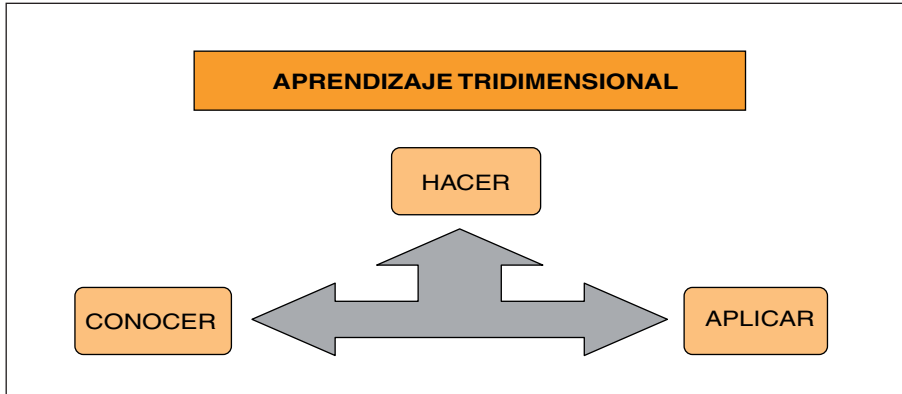
Estos dos conceptos desembocan en un nuevo objetivo de trabajo, sentir; el sentimiento como motor que debe estar presente en todos los objetivos señalados anteriormente. Podemos establecer los siguientes objetivos⁸:

1. **Manifestación y exteriorización** de sentimientos. Deshinibición, espontaneidad. Sensibilización.
2. **Comunicación de sentimientos.** Conocimiento y reconocimiento de las posibilidades comunicativas del cuerpo. El lenguaje corporal, el gesto, como un hecho cultural
3. **Desarrollo del sentido o intención estética** (musical) del movimiento. Desarrollo de la creatividad.

¿Cómo? Estrategias de trabajo centradas en un modelo de enseñanza-aprendizaje elegido. Metodología de actuación.

⁸ <http://www.educa.aragob.es/cprcalat/jornadasef/los.htm>

Poco a poco hemos confeccionado un mapa con todos los elementos que intervienen en el proceso, es el momento de definirnos con una metodología de trabajo. En este sentido y entendiendo que la música es un lenguaje, parece obvio que su aprendizaje sea igual que el aprendizaje de cualquier lenguaje, es más, que el aprendizaje del lenguaje materno. Podemos establecer el siguiente esquema⁹:



⁹ ARVIDE, Steen. (1992). *Exploring Orff*. Nueva York: Schott.

Solo nos quedaría seleccionar aquellas actividades que nos permitan concretar, en el área de expresión instrumental para primaria, aquellas actividades que respondan a todos los parámetros. El mapa conceptual que hemos dibujado, que ha ido dando respuesta a los diferentes interrogantes planteados, nos permite centrar nuestro trabajo en actividades de enseñanza-aprendizaje musical a través, en este caso, de los instrumentos que se concreten en recursos metodológicos de aplicación en el aula. La didáctica, definida como el aquí y ahora del aprendizaje, debe dar respuesta en el aula a todos los conceptos que definen el proceso de **musicalizar** al niño en la etapa de primaria.

2. VALORACIÓN DEL PROCESO EN SÍ MISMO ASÍ COMO DE LOS RESULTADOS

Todo proceso educativo debe ser revisado y analizado. La evaluación, tanto inicial, de proceso, como final sirve para que el propio docente dibuje trayectorias de trabajo marcando el punto de partida, el punto de llegada y el camino a seguir.

INSTRUMENTOS. TOCAR CON:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percusión corporal. 2. Pequeña percusión. 3. Parches. 4. Láminas. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Flauta de pico. 6. Objetos sonoros. 7. Repertorio.

INSTRUMENTOS. TOCAR DESARROLLANDO LAS SIGUIENTES CAPACIDADES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés y participación activa. 2. Improvisación creativa. 3. Creación piezas instrumentales. 4. Calidad interpretativa individual. 5. Interpretación en grupo. 6. Memoria estructural. 7. Disfrute con la interpretación. 8. Cuidado de los instrumentos.

Las nuevas aportaciones de la psico-pedagogía al campo de la educación nos enfocan hacia un nuevo concepto, el concepto de Calidad Educativa, de educación eficaz. Esta búsqueda en nuestro campo de trabajo, traducida como la calidad en la interpretación, nos obliga a plantear la didáctica musical como un juego de creación de hábitos, de ensayo diario en la interpretación de cada pieza instrumental, sólo así podremos abrir el telón.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE DE MENA GONZÁLEZ, Olga (1992). *Educación musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.

ÁLVARES CAMPOS, Denise (1998). *La percepción musical en escolares: relaciones con la psicología cognitiva-evolutiva y la pedagogía musical* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

ALVES, Rubem (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.

ARVIDE, Steen (1992). *Exploring Orff*. Nueva York: Schott.

BURON, Javier. *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. Mensajero. Bilbao: (1997).

BUSONI, Federico (1982). *Pensamiento musical*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CAMARA, A.; DIAZ, M. y GARAMENDI, B. (1999). *Propuesta Curricular de Educación Musical. Educación Primaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

DELVAL, Juan (1983). *Creecer y pensar*. Barcelona: Paidós.

— (1978). *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza.

— (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

DIAZ, Maravillas y FREGA, Ana (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Salamanca: Amarú.

DENIZEAU, Gerard (1998). *Le visual et le sonore*. París: Honoré Champion.

FRIDMAN (1988). *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires, Guadalupe:

— (1974). *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós.

FUENTES, P. y CERVERA, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.

GARCIA ACEVEDO, Mario (1964). *Didáctica Musical*. Buenos Aires: Ricordi.

GARCIA HOZ, Víctor (1986). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.

— (1974). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

GARDNER, Howard (1993). *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica)*. Barcelona: Paidós.

— (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

GOMBRICH, E. H. [et al.]. (1996). *Arte percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

— (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

HEMSY de GAINZA, Violeta (1982). *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós.

— (1964). Dos contribuciones al abordaje y comprensión de los procesos musicales. En *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

— (1997). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

— (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

— (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

— (1999). *Puentes hacia la comunicación musical: María Esther Rey dialoga con Violeta de Gainza*. Buenos Aires: Lumen.

— (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. En *Música y Educación*. Año VIII, n. 24, 17.24.

HEMSY de GAINZA, Violeta (ed.) (1990). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe.

LACARCEL MORENO Josefa (1995). *Psicología de la Música y educación musical*. Madrid: Visor.

LINAZA, José Luis (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.

LOWENFELD, Viktor y LAMBERT BRITTAIN, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

MANSIÓN, Madelaine (1947). *El estudio del canto*. Buenos Aires: Ricordi.

MARCHESI Álvaro (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

MEC. Infantil, *Guía general,*
Currículo de etapa,
Orientaciones didácticas,
Proyecto curricular,
Temas transversales,
Individualización de la enseñanza,
Colaboración con los padres,
Educación en el medio rural,
Guía documental y de recursos.

MORALES, Ángela. *Análisis y evolución de la música en primaria en la Comunidad de Madrid*. Proyecto de investigación presentado en la UAM en el curso 2004/05.

MUÑOZ, Enrique (1994). *Impacto del paisaje sonoro*. Actas del Congreso sobre Educación Musical Elemental. Madrid: ISME, Arthe Tripharia.

MURRAY, SHAEFER R. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Canadá: Ricordi.

— (1965). *El compositor en el aula*. Canadá: Ricordi.

— (1985). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.

MACHE, François-Bernard (1994). «Poliphonies. Entrevista con...». En *Musique: texte, Les cahiers de L'I.R.C.A.M.*, n.6 (pp.83-94). París: I.R.C.A.M.

— (1985). *La voix, maintenant et ailleurs*. [?] : BPI / Fondation Royamont.

— (1997). «Langues et musiques». En *Voix et création au XXe siècle, Actes du Colloque de Montpellier (1995)* (pp. 51-60). París: Honoré Champion.

— (1983). *Musique, mythe, nature*. París: Klincksieck.

— (1976). *Les mal-entendus*. En *La Revue musical*. París: Arthaud.

PIAGET Jean (1992). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Angular.

— (1989). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Grijalbo.

— (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

— 1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

STENHAUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

REYMOND-RIVIER, Berthe (1982). *El desarrollo Social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.

SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

TUR MAYANS, Pío (1983). *La educación musical en su dimensión histórica. Filosofía y metodología*. Barcelona: Universidad de Barcelona (resumen de tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación).

— (1992). *Reflexiones sobre educación musical: historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

TITONE (1976). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

VYGOSTKI, L.S. (1982). *Psicología del arte*. Barcelona: Seix Barral.

— (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

VARIOS (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.

WEBBER ARONOFF, Frances (1971). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.

PÁGINAS CONSULTADAS EN INTERNET

<http://d-228.ubiobio.cl/nuevacarpeta/taxonomiabloom.html>

http://lingobot.translated.net/site/spanish/www/cudenvr/edu/~mryder/itc_data/idmodels.html

<http://www.educa.aragob.es/cprcalat/jornadasef/los.htm>

LA MÚSICA Y LA DISCAPACIDAD VISUAL

M.^a Consuelo Martín Colinet

Profesora de piano y Jefe del Departamento de Tecla

Conservatorio Profesional «Amaniel»

1. PRESENTACIÓN

1.1. Terminología

1.2. Órganos sensoriales

1.3. La corteza cerebral en los músicos ciegos

2. EL MÚSICO CIEGO

2.1. Formación del músico ciego

2.1.1. *Los primeros colegios para ciegos y la evolución de su enseñanza*

2.1.2. *El aprendizaje musical del ciego del s. XXI*

2.1.2.1. Objetivos

2.1.2.2. Contenidos

2.1.2.3. Metodología

2.1.2.4. Recursos y Materiales

2.1.3. *Organismos protectores*

2.1.4. *La Educación Musical Especial*

2.1.5. *Beneficios de la Musicoterapia a los ciegos.*

2.1.5.1. Definición, Objetivos, Escuelas, Congresos

2.1.5.2. Técnicas de curación por la música

2.1.5.3. El «Efecto Mozart»

2.2. Del juglar ciego cantor de coplas, al músico profesional ciego

3. LA INTEGRACIÓN EN LA MÚSICA. MÚSICA PARA LA INTEGRACIÓN

3.1. Incorporación del músico ciego al mundo laboral

3.1.1. *Compositor, profesión del músico ciego*

3.1.2. *El profesor de música ciego*

3.1.3. *El intérprete ciego en el concierto*

3.2. Música para la integración

4. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

1. PRESENTACIÓN

1.1. Terminología

Siguiendo los criterios de la CIDDM¹ y de la OMS², se relaciona el término «Deficiencia» con cualquier tipo de anomalía anatómica o funcional, siendo la «Discapacidad» (del inglés <<Disability>>) un efecto limitativo de la deficiencia funcional³, quedando el vocablo «Minusvalía» aplicado al sector de la sociedad resultante de la deficiencia y la discapacidad y la palabra «Impedido» (del inglés < «Impairment»>) referida a afectados por condiciones biológicas. Se utiliza el término «Hipovidente» aludiendo a quienes perciben bultos y contornos, algunos matices de color aunque solo sea el 10% de lo que se considera como normal.

El avance científico de la medicina actual hace que enfermedades que antes habrían conducido a la muerte, puedan mejorarse aunque dejando secuelas, lo que supone un aumento considerable del número de discapacitados. Los datos proporcionados por la ONU en 2004 hablan de 500 millones de personas con alguna discapacidad⁴, de los que las dos terceras partes viven en países subdesarrollados. Esto supone que el 10% de la población global del mundo es minusválido, lo que afecta aproximadamente a un 50% de las personas por la repercusión que el problema conlleva a las familias⁵. De ahí la necesidad urgente de incorporarlos a la vida laboral e integrarlos en la sociedad.

Según las limitaciones funcionales (Figura 1), las discapacidades afectarán a la motricidad, a la mente o a la percepción. Y dentro de las sensoriales quedan ubicadas las auditivas y las visuales. Estas últimas, serán el eje coordinador del tema a desarrollar.

¹ Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusválidos.

² LAGO, P.; MELGUIZO, F. y RÍOS, J. A. (1997). *Música y salud: Introducción a la Musicoterapia*. Madrid: UNED.

³ PÉREZ PÉREZ, J.R. (1998). *Una biblioteca para los discapacitados* (p. 11). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

⁴ UNITED NATIONS. (2004). *The United Nations and disabled persons-The first fifty years*. En: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dis50y01.htm>

⁵ *Ibíd.*

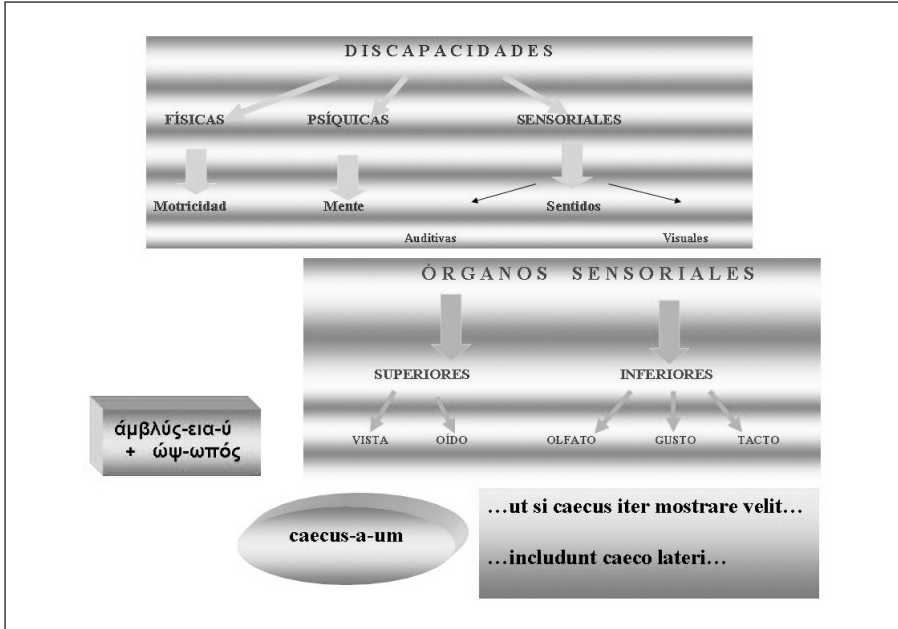


Figura 1.

Aunque en lenguaje científico los médicos consideran sinónimos ambliopía y ceguera, para hacer referencia a los distintos grados según la gravedad, podremos hablar de amblíopes o de ciegos.

La Ambliopía, etimológicamente del adjetivo griego < $\alpha\mu\beta\lambda\upsilon\varsigma\text{-}\epsilon\tau\alpha\text{-}\nu$ (= débil) y del sustantivo < $\acute{\omega}\psi\text{-}\acute{\omega}\pi\omicron\varsigma$ (= vista) consiste en la debilidad o disminución de la vista sin lesión orgánica del ojo. Y la Ceguera, etimológicamente del adjetivo < *caecus-a-um* (= ciego), es un término latino con dos acepciones:

- «ciego» porque no ve, caso de Horacio cuando escribe: «*...ut si caecus iter monstrare velit...*» (=...como si un ciego quisiera enseñar el camino...)
- «oscuro» porque no se ve, a lo que alude Virgilio en su *Eneida*⁶ en el episodio de la astucia de Ulises al introducirse con sus soldados en el caballo durante la guerra contra Troya: «*...includunt caeco lateri...*» (=...los encierran en el oscuro costado...).

⁶ VIRGILIO. *Aeneidos*. Libro II, verso 19.

La ceguera es la pérdida total de la vista. Según el grado de deficiencia o discapacidad de visión nos enfrentaremos a ceguera total o parcial, ambliopía o ambliopía profunda. Con la vista percibimos lo superficial y corpóreo en una sola impresión conjunta. También concurren en el oído los mismos factores sustituyendo el concepto de espacio por el de tiempo. La carencia de uno de los sentidos, potencia los demás; pero no hay que confundir esta afirmación con ese mítico «sexto sentido» atribuido a los ciegos y referido a la cualidad de poseer mayor desarrollo de los demás sentidos respecto de los videntes, algo que no está comprobado científicamente porque, aunque sean hábiles en el uso de la información recibida por los otros estímulos, no así en la velocidad de integración de los mismos al faltarles la vista que es el sentido más integrador.

1.2. Órganos sensoriales

Los sentidos principales del músico son oído y tacto. La vista no es sentido determinante, aunque su ausencia puede contribuir a una mayor abstracción en el hacer y sentir musical. Joaquín Rodrigo decía que la ceguera le dio más vida interior. Veía con el oído y olfato, podía percibir por la velocidad de gestos la actitud de los presentes y por una palabra, su estado de ánimo. Testimonio de ello, el relato de Amalia Roales⁷ sobre una entrada a clase de Joaquín Rodrigo en la Universidad de Madrid:

«... Oye, hoy hace un buen día ¡cuántas flores tiene el cerezo!...»⁸.

Apreciación que posiblemente se pueda relacionar con la expresión de Gerardo Diego: «paisaje acústico»⁹ ya que no le quedaba a Rodrigo otra opción sino

«...opticar lo acústico: sonidos, rumores, distancias...»¹⁰.

A los invidentes también les entra mucha información a través de los dedos, ya que las zonas del cerebro que nosotros utilizamos para la visión ellos las conectan a las del tacto¹¹, porque existen diferencias en la corteza

⁷ Continuada en el Aula de Música desempeñada por Rodrigo en la Universidad Complutense.

⁸ ROALES N., A. (1993). *Homenaje a doña Victoria y don Joaquín Rodrigo* (p. 79). Madrid: Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Cátedra «Manuel de Falla», D. L.

⁹ FRANCO, E. (1991). "Joaquín Rodrigo en la generación del 27". En *90 Aniversario, Joaquín Rodrigo* (p. 75). Madrid: S. G. A. E.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ <http://www.psicomag.com/neuropsicologia>

cerebral de los músicos ciegos respecto de los que ven. La corteza occipital que en los videntes está destinada para la visión, en los ciegos en ningún momento permanece inactiva, aunque la usan para la audición¹².

Recientes investigaciones sobre la plasticidad del cerebro¹³ muestran que las áreas corticales visuales de los ciegos pueden activarse por medio de estímulos somato sensoriales¹⁴, aunque no ocurre lo mismo en los videntes. Otras conclusiones de estas investigaciones apuntan que con entrenamiento y práctica mental se pueden mejorar nuestras representaciones musicales corticales¹⁵. Es decir, que la pérdida de visión reorganiza el cerebro hacia otras vías sensitivas¹⁶.

Entre los estudios realizados sobre la potenciación de los demás sentidos en personas que a consecuencia de accidentes cerebrovasculares¹⁷ han perdido el sentido de la vista, hemos seleccionado el estudio de New Haven en USA examinando las percepciones táctil y auditiva simple en ciegos se centra especialmente en investigar la base neuronal de la habilidad musical. Este tópico es particularmente interesante porque se ha sugerido que los individuos que quedaron ciegos a edades tempranas pueden poseer una habilidad musical avanzada como resultado de la plasticidad neuronal¹⁸. Otro estudio sobre plasticidad neuronal en niños ciegos permite comprobar que tenían áreas auditivas más amplias que los no ciegos en la corteza parietal y mayor selectividad de neuronal (es decir, son mejores en cantidad y calidad).

En otras indagaciones sobre ciegos que previamente veían, los estimulaban por medio de la música para que construyeran la imagen mental consciente de lo que estaban oyendo¹⁹.

¹² Algo parecido ocurre con la corteza frontal.

¹³ <http://www.psicomag.com/neuropsicologia>

¹⁴ Por el tacto.

¹⁵ RAUSCHECKER. *Cortical plasticity and music*. Institute Georgetown. En PUBMED.

¹⁶ Según estudios realizados en el Laboratorio de Estimulación magnética del Cerebro de la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard.

¹⁷ ACVS.

¹⁸ Investigan a niños que son ciegos por causa congénita (al nacer ya lo eran) demostrando mediante pruebas de destreza musical que cumplen de forma similar en comparación con el mismo número de niños que no son ciegos. Ellos intentan demostrar mediante resonancia magnética que por ejemplo en el área secundaria de la corteza cerebral auditiva estaban activas las mismas zonas en ciegos y videntes y además enseñaban activaciones adicionales en corteza parietal y occipital que no tenían en los no ciegos. Así se demuestra el potencial de lo que llaman plasticidad neuronal en estos niños invidentes.

¹⁹ Blind subjects construct conscious mental images of visual scenes encoded in music.

Una investigación sobre la ayuda de la música para aprender el alfabeto braille analiza a 24 chicos que estudian braille mientras escuchan música al mismo tiempo, ya que la música contribuye en la mejora de las conexiones interhemisféricas²⁰.

Se han realizado otros estudios sobre los efectos producidos por algún daño cerebral en los comportamientos musicales de las personas: El caso de un hombre con habilidades musicales muy desarrolladas que tenía dañado el lado izquierdo del cerebro²¹ con amusia receptiva y severa afasia mixta. Pese a ello seguía tocando el violín. O el de un profesor de música de 58 años que por una craneotomía parieto occipital izquierda no podía leer palabras ni música aunque sí leía otros símbolos musicales²². Conservaba la sensibilidad expresiva y rítmica; pero se resintió su apreciación respecto a la altura, duración, timbre y memoria. No obstante, pudo seguir tocando la batería.

Muy curioso es el caso de un organista de 77 años, ciego desde los dos²³, que tras una lesión vascular del lóbulo temporal izquierdo quedó afásico²⁴. No podía leer braille, aunque sin padecer amusia²⁵. De hecho pudo continuar con su *hobby*, que era tocar el órgano, conservando sus capacidades musicales: transposición, modulación, armonía y ritmo, leía, cantaba, tocaba partituras nuevas, copiaba y escribía música. Continuó componiendo obras que incluso fueron publicadas; pero no podía escribir o copiar ni una palabra del lenguaje escrito o hablado²⁶. Es decir, que era un caso de afasia sin amusia parecido al de Mauricio Ravel quien se vio privado del habla y la escritura antes de que comenzase el deterioro de sus facultades para el entendimiento y la creación musical, como consecuencia de la dilatación de un ventrículo cerebral con atrofia progresiva de la corteza sufriendo²⁷.

El caso contrario –de amusia sin afasia– se produjo en una mujer de 33 años que a consecuencia de un infarto cerebral bitemporal, le quedó como

²⁰ KENNISON. *Musica affectas learning of a braille-like task by sighted subjects*. California: PUBMED.

²¹ WERTHEIM N, BOTEZ M. "Receptive amusia: A clinical analysis". *Brain* 1961, pp.19-30.

²² 1979: Caso de Levin y Rose.

²³ 1987: Estudiado por Signoret.

²⁴ Con trastornos de lenguaje (no podía hablar).

²⁵ Incapacidad de producir o comprender sonidos musicales.

²⁶ OROZCO D., L. y SOLÉ E., J. (1996). *Tecnopatías del músico*. Barcelona: Aritza

²⁷ *Ibid.*

secuela una sordera cortical, con la que perdió el lenguaje oral aunque conservó el escrito²⁸.

De estos últimos ejemplos se deduce que existe una independencia de las competencias lingüísticas y las musicales a nivel cerebral, así como la existencia de un área anatómica musical en el lóbulo temporal derecho y su función anatómico-funcional.

Tras esta breve presentación, nos centramos en el músico ciego.

1.3. La corteza cerebral en los músicos ciegos

Nuestro cerebro determina el funcionamiento del cuerpo y de la conducta. A la corteza cerebral llegan los estímulos sensoriales –visuales, auditivos o táctiles–²⁹ por medio de fibras nerviosas para ser recibidos y analizados por módulos neuronales que transmiten la información. Durante los últimos años se han incrementado las investigaciones sobre el procesamiento musical a nivel cortical³⁰ (Figura 2). Las respectivas mitades de nuestro cuerpo están cruzadas respecto del cerebro: la mitad izquierda del cerebro controla la mitad derecha del cuerpo y viceversa³¹. Son como dos cerebros independientes que actúan en coordinación. En las personas sin conocimientos musicales se atribuye la función musical –generalmente melodía– al HD³² mientras que los profesionales de la música –que perciben la estructura musical tanto global como analíticamente– utilizan el HI³³ como principal gestor. No obstante, esta laterización puede variar. Puntualizando, el cerebro tiene alojado en el HI (Figura 3) el área del lenguaje oral y escrito, de la lingüística, la semántica, la fonética, de las operaciones analíticas, las representaciones lógicas, los aspectos técnicos, el cálculo, el razonamiento, el juicio, lo temporo-secuencial, el ritmo y el control motor de la ejecución musical. En el HD (Figura 4) reside el sentido de lo estético, la emoción y expresión, la creatividad artística, entonación, procesa la tímbrica, melodía, capta la improvisación, la novedad, lo desconocido y la percepción visoauditiva³⁴. El HI se ocupa

²⁸ HODGES Donald. *Handbook of Music Psychology*. Chapter VII, second edition, IMR press. Neuromusical Research: A Review of the Literature, pp. 212-4.

²⁹ OROZCO D., L. y SOLÉ E., J.: *Op. Cit.*

³⁰ <http://www.uninet.edu/union99/congress/libs/lang/103.html>

³¹ *Ibid.*

³² Hemisferio Derecho.

³³ Hemisferio Izquierdo.

³⁴ OROZCO D., L. y SOLÉ E., J. *Op. Cit.*

de supervisar exclusivamente el sentido rítmico de la ejecución musical, porque el regulador de las funciones musicales es el HD; pero algunos aspectos de la música son procesados por los dos hemisferios y, a través del cuerpo calloso del cerebro, los dos hemisferios se complementan intercambiándose información tal y como vemos en la siguiente tabla³⁵ (Figura 5).

CONEXIÓN ENTRE LOS PARÁMETROS MUSICALES DE LOS HEMISFERIOS CEREBRALES		
HEMISFERIO IZQUIERDO	PARÁMETROS	HEMISFERIO DERECHO
Se produce en el tiempo.	LENGUAJE	Comunicación no convencional. Pensamiento creativo.
Representa ordenación y seriación.	RITMO	Expresa sentimientos y emociones.
Orden en frases y períodos. Semejante al lenguaje hablado.	MELODIA	Estímulo de lo emocional. Comunicación no verbal.
Orden en acordes y cadencias. Proceso analítico.	ARMONIA	Pensamiento creativo.
Ordenación y sistematización.	FORMAS MUSICALES	Modelos producidos en el espacio.
Supone concreción, análisis y secuenciación.	TÉCNICA	Responde a modelos metodológicos.
Concreción en el procesamiento de la interpretación de símbolos.	ESCRITURA MUSICAL	Modelos convenidos pero cambiantes.
Requiere memoria. Se produce en el tiempo.	LA CREATIVIDAD	Es intuitiva, emocional, realizada en el espacio.

M^o CONSUELO MARTIN COLINET

A partir de: SANJOSE HUGUET, V.: "Los atributos musicales y el procesamiento cerebral", en: *Música y Educación*, Madrid, Musicalis S.A. 1998, pp. 33-44.

Figura 2.

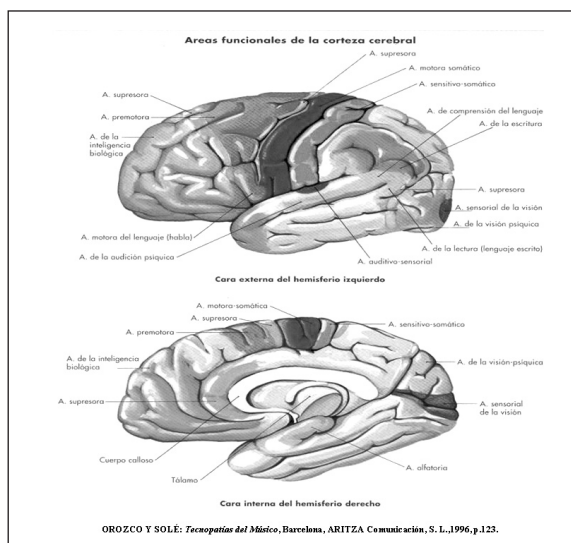


Figura 3.

³⁵ SANJOSE HUGUET, V. (1998). «Los atributos musicales y el procesamiento cerebral». En *Música y Educación* (pp. 33-44). Madrid: Musicalis S. A. n.º 34,

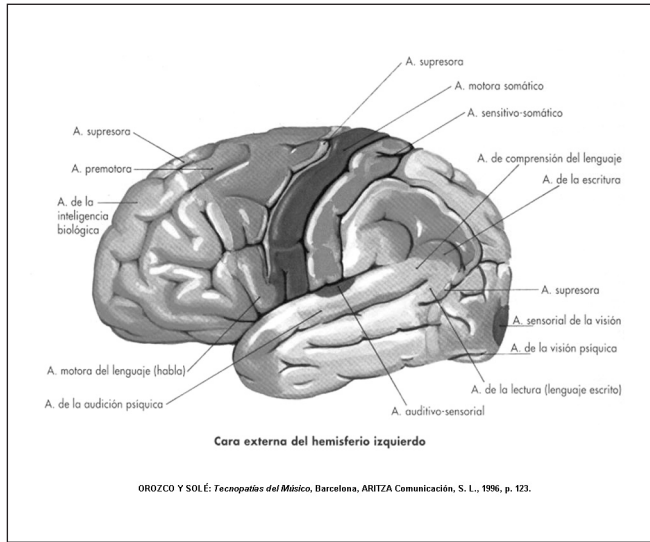


Figura 4.

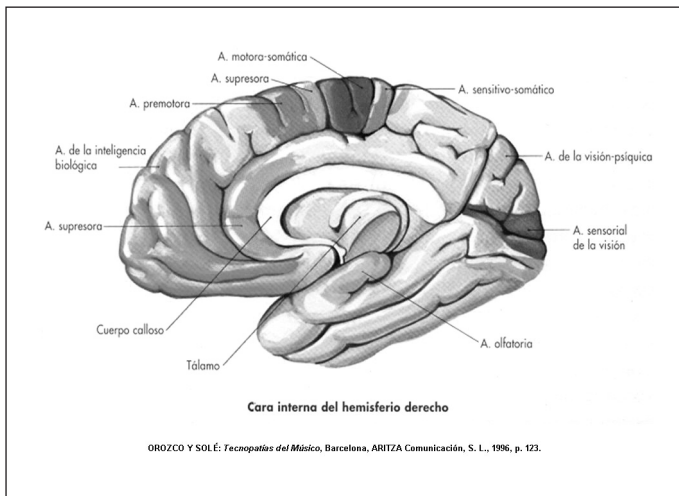


Figura 5.

Desde los comienzos de los estudios musicales el proceso de aprendizaje de todo músico debería ir encaminado al logro de un equilibrio entre las potencialidades de ambos hemisferios, razón por la que creemos ideales los sistemas de enseñanza que propugnan el canto simultáneo con la rítmica corporal, ya que la rítmica estará dominada por el hemisferio izquierdo mien-

tras que el derecho se encargará de la vocalización. Por tanto, consideramos insuficiente centrar la formación musical potenciando únicamente las capacidades del hemisferio izquierdo –análisis, grafía musical–³⁶ (tan frecuente en algunos Proyectos Curriculares), lo que supondría la marginación de los alumnos con dificultad para la expresión verbal. Es algo que no podemos aplaudir, ya que el potencial creativo y artístico de estos alumnos tiene más cabida en el mundo musical que en el meramente teórico³⁷, aparte de que en toda disciplina la praxis antecede a la teoría y si música es sonido en el tiempo, el oído debería ser su principal órgano receptor.

2. EL MÚSICO CIEGO

Aplicando esta breve introducción a la Educación Musical de los Discapacitados Visuales, bajo el epígrafe *Formación del músico ciego* dejamos englobados dos aspectos esenciales: el aprendizaje musical del ciego con los beneficios que le puede aportar la musicoterapia y la transición *Del juglar ciego cantor de coplas, al músico profesional ciego*.

2.1. Formación del músico ciego

Comenzaremos la *Formación del músico ciego* haciendo un breve recorrido por los primeros colegios para ciegos y la evolución de su enseñanza.

2.1.1. Los primeros colegios para ciegos y la evolución su enseñanza

Hasta 1745 no existe una educación específica para los ciegos. Diderot lanza la idea y poco después otro francés –Valentín Haüy– funda en París el primer centro educativo para invidentes. Los ciegos vivieron en España de la caridad hasta el segundo tercio del s. XIX. No había ayudas establecidas ni profesionales competentes para su educación, por lo que no podían optar a un puesto de trabajo con el que se ganaran la vida. En el s. XVIII tenían algunos privilegios como la exención de impuestos y contribuciones; pero hasta los

³⁶ Altenmüller (2004).

³⁷ Que en cualquier momento de su aprendizaje puede incorporar.

años de transición entre los s. XVIII y XIX no se crean centros de atención y ayuda al ciego ³⁸ que darán lugar a la creación del Servicio de Beneficencia Pública, contemplado ya en la Constitución de 1812, por la que se confiaban sus cuidados a los Ayuntamientos³⁹.

La Escuela Municipal de Barcelona y el Colegio de Ciegos de Madrid fueron los pioneros en la enseñanza de los ciegos en España.

José Ricart, desde 1819 se dedica a enseñar a personas ciegas en la trastienda de su relojería. El avance logrado le impulsó a solicitar al Ayuntamiento de Barcelona espacio y presupuesto para mejorar su instalación, insistiendo repetidas veces sin ser atendido porque en la Corporación Municipal estaban convencidos de lo inútil y superfluo que era pretender que los ciegos supiesen leer y escribir. Por fin lo logra un año después⁴⁰. Llama la atención la importancia otorgada en esta Escuela a la música en 1850⁴¹. Incluso la anteponían a la enseñanza de lectura, escritura y matemáticas por considerarlas inútiles para las personas ciegas. A fines del s. XIX se incluía: solfeo y elementos de la gramática musical; música instrumental; instrumentos de cuerda y algunos de viento; música práctica; doctrina cristiana, urbanidad, historia sagrada y profana; instrucción a las niñas en calceta, costura y otras labores además de doctrina cristiana, a las que más tarde se incorporaría la afinación de pianos. Tras la guerra civil la escuela fue decayendo hasta que se cierra en 1954.

Otro centro de acogida para ciegos era el Asilo de San Juan de Dios de Barcelona, donde funcionaba desde 1865 una pequeña Escuela para Ciegos, que se benefició con la docencia de Charles Jouseaux, gran pianista, compositor y pedagogo, que había sido educado en el Real Instituto de Jóvenes Ciegos de París.

³⁸ Hospicios, asilos, casas de misericordia.

³⁹ Lo dispuesto en la Constitución de 1812 sobre beneficencia se pone en práctica con la Ley de Beneficencia promulgada el 6 de febrero de 1822 aunque fue derogada en 1823 al finalizar el Trienio Constitucional y no volvió a aplicarse hasta 1836.

⁴⁰ Expediente 2847 de datos y noticias pedidas por la Junta Provincial de Beneficencia sobre los establecimientos de ciegos y sordomudos de esta capital, 1853. A183 Comisión de Gobernación. AMA.

⁴¹ Documentos, consultas y recomendaciones (jul-dic.1820) folio 3. AHC. En: BURGOS, E. (2004). *Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España: 1830-1938*. Madrid: ONCE.

La Escuela de Ciegos de la Sociedad Matritense de Amigos del País se crea en Madrid en 1842⁴², patrocinada por dicha sociedad⁴³. Siguió prosperando hasta el punto de que en 1872 tenía 183 alumnos matriculados⁴⁴ y se sufragaba con fondos del Estado. Entre las materias musicales impartidas, el piano ocupaba un lugar prioritario junto al órgano. La educación estaba enfocada desde las perspectivas intelectual⁴⁵, manual⁴⁶ y artística. Esta última iba encaminada a la preparación de músicos profesionales. Comenzaban por el solfeo cuya teoría dividían en secciones: signos en relieve; valores de las figuras redonda, blanca, negra y sus silencios correspondientes; compases binarios y compasillo; efectos del legato, calderón y otros signos; el reconocimiento de las diferentes claves para la utilización del transporte, los tres géneros: diatónico, cromático, enarmónico y el estudio a dos voces. También aprendían música vocal e instrumental de Piano, Órgano, Violín, Violonchelo, Contrabajo, Instrumentos de viento, de madera y metal, Guitarra y Bandurria. Las niñas estudiaban lo mismo salvo los instrumentos de cuerda frotada y los de viento. Método utilizado desde mediados del s. XIX era el de Hilarión Eslava. En el último tercio del s. XIX, el Colegio de Madrid estaba muy bien equipado de mobiliario, instrumentos y biblioteca⁴⁷.

Otros dos centros para ciegos había en España en 1840: el «Hospital del Rey» de Toledo y el colegio de «Santa Catalina de los Donados» para

⁴² El 20 de febrero.

⁴³ El Colegio de Ciegos de Madrid tiene su origen poco antes del comienzo de la Guerra de la Independencia, cuando funcionaba en Madrid un Colegio de Sordomudos patrocinado por la Sociedad Matritense de Amigos del País que hubo de cerrar sus puertas como consecuencia de la guerra. La reapertura ocurre en 1814, dependiendo de la Dirección General de Estudios hasta que en 1822 la sociedad se disuelve y se mantiene con donativos de Correos, Diario Madrid y particulares.

⁴⁴ En 1873 la recaudación era de 25.000 pts. Y el presupuesto del colegio, de 125.400 pts.

⁴⁵ La formación intelectual incluía lectura y escritura convencional y usual, gramática y literatura, aritmética y álgebra, geometría, geografía, historia universal y de España, la Constitución Española, agricultura, historia natural, física, industria y comercio y lectura de los idiomas latín e italiano. Las niñas además hacían labores o bien sustituían algunas de las anteriores asignaturas.

⁴⁶ En la formación manual se enseñaban a los alumnos oficios propios de la imprenta como cajistas para las impresiones de relieve o el oficio de tejedor.

⁴⁷ Disponía de aulas para niños y niñas equipadas con bancos, atriles, armarios e instrumentos –nueve pianos, tres órganos, catorce violines, dos violas, dos violonchelos, dos contrabajos, un flautín, dos flautas de cinco llaves, dos oboes, cuatro clarinetes, tres cornetines de pistón, dos trompas, dos trombones, un timbal, triángulo, varias guitarras y una bandurria–. Llegaron a reunir más de un centenar de piezas impresas –música religiosa, música teatral, doce sinfonías, cuatro piezas de ópera, música de salón, aires populares y música militar–, notación en relieve del sistema Abreu.

niños ciegos en Carabanchel Bajo⁴⁸ que, en 1852, deciden reacondicionarlo y abrirlo para dar asistencia y enseñanza a doce niños varones de 8 a 16 años en régimen de internado. Tras la guerra, al haber sido destruido el edificio, en 1941 todos sus alumnos pasaron al Colegio Nacional de la ONCE en Chamartin.

Muchos colegios y escuelas de ciegos se fundan en España a partir de la Ley Moyano (1857), según hemos sintetizado en la Figura 6.

EXPOSICIONES NACIONALES, INTERNACIONALES Y UNIVERSALES				
FECHA	EXPOSICION	PARTICIPANTES	TEMÁTICA	PREMIOS
1862	Universal de Londres		Sistema Llorens: regleta, punzones	
1867	Universal de Paris	R. Colegio Nnal. Sordomudos y Ciegos de Madrid; Esc. Municipal Sordomudos y Ciegos de Barcelona Colegio Regional Ciegos y Sordom S. Compostela	Libros en relieve, cuadernos, regletas, métodos, aparatos, alfabetos, silabarios, Métodos de Música, Pauta apaisada con rejilla y punzón	
1868	Nacional de Zaragoza	R. Colegio Nnal. Sordomudos y Ciegos de Madrid; Esc. Municipal Sordomudos y Ciegos de Barcelona; Colegio Regional Ciegos y Sordomudos S. Compostela		
1873	Universal de Viena			
1875	Nacional de Madrid			
1876	Internal Filadelfia			Diploma de Hon
1878	Universal de Paris	R. Colegio Nnal. Sordomudos y Ciegos de Madrid		Medalla de Plat
1882	Pedagógica de Madrid	R. Colegio Nnal. Sordomudos y Ciegos de Madrid		Medalla de Plat
1883	Pedagóg. Rio Janeiro	R. Colegio Nnal. Sordomudos y Ciegos de Madrid		
1884	Nnal. Fabril de Madrid	R. Colegio Nnal. Sordomudos y Ciegos de Madrid		1ª y 2ª Premios
1884	Universal de Amberes			Medalla de PI
1888	Literario Artística de Madrid			Medalla de Bro
1888	Universal de Barcelona		Libros en relieve, método literario y musical de Llorens, tablas con medidas, métodos de solfeo y violín de Alard, y de guitarra de Llorens	
1892	Universal de Chicago			Medalla de Bro
1901	Peq. Industrias Madrid	R. Colegio Nnal. Sordomudos y Ciegos de Madrid		3 Diplomas
1902	Nacional Caligráfico Pendolística de Madrid			Diploma de Ho
1905	Escolar de Bilbao			Medalla de o

Adaptado por: M.ª CONSUELO MARTÍN COLINET
Basado en: BURGOS, E.: *Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España: 1830-1938*, Madrid, ONCE, 2004.

Lámina 6.

Las Exposiciones Nacionales, Internacionales y Universales eran un medio de divulgación que permitía una actualización cómoda por parte de los profesores. Dejamos constancia de algunas en la Figura 7.

⁴⁸ BURGOS, E. (2004). *Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España: 1830-1938*. Madrid:

ESCUELAS Y COLEGIOS PARA CIEGOS EN ESPAÑA		
AÑO	ESCUELA o COLEGIO	CIUDAD
1460	Colegio de Sta. Catalina de los Donados	Madrid (Carabanchel)
1836	Escuela Municipal de Sordomudos y Ciegos	Barcelona
1842	Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos	Madrid
1862	Escuela Provincial	Alicante
1863	Escuela Oficial Regional	Salamanca
1864	Colegio Regional de Sordomudos y Ciegos	Santiago de Compostela
1866	Escuela Municipal de Ciegos	Palma de Mallorca
1868	Colegio Oficial Regional	Burgos
1871	Colegio Oficial Provincial	Zaragoza
1873	Colegio Oficial Provincial	Sevilla
1876	Escuela Oficial Provincial	Tarragona
1877	Escuela Provincial Patronal	Badajoz
1886	Colegio Regional de Ciegos	Valencia
1893	Escuela Municipal	Madrid Sur (c/ Magdalena 1)
1894	Colegio Patronal	Deusto
1901	Escuela Oficial Patronal	Castellón de la Plana
1902	Escuela Municipal de Ciegos	Gijón
1903	Escuela Oficial Patronal	Oviedo
1904	Escuela Municipal	Madrid Norte (c/ Palma 5)
1909	Colegio de Ciegos	Cádiz
1925	Instituto Municipal de Sordomudos y Ciegos	Málaga

Adaptado por: M^o CONSUELO MARTIN COLINET
A partir de: BURGOOS, E.: *Historia de la Enseñanza Musical para Ciegos en España: 1830-1938*. Madrid, ONCE, 2004.

Lámina 7.

2.1.2. El aprendizaje musical del ciego del siglo XXI

Pasando al aprendizaje musical del ciego del siglo XXI, es errónea la idea de que es más sencillo el aprendizaje musical para los ciegos que para los demás. Muy al contrario, encontrarán dificultades importantes desde la propia notación braille que es lenta y nada fácil de leer, a la necesidad de memorizar cualquier página antes de su ejecución instrumental ante la imposibilidad de tocar a la vez partitura e instrumento. Ya es complicado el adiestramiento del tacto y que el alumno posea una buena organización espacial para aprender las letras en Braille. Por ejemplo, hombro, cadera y rodilla izquierdos representan los puntos 1, 2 y 3, mientras que hombro, cadera y rodilla derechos representan los puntos 4, 5 y 6. Hasta que no conozca los signos Braille no comienza el aprendizaje sistemático de la lectura⁴⁹.

Las estrategias metodológicas deberían comenzar con una investigación sobre el diagnóstico clínico⁵⁰ y sus posibles deficiencias de percepción

⁴⁹ COMES, G. 1992.

⁵⁰ Tanto en lo concerniente a la delimitación de la ceguera desde los puntos de vista oftal-

psicomotriz, ambiental o emocional, ya que –según Melguizo–⁵¹ el desarrollo muscular de los niños ciegos suele ser insuficiente por su aprehensión atípica, la coordinación audio-manual tardía o las posturas inadecuadas por la ausencia de modelos. No tienen sentido de la profundidad ni percepción espacial y, aunque sean muy selectivos al tacto, la recogida de información a través de los sentidos es lenta. Su autoestima es baja y la falta de confianza en sí mismos e inseguridad agudiza su complejo de inferioridad por un sentimiento de inutilidad. Son sensibles a las frustraciones, por lo que frecuentemente padecen ansiedad. Suelen ser testarudos y tienen sus propios mecanismos de defensa aunque no sean agresivos⁵². No se puede comprobar con total exactitud si los test de inteligencia hechos a ciegos muestran la capacidad intelectual con la misma precisión que a los videntes, ya que en las pruebas solo se utiliza la subescala verbal; pero los problemas de aprendizaje que presenta el ciego giran en torno a aspectos funcionales más que intelectuales: orientación, movilidad, hábitos de vida diaria, seguridad personal, aparte de su justificado desinterés por el mundo exterior o la carencia de imitación espontánea por la ausencia de modelos de referencia.

Misión del profesor será cuidar que la actitud docente no se limite a la simple tolerancia del alumno ciego, resolviendo la adaptación con la simplificación o reducción de Contenidos, o limitando el aprendizaje a un enfoque técnico con predominio de la memorización y reproducción auditivas del modelo dado. El profesor habrá de tomar en consideración que el alumno invidente entre otras cosas va a recibir la información por oído y tacto, no podrá imitar, será lento para la síntesis, no tendrá orientación en el espacio y aunque la ecolocación⁵³ sea una valiosa ayuda para su seguridad personal, necesitará al principio puntos de referencia para la movilidad⁵⁴, problema

mológico y funcional, como la búsqueda del diagnóstico psicopedagógico –entorno familiar, orientación que recibe de profesores y cuidadores, rasgos de comportamiento que puedan condicionar el aprendizaje...–

⁵¹ MELGUIZO, A, F. (1997). «Aspectos médicos de las Discapacidades Físicas, Psíquicas y Sensoriales». En *Música y Salud* (pp. 65-66). Madrid: UNED.

⁵² MELGUIZO, A, F. *Ibid.*

⁵³ Percepción de objetos en la oscuridad por el eco que producen especialmente si están delante y que recibe por el oído. Es una diferencia de timbre e intensidad la que le hace localizar los objetos. Desarrollan más la discriminación entre la llegada de la onda directa del sonido y la diferencia de esa onda por timbre y tiempo respecto a su reverberación.

⁵⁴ Se le enseñará por fases, cuyos procedimientos más usados suelen realizarse en cuatro etapas: 1) con la ayuda de un guía vidente, 2) en sus entornos interiores más frecuentes, 3) investigando los medios exteriores circundantes y 4) de independencia, con la ayuda de bastón o perro-guía. Siguiendo las trayectorias necesarias que le permitan diferenciar las líneas recta, paralelas en la misma y en distintas direcciones, círculos en la misma dirección y en la contraria, espirales...

que se reduciría sirviéndose de la Cartografía Tridimensional, técnica que fue presentada en 1996 en una ponencia dentro de la «V Reunión del Proyecto de Cartografía Tridimensional» para uso de los ciegos⁵⁵.

Para la exposición del apartado dedicado al Aprendizaje Musical del Ciego en la actualidad, hemos seguido la estructura básica de cualquier Unidad Didáctica, con Objetivos, Contenidos, Metodología, Recursos y Materiales.

2.1.2.1. Objetivos

Según ello, consideraremos Objetivos Generales en el aprendizaje del ciego según vemos en la Figura 8: iniciar el proceso educativo con el dominio de los conceptos espacio-temporales, dirigir el aprendizaje de la orientación de modo que permita combinar desarrollo sensorial, psicomotricidad y conocimiento del entorno, instruir al alumno en lo concerniente a movilidad para que logre cuanto antes el dominio del espacio, proporcionar los medios necesarios para el desarrollo de los demás sentidos adaptando la metodología a la capacidad intelectual del individuo y desarrollar el pensamiento y la capacidad creadora.

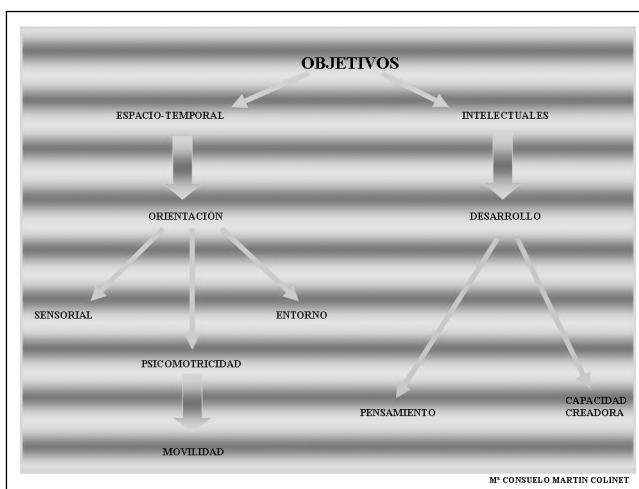


Figura 8.

⁵⁵ Proyecto de investigación internacional entre Argentina, Chile y Brasil, celebrado en Mendoza del 4 al 9 de Noviembre de 1996, en la Escuela de Cartografía y financiado por el IPGH (Instituto Panamericano de Geografía e Historia), con la participación de investigadores de la Universidad Tecnológica Metropolitana y la Universidad de Chile y la inclusión de materias como Bibliotecología, Diseño, Psicología y Geografía y profesores ciegos de Historia, Geografía y Educación Diferencial.

2.1.2.2. Contenidos

Los Contenidos Generales contemplados en la Figura 9: conocimiento teórico-práctico de las disciplinas correspondientes al área musical elegida: Musicalización de textos verbales y Coreografías básicas motrices, estudio de las nuevas tecnologías informáticas aplicadas a la Música, adquisición de un lenguaje musical por medio de la lectura, memorización y su aplicación a la música vocal o instrumental, aprendizaje del sistema de musicografía Braille y su transcripción.

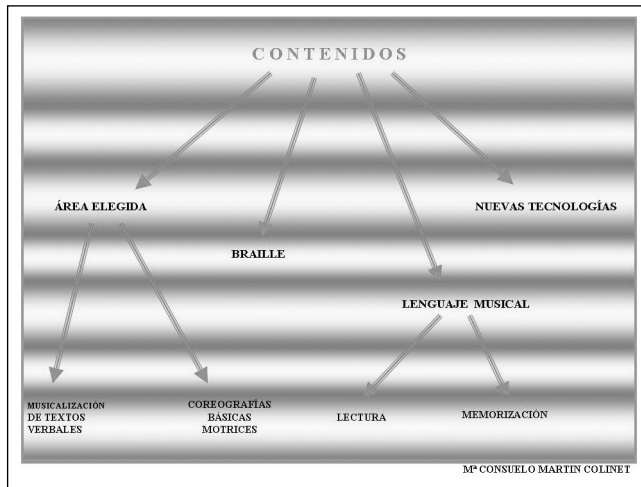


Figura 9.

Respecto a los Sistemas Musicográficos para ciegos y la Enseñanza y Transcripción del Braille, se tardó en determinar un sistema lectográfico útil para ellos por el empeño de los familiares o personas del entorno en la búsqueda de un procedimiento que permitiera adaptar el alfabeto de los normovisuales, ideando siempre otros de características similares a nuestro alfabeto, en lugar de crear uno nuevo y también porque durante muchos siglos estaban convencidos de que las personas carentes de visión eran incapaces de ser educadas e inteligentes. Caso de parecerlo, se atribuía a una clarividencia innata o ciencia infusa. No se les reconocía como parte activa de la sociedad. Hasta el Renacimiento no comienza cierta preocupación por la educación de los ciegos como consecuencia del momento cultural humanístico que se vive en Europa; pero durante toda la Edad Moderna no se dará ningún tipo de educación a los invidentes.

La primera escuela para ciegos del mundo la va a fundar en 1784 Valentín Haüy en París –*la Institution National des Jeunes Aveugles*–⁵⁶. En ella se educaría Luis Braille desde los diez años. Sólo tenían 14 libros según el sistema de escritura de su fundador, con alambres retorcidos. Eran libros voluminosos y pesados. Louis Braille los leyó todos. La disciplina era muy rígida en esta escuela, donde aplicaban castigos por mal comportamiento del tipo de encierros en calabozos, golpes o alimentación limitada a pan y agua.

En la Figura 10 presentamos una serie de personas que estuvieron interesadas en hallar un sistema de escritura para los ciegos anteriores a Louis Braille.

RECONOCIMIENTOS DE LA ESCRITURA BRAILLE	
1847	Anaglipografía Braille
1854	Alfabeto Braille reconocido oficialmente para la enseñanza de los ciegos en Francia
1868	La Sociedad Británica y Extranjera para Educación de Ciegos pasa a denominarse → Real Instituto Nacional de Ciegos que será el: PRIMER EDITOR DE BRAILLE EN EUROPA
1871	Guía de signos braille en Londres
1879	En el Congreso Internacional de Ciegos de París se adopta el Sistema Braille como sistema universal para la enseñanza de los ciegos
1879	Guía de signos braille en Alemania con variantes respecto a la de Londres
1885	Guía de signos braille en París con variantes respecto a las de Londres y Alemania
1888	En el Congreso de Colonia se unifican los criterios respecto a las variantes de Londres, Alemania y París
1982	Se instala la 1ª prensa automática Braille
1990	El sistema Braille se utiliza en todo el mundo
2002	Simposium Internacional de Copenhague: unificar criterios para la informatización del Sistema Braille

M^o CONSUELO MARTIN COLINET

A partir de: lvantapia@sigueme.com.ar; CABRERIZO, E.: *El braille, mucho más que un sistema de lectura para los ciegos*, en: "II Congreso Virtual Integración sin barreras en el s. XXI", BURGOS, E.: *Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España: 1830-1938*, Madrid, ONCE, 2004.

Figura 10.

Hemos recogido otros sistemas musicográficos para ciegos contemporáneos al de Braille en la Figura 11. No llegaron a extenderse porque no existían escuelas para ciegos, aparte de que tanto el reconocimiento de las letras en relieve a través del tacto como la escritura por medio de estos métodos, son procesos especialmente complicados.

⁵⁶ Institución Nacional para los jóvenes con ceguera.



Figura 11.

El Sistema Braille (Figura 12) inventado en 1825 y modificado posteriormente, suponía una ruptura con la tendencia basada en el empleo de letras en relieve. Introducido en España en el año 1840 por Jaime Bruno Berenguer, profesor de la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona, en

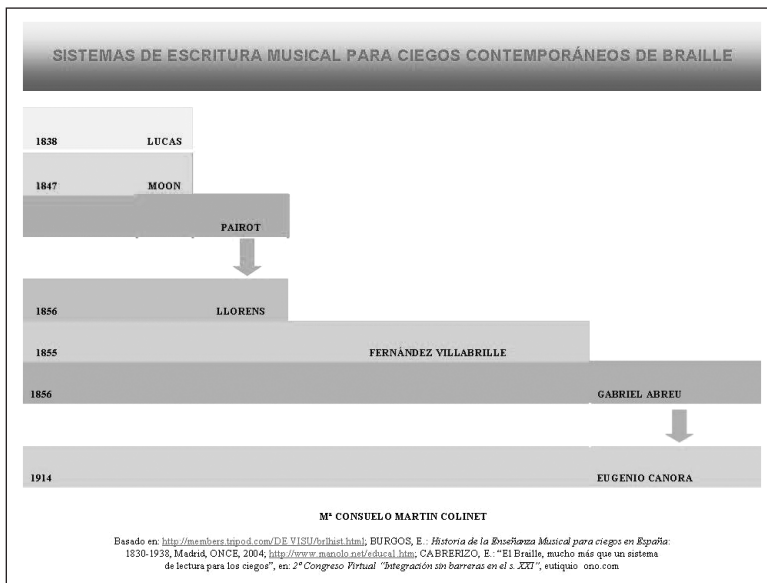


Figura 12.

1918 fue declarado método oficial para la lectura y la escritura de los ciegos españoles. En la Figura 13 presentamos el estudio comparativo del sistema Braille musical con los de los españoles Abreu y Llorens y en la Figura 14, las notas musicales en esos tres sistemas.

EVOLUCIÓN DEL SISTEMA DE LOUIS BRAILLE				
AÑO	CARACTERÍSTICAS	APLICACIÓN	VENTAJAS/INCONVENIENTES	OTROS DATOS
1824	Simplifica el código de Barbier dejándolo en una matriz de 3 puntos de altura y 2 de ancho		Combinación de puntos en relieve en 2 columnas de 3 filas permite representar letras del alfabeto y números signos ortográficos y aritméticos símbolos para artículos, conjunciones, prepos. adv. códigos separados para matemáticas, música, taquigrafía.	Basado en la Sonografía de Barbier
1825	Reduce las combinaciones de 12 a celdas de 6 puntos en relieve		Se enumeran de arriba abajo y de izquierda a derecha	Podía escribirse con un punzón y una plancha
1826		Instituto Nacional para Jóvenes Ciegos de París		
1829	Braille publica a mano <i>Método para escribir palabras, música y canciones sencillas mediante puntos, para uso de ciegos especialmente de soldado para ellos.</i>			
1839	Sistema RAFIORAFIA. Escribe con puntos en relieve en el relieve el alfabeto visual con dibujos, mapas...		Al ser ciego, experimentaba personalmente sus logros.	El aparato Rafigrafo es obra de Foucault
1847	ANAGLIPTOGRAFÍA 63 combinaciones en un cajetín: 2 a lo ancho y 3 a lo largo	Literatura, Aritmética, Música		

M^o CONSUELO MARTIN COLINET

Basado en: <http://www.guc.es/loquemagico/htm/castelotas.pdf>; http://www.uvaco.org/whoword/book_info/braille_training/concepto.htm;
BURGOS, E.: *Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España: 1830-1938*, Madrid, ONCE, 2004, CABREIZO, E.:
"El Braille, mucho más que un sistema de lectura para los ciegos", en *2º Congreso Virtual "Integración sin barreras en el s. XXI"*,
[suisiquo.ono.com](http://www.guc.es/loquemagico/htm/braille.pdf); <http://www.guc.es/loquemagico/htm/braille.pdf>

Figura 13.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS MUSICOGRÁFICOS EN RELIEVE			
	LLORENS	BRAILLE	ABREU
TACTO	Percebe la raya peor	Percebe el punto mejor	
LETRA	Mayúsculas para lenguaje literario Numeración árabe Combinación de rayas _ / y puntos	Anaglifografía 63 combinaciones de puntos en un cajetín: 2 a lo ancho y 3 a lo largo	Fauta con rejilla y punzón
MATERIALES	Papel de hilo. Requiere más presión Escritura por una sola cara	Cualquier tipo de papel, por las 2 caras Con plancha y punzón	
SIGNOS	336 en una cuestilla	600 en una cuestilla	256 caracteres diferentes
SIGNOS MUSICALES	"fa" = "do" invertidos "re" = "mi" a distintas alturas "sol", "la", "si" son inconfundibles Combinación de líneas y puntos para acordes, #, b, figuras, claves, compás	Sistema sencillo	Parte superior: altura, "d"=do, "a"=re, "f"=mi, "g"=fa, "h"=sol, "i"=la, "j"=si Parte inferior: duración: "d"=redonda, "c"=corchea, "l"=semicorchea, "i"=fusa "j"=semifusa, "P"=p. negra, "g"=p. corchea
CAJETIN		6 puntos en 2 columnas de 3 Numerados 1-2-3 (izquierda) y 4-5-6 (derecha)	8 puntos en 2 columnas de 4 Descompuestos en líneas horizontales Numeradas 1-2, 3-4, 5-6, 7-8
DURACIÓN	De 1856 a 1918	Actualmente desde 1879	De 1855 a 1958
ACEPTACIÓN	Solo en Barcelona	En todos sitios	En la Escuela de Madrid
IDIOMAS	Solo castellano	Sistema universal	
VENTAJAS	La precisión Sistema de escritura alfabético legible por todo el mundo Difiere las líneas en quebur el papel Simplicidad signos en lectura y escritura Semejanza entre códigos literario y musico	Ahorro de papel Uso de la misma regleta de la anaglifografía Más divulgación y obras escritas Puede representar letras, números, signos ortográficos y aritméticos, códigos para música, matemáticas y taquigrafía.	Signos para las claves de sol, do y fa 1 solo signo para l sonido y figura en 1 celda Puede combinar música y letra: música en parte superior del cajetín, letra en parte inferior del cajetín Se podía repensar
INCONVENIENTES	Escritura musical muy compleja	Falta de claves Uso del mismo signo para valores diferentes Separación de canto y piano Imposible la repensación	Escasa divulgación Aparato especial para su escritura

M^o CONSUELO MARTIN COLINET

Figura 14.

El Real Instituto Nacional de los Ciegos⁵⁷ es la máxima organización británica para invidentes y principal editor de Braille en Europa. Luego vinieron las máquinas de escribir Perkins que imprime caracteres Braille en el papel. En 1982 se instala la primera prensa automática Braille y en 1990 ya se utiliza en todo el mundo. La trascendencia del sistema braille queda manifiesta en la Figura 15.

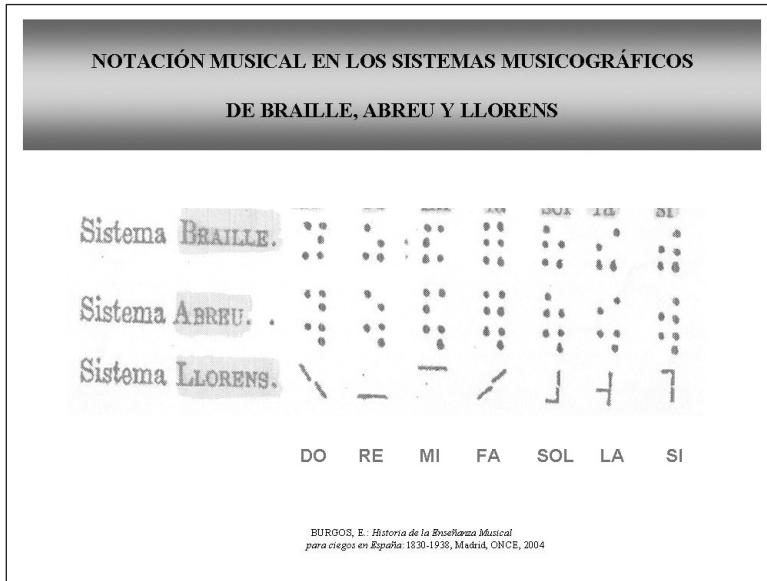


Figura 15.

Respecto a la enseñanza y transcripción musical del braille hay que realizarla bajo dos enfoques según vaya dirigido a niños ciegos o a personas adultas que han perdido la vista. En el primer caso, el aprendizaje será muy similar al resto de los niños de su edad, con la dificultad añadida del adiestramiento del tacto. En cuanto al aprendizaje del sistema Braille por adultos, al tratarse de personas que sabían leer y escribir antes de su ceguera, pueden encontrarse con dificultades ya que la velocidad de escritura y lectura será menor por la falta de información periférica. A partir de las Jornadas de Estudio sobre Educación de Personas Adultas celebradas en junio de 1991,

⁵⁷ Fundado en 1868 para promover la educación de esta discapacidad, cuatro invidentes –entre ellos el doctor Thomas Armitage– fundan en 1868 la «Sociedad Británica y Extranjera».

se publicaron algunos métodos para el aprendizaje de estas personas (Garcés, Astasio, Sánchez...)⁵⁸.

Una vez que aprenden el sistema de musicografía Braille, la tarea para acceder a una partitura es ardua. Con el uso de punzón y tablilla (o máquina), transcriben cada signo de la partitura convencional que otra persona vidente les dicta. Después comienza el proceso de lectura, memorización y aplicación en el instrumento. Y aún más complejo será el paso siguiente: la transcripción.

No todos cuentan con las herramientas que la tecnología informática actual aporta⁵⁹. Hay tres grados en la Transcripción del Braille: el *Braille de grado 1* –tipo de transcripción carácter a carácter que sólo utilizan los principiantes⁶⁰–, el *Braille de grado 2* –basado en un sistema de contracciones que prácticamente todos los libros impresos en Braille utilizan⁶¹– y el *Braille de grado 3* que incluye más contracciones –la mayoría de taquigrafía– y es utilizado por muchos particulares para su propia comodidad⁶².

2.1.2.3. Metodología

La documentación necesaria para la formación musical de una persona no puede estar determinada porque vea o no vea. Variará el procedimiento metodológico utilizado para el aprendizaje que antes de decidir, el educador habrá de tener en consideración –como en cualquier proceso educativo– el destinatario⁶³, los objetivos, las técnicas de aprendizaje y los recursos y materiales a emplear.

Con el objetivo prioritario de desarrollar en el alumno potenciales humanos básicos –pensar, sentir–, ayudándole a que encuentre sus propios medios de expresión a través de la música, las actividades deberían estar enfocadas a ejercitar procesos mentales que relacionen sonido y movimiento.

⁵⁸ GARCÉS L., B. *Alborada*, ONCE, 1969; ASTASIO T., J. A. y GONZÁLEZ P., P. y MARTÍNEZ L., I *Pérgamo Método de Alfabetización para Personas Adultas*, ONCE, 2 Vol., 1993; SÁNCHEZ H., A. *Bliseo Método para el Aprendizaje de Código de Lecto-Escritura Braille*, ONCE, tercera edición, 1999.

⁵⁹ Que posibilitan el escaneo de la partitura convencional y su inmediata transcripción al Braille mediante programas diseñados para tal fin.

⁶⁰ Sustituyendo cada carácter por su equivalente impreso.

⁶¹ Con el fin de reducir espacio y aumentar la velocidad de lectura.

⁶² No se utiliza para la publicación.

⁶³ nbrizuela@hum.unrc.edu.ar

Un ejemplo podría ser el reconocimiento y memorización de sonidos para el desarrollo de la discriminación auditiva por medio de una conciencia perceptiva con actividades apropiadas como las propuestas por Lago y Melguizo⁶⁴ o similares (me refiero a ejercicios para localización de la dirección del sonido o mantenimiento del pulso).

En la Figura 16 sintetizamos las características más significativas de algunos de los métodos usados para la formación musical general, elegidos por cubrir la mayoría de los parámetros musicales procesados en los dos hemisferios cerebrales⁶⁵ y porque su aplicación a los músicos ciegos puede aportar mayor utilidad. Así, el método Dalcroze servirá de gran estímulo al desarrollo de la motricidad a través de la relación entre cuerpo-espacio⁶⁶ o

MÉTODOS			
AUTOR	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA
DALCROZE	Desarrollar la motricidad	Aprendizaje del Ritmo	Estímulo corporal de la discapacidad.
KODALY	Expresar vivencias, emociones o recuerdos	El Folklore	La canción popular como vía para el conocimiento de las raíces populares
MARTENOT	Entrenar ritmos con imitación de gestos	Técnicas de Relajación y Respiración	Apoyo al trabajo con las diferentes discapacidades
ORFF	Desarrollar la rítmica y expresión del lenguaje hablado relacionado con la música.	El ritmo de las palabras La expresión musical	Uso de instrumentos musicales
WILLEMS	Conocer las leyes de Psicología Evolutiva	Técnicas de atención, percepción y sensibilidad auditiva	A través del desarrollo de la lengua familiar, cultura.

M.^a CONSUELO MARTIN COLINET

Figura 16.

⁶⁴ LAGO, P. y MELGUIZO, F. *Música y salud*, CEMAV, UNED, Módulo Didáctico-Musical, Casete nº 2, Cara A, Ejercicios A-4 y B-1: Son ejercicios de escucha de algún instrumento ejecutado por el profesor mientras pasea por la clase para que el alumno señale con el brazo la dirección del sonido, o por medio del control motor para lo que pueden servir ejercicios de ritmo y movimiento en que el alumno caminará siguiendo un ritmo determinado de palmas, pandero..., deteniéndose cada vez que cese el sonido.

⁶⁵ A que aludíamos en una tabla anterior.

⁶⁶ Es decir, saber si está arriba o abajo, dentro o fuera, a derecha o a izquierda, si se mueve en círculo o en cuadrado...

con los objetos circundantes, siendo un primer paso para facilitar la percepción rítmica del entorno como vía para su incorporación a la musical. Añadiendo a la metodología de Dalcroze los conceptos de ritmo y expresión musical según los criterios de Orff, quedaría ampliado el campo de la rítmica al conectar los ritmos del discurso hablado con el musical. El educando ciego percibe su ritmo interno con más nitidez que el normovisual, porque va siendo adiestrado para ello desde su nacimiento y los conceptos de pulso, ritmo y compás puede diferenciarlos por medio de su escucha interior. El uso de técnicas de relajación y respiración –bien las propugnadas por Martenot, Stokoe, Fux o por otros– contribuirán considerablemente al éxito sirviendo de apoyo en el desarrollo de cualquier disciplina.

Estas metodologías trascienden en el constructivismo aplicado a la Ley de Educación vigente, tal y como expone Amalia Casas en la Figura 17.

CONSTRUCTIVISMO			
AUTORES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA
AUSUBEL VIGOTSKY PIAGET BRUNER	Contribuir a desarrollar en el alumno las capacidades: .motrices .cognitivas .afectivas .relaciones interpersonales .inserción social Fomentar la autonomía del alumno de forma progresiva	Aprendizaje de: .rítmica .folklore .respiración .expresión .percepción	Partiendo de los conocimientos previos del alumno ZDP (Zona de Desarrollo Potencial) Actividad reflexiva Construcción personal y creativa del alumno Trabajo cooperativo

AMALIA CASAS MAS

Figura 17.

La incorporación de los nuevos recursos materiales informáticos requerirá una actualización pedagógica con nuevas estrategias metodológicas y adaptaciones curriculares que optimicen estas adquisiciones. Con ellos cerramos este apartado sobre el Aprendizaje Musical del Ciego.

2.1.2.4. Recursos y Materiales

Es importante la asistencia de ciegos a bibliotecas.

La Biblioteca Nacional de Canadá cuenta con un documento⁶⁷ que contiene un estudio exhaustivo sobre los requerimientos necesarios para lograr una «biblioteca accesible» a los discapacitados y las ventajas de aplicar la nueva tecnología a sus necesidades. Hay un programa internacional⁶⁸ cuyos servicios permiten a discapacitados consultar catálogos, bases de datos, incluso textos completos.

En los Anales de Documentación (Internet) hemos hallado datos sobre algunas Bibliotecas Nacionales pertenecientes a la Web⁶⁹, de los que, a título informativo, dejamos constancia en las cuatro láminas siguientes: La Figura 18 en la tabla superior reproduce el país de la Biblioteca, su dirección electrónica y clave. Y en la tabla inferior deja constancia de las Bibliotecas Nacionales que tienen servicios para discapacitados; en la Figura 19 figuran los servicios específicos que ofrecen las bibliotecas mencionadas; la Figu-

LAS BIBLIOTECAS NACIONALES Y LOS SERVICIOS PARA DISCAPACITADOS			
CLAVE BTCA	SERVICIOS	SERVICIOS ADICIONALES	
BNRU	-Salas de lectura -Materiales en formatos especiales -Acceso al catálogo general -Internet -Web de la Biblioteca diseñado en W3C	-Estacionamiento -Paquetería -Sala de casilleros -Teléfonos públicos -Sala de conferencias -Acceso de perros guía -Cafetería -Salidas de emergencia visibles y audibles	

Forma de acceso y ligas para servicios a discapacitados en las páginas electrónicas de las Bibliotecas Nacionales			
CLAVE BTCA	ACCESO A TRAVÉS DE LA VENTANA:	SERVICIO	ACCESO DIRECTO
BNARG	Servicios→	Biblioteca no videntes	www.bibnal.edu.ar/paginas/biblioident.htm
BNAUS	Help→Accessibility→	For People with disabilities	www.nla.gov.au/disabcol.html
BNCAN	English→Services→National initiatives→	Library Services to Persons with Disabilities	www.nlc-bnc.ca/8/3/r3-201-e.html
BNESC	Help for:	People with disabilities	www.nls.uk/helpfor/specialnee.dsgb.html
BNEUA	Especially for:	Persons with disabilities	www.loc.gov/access/
BNFRA	English version→Services→Services for readers→	Services aux personnes handicapées visuelles	www.bnf.fr/pages/zNavigat/frame/accedocu.htm
BNRU	Quick links→	User with disabilities	www.bl.uk/uservisdisab.html

SANTILLÁN-RIVERO, E. y VALLÉS-VALENZUELA, J.
Anales de documentación (Internet), nº 7, 2004

Figura 18.

⁶⁷ SCOTT, W. *The accesible Canadian library ii: a resource tool for libraries serving persons with disabilities*. En: <http://www.nlc-bnc.ca>

⁶⁸ W3C *World Wide Web Consortium*. En: <http://www.w3.org>

⁶⁹ *Internacional Federation of Library Associations (IFLA)*. En: <http://www.ifla.org>

ra 20 deja anotados los materiales y equipos disponibles para la prestación de los servicios bibliotecarios a discapacitados y la Figura 21 reproduce en la tabla superior, los servicios adicionales que ofrece la Biblioteca Nacional del Reino Unido y en la inferior, añade la forma de acceso a las páginas electrónicas de varias bibliotecas.

BIBLIOTECA		
BIBLIOTECA / PAÍS	DIRECCIÓN ELECTRÓNICA	CLAVE BIBLIOTECA
Biblioteca Nacional de Alemania	http://www.ddb.de	BNALE
Biblioteca Nacional de Argentina	http://www.bibnal.edu.ar	BNARG
Biblioteca Nacional de Australia	http://www.nla.gov.au	BNAUS
Biblioteca Nacional de Canadá	http://www.nlc-bnc.ca	BNCAN
Biblioteca Nacional de España	http://www.bne.es	BNESP
Biblioteca Nacional de Escocia	http://www.nls.uk	BNESC
Biblioteca Nacional de Estados Unidos	http://lcweb.loc.gov	BNEUA
Biblioteca Nacional de Francia	http://www.bnf.fr	BNFRA
Biblioteca Nacional de Israel	http://jnul.huji.ac.il	BNISR
Biblioteca Nacional del Reino Unido	http://portico.bl.uk	BNRU

Bibliotecas Nacionales con servicios para discapacitados		
CLAVE BTCA	SERVICIO	PROGRAMA
BNARG	Sala de lectura para no videntes "Vicente G. Quesada"	
BNAUS	Disability Action Plan	Commonwealth Disability Strategy
BNCAN	Library Services to Persons with Disabilities	Union Services to Persons with Disabilities
BNEUA	Especially for Persons with Disabilities	National Library Service for the Blind and Physically Handicapped (NLS)

SANTILLÁN-RIVERO, E. y VALLES-VALENZUELA, J.
Anales de documentación (Internet), nº 7, 2004

Figura 19.

Servicios que ofrecen las Bibliotecas Nacionales		
CLAVE BTCA	SERVICIOS	SERVICIOS ADICIONALES
BNARG	-Sala de lectura -Estantería abierta -Acceso al catálogo general -Internet -Banco de horas de lectura -Consulta telefónica -Consulta remota (correo electrónico)	
BNAUS	-Salas de lectura (libros, revistas, periódicos) -Acceso al catálogo general -Internet -Consulta telefónica -Web W3C -Guías y manuales varios	-Estacionamiento -Rampas para sillas de ruedas -Fotocopiadoras -Asesos adecuados -Teléfonos públicos -Cafetería -Personal entrenado
BNCAN	-Materiales en formatos especiales -Acceso al catálogo general -Impresiones amplificadas -Videos -Libros parlantes -Guías y manuales varios -Lista de libros disponibles	-Estacionamiento -Rampas para sillas de ruedas -Asesos adecuados -Personal entrenado
BNESC	-Salas de lectura -Materiales en formatos especiales -Impresiones amplificadas -Manuscritos y libros raros -Acceso al catálogo en general -Internet -Microfichas	-Sala de exposiciones y eventos -Paquetería especial para silla de ruedas -Asesos adecuados -Sillas de ruedas -Ascensores -Acceso de perros guía -Máquinas expendedoras de bebidas y café -Salidas de emergencia visibles y audibles
BNEUA	-Salas de lectura -Materiales en formatos especiales -Acceso al catálogo general -Estantería abierta -Libros parlantes -Música -Revistas -Periódicos	-Estacionamiento -Intérpretes de lenguajes de signos, orales y de tacto -Rampas para sillas de ruedas -Asesos adecuados -Teléfonos públicos -Sillas de ruedas -Cafetería
BNFRA	-Salas de lectura -Materiales en formatos especiales -Internet -Acceso al catálogo general en Braille -Libros parlantes	-Cabinas de audio -Máquinas de lectura? -Pantallas gigantes en las salas de lectura -Personal entrenado

SANTILLÁN-RIVERO, E. y VALLES-VALENZUELA, J.
Anales de documentación (Internet), nº 7, 2004

Figura 20.

Material documental y equipo disponible para discapacitados en las Bibliotecas Nacionales.

CLAVE BTCA	MATERIAL	EQUIPO
BNARG	-Publicaciones en sistema Braille -Gráficos en relieve -Música	-Lector personal informático -Reproductores de audio
BNAUS	-Materiales en formatos especiales -Web de la Biblioteca diseñado en W3C	-Tarjetas de ayuda para sordos -Reproductores de sonido -Pantallas amplificadoras de monitores -Lupas especiales -Lentes de mano
BNCAN	-Materiales en formatos especiales -Impresiones amplificadas -Vídeos -Libros parlantes	-Atriles -Pantallas amplificadoras de monitores -Lupas especiales -Sintetizadores de voz
BNESC	-Materiales en formatos especiales -Impresiones amplificadas -Manuscritos y libros raros	-Pantallas amplificadoras de monitores -Teclados amplificados -Enchufes para portátiles -Descansa pies -Cojines de apoyo -Equipos multimedia -Lectores de microfichas
BNEUA	-Materiales en formatos especiales -Libros parlantes -Música -Revistas -Periódicos -Textos en caracteres especiales	-Sintetizadores de voz -Reproductores de sonido -Auriculares -Unidades de mando
BNFRA	-Materiales en formatos especiales -Libros parlantes	-Cabinas de sonido -Lupas especiales -Sintetizadores de voz
BNRU	-Materiales en formatos especiales -Web de la Biblioteca diseñado en W3C	-Pantallas amplificadoras de monitores -Equipos ergonómicos -Sillas de ruedas -Teletexto para sordos

SANTILLÁN-RIVERO, E. y VALLES-VALENZUELA, J.
Anales de documentación (Internet), nº 7, 2004

Figura 21.

Continuando con los nuevos instrumentos tecnológicos, el ordenador ayudará a disminuir los errores al alumno con discapacidad visual. Las TIC⁷⁰ son motivadoras e incrementan la autoestima. Hasta no hace mucho la mayor parte de la información se transmitía a través de textos o imágenes; ahora, la utilización de los recursos tecnológicos más avanzados en cualquier disciplina de la formación de un ciego⁷¹ no es un trabajo más, sino una ayuda y refuerzo al aprendizaje de las disciplinas en estudio.

Hoy día, los ciegos pueden utilizar versiones de sistemas operativos regidas sobre un diseño tipo Window con ordenador, módem, sintetizador de voz⁷², barra Braille⁷³, tarjeta de sonido⁷⁴ y *software* o programas –bases de datos, editores de texto, hojas electrónicas, navegadores–. Con el *hardware* pueden imprimir y escanear documentos en braille. También hay secuenciadores a los que puede conectar aparatos electrónicos –teclados,

⁷⁰ Tecnologías de la Información y Comunicación.

⁷¹ Braille, ábaco, relieves, máquina Perkins, ordenador, tablero de conceptos, sintetizador...

⁷² Permite leer con voz los textos de la pantalla con aplicaciones específicas. Permite ampliar la pantalla para personas con alguna visión.

⁷³ Traduce en códigos táctiles los comentarios de los textos. Pasando los ciegos sus dedos por la línea, cambia progresivamente su contenido.

⁷⁴ Soundblaster.

grabadores, mezcladores, ecualizadores, *software*⁷⁵. Y los ampliadores⁷⁶ (Magnificier).

Los nuevos instrumentos tecnológicos también van dirigidos a los niños ofreciéndoles una orientación lúdica en el aprendizaje de cualquier disciplina. Seleccionamos algunos ejemplos en las tres figuras siguientes: Figura 22: Alfombra de baile para aprender las direcciones; Figura 23: tablero de conceptos, un ejemplo de lámina de trabajo; Figura 24: pantalla del cuento *Caperucita Roja*.

Windows es el sistema operativo más usado del mundo. Ofrece desde hace tiempo ayuda para personas con cualquier discapacidad.

En la Lámina 25 ofrecemos una síntesis de nuevos recursos y materiales informáticos para ser utilizados por discapacitados visuales. Los presentamos agrupados en dos apartados: .Generales .Musicales

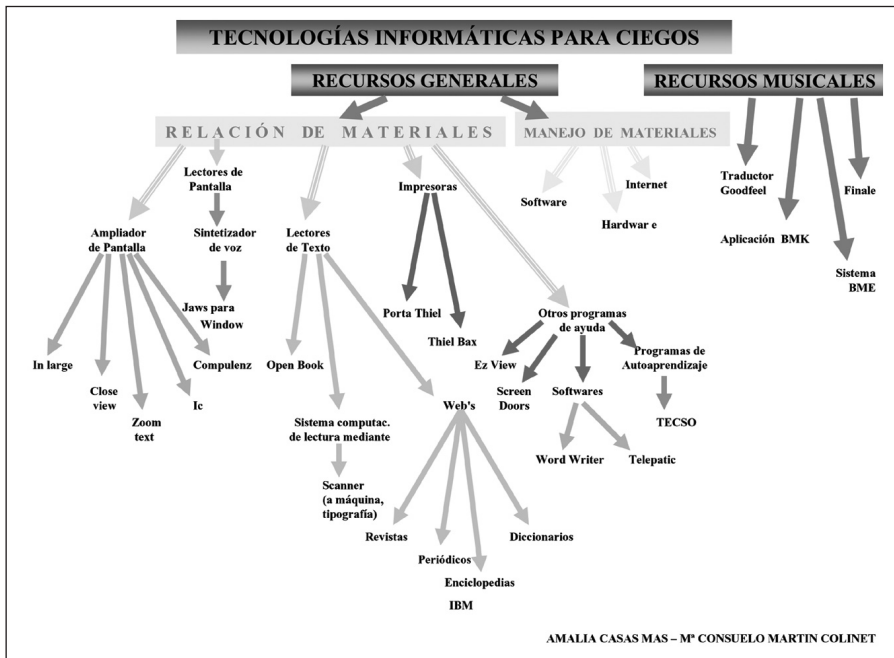


Figura 22.

⁷⁵ Para la notación musical, impresión de partituras.

⁷⁶ Magnificier, que ayudan a resolver dificultades de redacción y presentación de imágenes.



Figura 23.

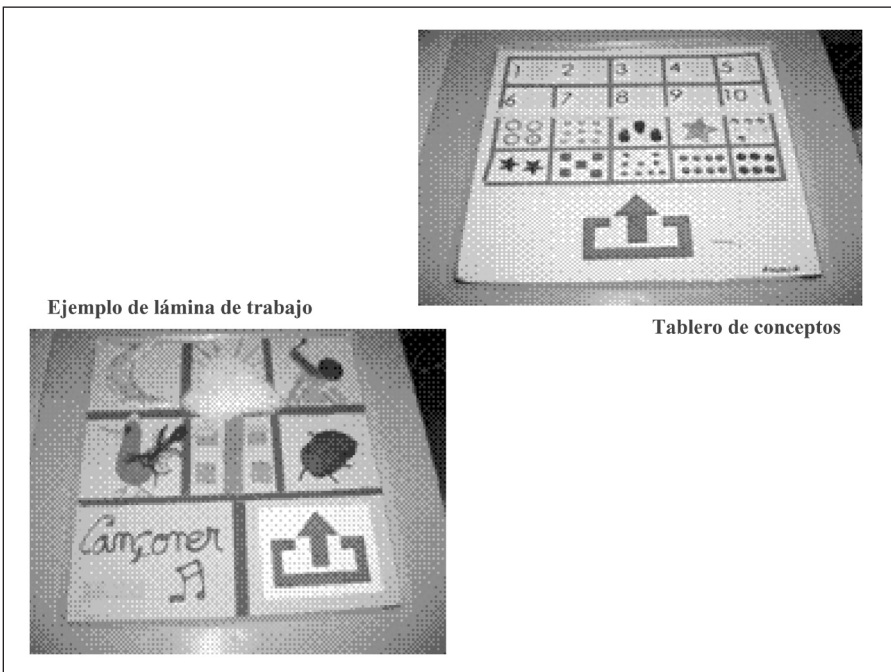


Figura 24.

Pantalla del cuento “Caperucita Roja



Figura 25.

Entre los recursos informáticos generales incluimos:

- **Ampliadores de pantalla:** Son programas de magnificación de caracteres que aumentan el tamaño de las imágenes y caracteres visualizados en el monitor desde 2 hasta 50 veces su tamaño original. El usuario utiliza teclado, ratón, lupa o la posibilidad de alterar los colores a gusto así como los tipos de letra. Los programas In large o Close View aumentan 16 veces la imagen. Otros dignos de mención son el ZoomText, el Ic o el Compulenz⁷⁷.
- **Lectores de pantalla:** El *software* lector de pantalla⁷⁸ recibe una descripción en voz sintética por los parlantes de la pantalla en que está trabajando. Permite el manejo de sistemas operativos como el Windows y sus aplicaciones más comunes –Word, Excel, acceso a Internet Explorer, Outlook Express–. La información que aparece en

⁷⁷ Es un adaptador de pantalla que amplía la imagen y reduce el brillo.

⁷⁸ Programa que sirven de intermediario entre el PC y el usuario de la computadora

pantalla es emitida mediante voz, a través de la tarjeta de sonido. El uso del ratón es sustituido por comandos de teclado. El Sintetizador de Voz es un dispositivo de *hardware* que se conecta por cable a una salida del computador. Recibe por medio del *software* los caracteres del texto que aparecen en la pantalla y traduce los mensajes acústicos⁷⁹. El tipo de voz ofrecido es claro y su entonación de calidad, pudiendo controlarse la entonación, velocidad o pausas entre palabras. Puede identificar las características tipográficas –negrita, subrayado, color–, informando de la posición del cursor al dar las coordenadas de filas y columnas y se puede programar para leer un párrafo determinado.

Para personas ciegas totales que quieren realizar todo tipo de actividades con el ordenador está muy bien considerado el JAWS para Windows⁸⁰ que en España distribuye la ONCE, por ser el único de estos productos con buena calidad que se ha traducido al castellano⁸¹.

- Lectores de textos: Traducen el lenguaje verbal escrito a lenguaje oral. Para leer periódicos y revistas concretos o acceder a enciclopedias y diccionarios solo hay que seleccionar las *Web's* adecuadas. El producto más aconsejable es el IBM Home Page Reader, cuya versión 3.0 está traducida al castellano. No es complicado el uso del Sistema Computacional de Lectura. Sirve para leer documentos escritos a máquina o de composición tipográfica, de impresión láser o por puntos de calidad de cualquier PC, hojas sueltas o un libro. Se maneja apoyando un texto sobre el escáner y al apretar una tecla, el texto es digitalizado y convertido en audio por el sintetizador de voz para después ser guardado en la memoria del computador.

Hasta no hace demasiado tiempo la escritura en braille se realizaba por medio de la regleta o de la máquina de escribir braille. En la Figura 26 reproducimos la de Joaquín Rodrigo. Las impresoras Braille permiten adaptaciones tecnológicas para ciegos. Son conectables a cualquier tipo de

⁷⁹ Para que esto suceda el programa debe tener un dispositivo de memoria que almacene el diccionario fonético de cada idioma.

⁸⁰ De la empresa norteamericana Henter-Joyce, actualmente integrada en el grupo Freedom Scientific.

⁸¹ En otros idiomas existen el **Window-Eyes** de **GW Micro** y el **Hal** de **Dolphin Computer Access**.

computadora común y no requieren más que el programa o controlador de conversión de datos similar al que utiliza una impresora estándar actual. Hay impresoras Braille sencillas como la PortaThiel⁸², y otras más complejas como la Thiel BAX 10⁸³.

Existen otros programas de ayuda: el programa Ez View⁸⁴ y las adaptaciones del teclado como el Screen Doors o los softwares Word Writer y Telepathic⁸⁵.

Los Programas llamados tutoriales son de Autoaprendizaje. Permiten a ciegos adquirir de forma autónoma los conocimientos necesarios para el uso del sistema operativo Windows. El más popular lo ha desarrollado la empresa canadiense TECSO.



Figura 26.

⁸² De la marca alemana Thiel GMBH. Son casi portátiles, imprimen a una velocidad muy baja y sólo permiten una cara de impresión.

⁸³ Son máquinas de mayor porte que expulsan páginas a una velocidad vertiginosa, impresas a una o dos caras en muchos tipos de papel y con la posibilidad de realizar gráficos en relieve.

⁸⁴ Elimina las molestias por el uso constante del computador.

⁸⁵ Se anticipan a lo que el usuario quiere escribir.

Algunas orientaciones para resolver dificultades en el manejo de las computadoras por ciegos son:

- El *software* o soporte lógico del PC⁸⁶, las dificultades de accesibilidad que presente, se pueden paliar cambiando la información apoyada sólo en los colores por otra con mensajes de texto, procurando que los mensajes iguales siempre tengan el mismo texto, que salgan en la misma zona de la pantalla y con la misma letra y colores⁸⁷.
- El *hardware* es el soporte físico de los programas informáticos que habrán de utilizarse. Las dificultades que puede presentar para los no videntes se centran en el manejo de botones de encendido y apagado. Deberán estar en relieve o depresión, situados en la parte frontal y tener una respuesta sonora indicadora de la activación del control, con su función rotulada en un tipo de letra grande y en colores.
- En Internet pueden hallar problemas los ciegos con los enlaces gráficos que conducen a una imagen. Se resolverían agregando una línea de texto describiendo la imagen.

Y respecto a los recursos informáticos musicales:

- El Traductor de Música Braille –Goodfeel– es un programa que convierte automáticamente a braille diferentes tipos de música computarizada, pudiendo transcribir en segundos una sola parte, sección o la partitura completa. Puede escanear la partitura impresa, permite la audición de la obra, imprime la notación en braille y la guarda en un archivo tipo texto. En USA hay muchos colegios que lo utilizan⁸⁸.
- El Braille Musical es un código universal apto para que cualquier ciego pueda leer y escribir partituras⁸⁹. El Braille se ha reforzado con la síntesis de voz, aunque por necesidades informáticas añadie-

⁸⁶ El conjunto de programas que coordinan las operaciones del usuario en pos del resultado buscado.

⁸⁷ Que los menús sean circulares y que se pueda modificar el tamaño y posición de los iconos.

⁸⁸ Manchester City College, U.K., con el profesor de jazz ciego Dennis Freedman; el Centro de Música y Arte para Minusválidos y David Goldstein; el Conservatorio de Música del Sur de California, con Richard Taesch, director en la División de Música Braille.

⁸⁹ bmk@dodiesis.com

ron dos puntos a los seis originales de Braille, resultando dos filas verticales de cuatro puntos cada una, ampliando así las combinaciones a 256 signos diferentes.

- La ONCE ha presentado la aplicación MBK⁹⁰ que hace posible la comunicación entre músicos ciegos o no ciegos y realizar tareas antes impensables⁹¹.
- Con el sistema BME⁹² se puede escuchar lo escrito con la tarjeta de sonido del ordenador y realizar funciones propias de un editor –particelas, instrumentos diferentes para cada parte– (Figura 27).

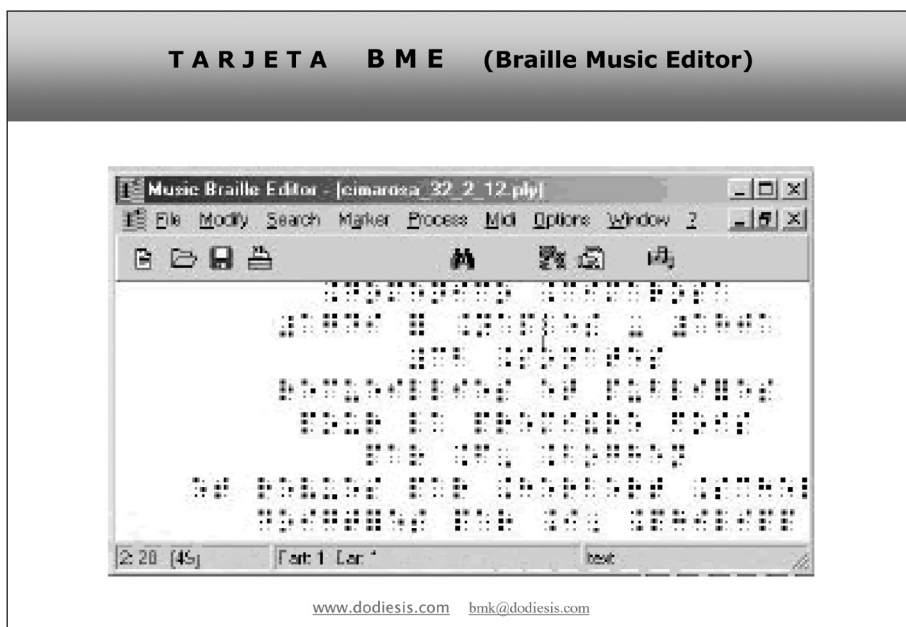


Figura 27.

⁹⁰ Braille Music Kit. En el encuentro *Música y Braille: exhibición internacional de las nuevas tecnologías para la música braille*.

⁹¹ www.dodiesis.com

⁹² Braille Musical Editor.

El Finale Musical puede convertir el texto musical en braille en notación normal y viceversa.

Como documento sonoro, sugerimos un fragmento de un músico ciego integrado en las nuevas tecnologías –Gladston Galliza–, compositor cubano que ha escrito algunas canciones para Ana Belén, Pedro Guerra o Víctor Manuel. Nos referimos a la introducción de su canción *Fascinio*⁹³ compuesta, tocada y cantada por él.

2.1.3. Organismos protectores

La Figura 28 recoge los organismos protectores que ayudan a los invidentes. Siguiendo el croquis de izquierda a derecha tenemos:

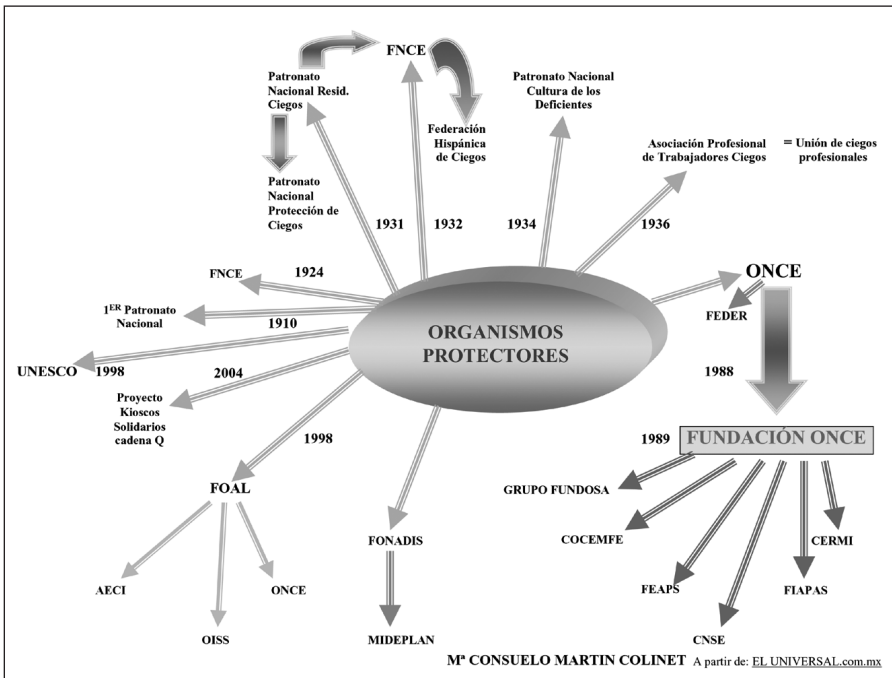


Figura 28.

⁹³ CD, G. G., 2005.

- El Primer Patronato Nacional surgido en 1910⁹⁴.
- La Federación Nacional de Ciegos Españoles⁹⁵, constituida en la Primera Asamblea Nacional de Ciegos Españoles con cuatro secciones: general, social, informativa y docente. A la FNCE le cambian el nombre en 1932 por el de Federación Hispánica de Ciegos⁹⁶.
- Surge el Patronato Nacional de Residencias para Ciegos⁹⁷ que en 1931 pasa a llamarse Patronato Nacional de Protección de Ciegos⁹⁸, a través del que Martínez Anido pretendía crear una especie de «Ciudad de los Ciegos» en el pueblo navarro de Barañáin, con tres centros para niños, adultos –hombres y mujeres– y ancianos, con escuelas, lugares de trabajo y asilos. Este ideal fracasó; pero un año después se amplían las prestaciones⁹⁹ incluyendo subvención para una orquesta y un conjunto coral exclusivamente con músicos ciegos.
- Salvador de Madariaga, entonces ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, crea el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes¹⁰⁰.
- La «Asociación Profesional de Trabajadores Ciegos» también conocida como «Unión de Ciegos Profesionales», fue un primer paso hacia la creación de la futura ONCE. A causa de la Guerra Civil la última reunión del Patronato se celebró en mayo de 1936.
- La ONCE fue creada en tiempos de Franco, para resolver el problema de los que quedaron ciegos a causa de la guerra. Estaba respaldada por el Estado que aseguraría la afiliación obligatoria de todas

⁹⁴ Hubo otros en los años 1914, 1917, 1924.

⁹⁵ FNCE, celebrada del 29 al 31 de mayo de 1924.

⁹⁶ En la Segunda Asamblea General de la FNCE celebrada del 19 al 22 de abril de 1932. En ella se acuerda implantar la musicografía braille en la enseñanza y se solicita que el gobierno confiara a la Federación una función inspectora de las escuelas y colegios para ciegos así como la derogación del decreto de 22 de septiembre de 1931 que impedía a los profesores ciegos el acceso a las plazas de maestros en las instituciones oficiales para ciegos. En los 5 años de duración, la situación de los ciegos no mejora.

⁹⁷ Como consecuencia de la actualización del censo de ciegos en España (con el resultado de 25.600 personas ciegas) surge el Proyecto «Reserva Nacional de Ciegos» de Martínez Anido.

⁹⁸ En el Real Decreto de 31 de enero de 1931.

⁹⁹ Las tareas desempeñadas por estos obreros eran las típicas de los oficios aprendidos por las personas ciegas: cestería, ebanistería, cordelería, trabajos en rejilla y mimbre, escobas, etc.

¹⁰⁰ En el Decreto de 3 de abril de 1934.

las personas ciegas¹⁰¹. Los campos de actuación fundamentales eran social y profiláctico: para que los ciegos tuvieran un jornal equiparable al de los obreros videntes, ayuda en su vejez y enfermedad, educación para los niños ciegos y formación profesional y colocación para los adultos¹⁰².

- La FUNDACIÓN ONCE nace en febrero de 1988 como instrumento de cooperación y solidaridad de los ciegos españoles para mejorar las condiciones de vida de otros colectivos de discapacitados. Entre 1985 y 1987 la ONCE fue incorporando progresivamente vendedores de cupón no ciegos, llegando a integrar a más de 10.000 personas con otras discapacidades.

En la Fundación ONCE a través de su Patronato están presentes las principales organizaciones de discapacitados de España. Traduciendo las siglas de izquierda a derecha tenemos: Confederación Coordinadora Estatal de Minusválidos Físicos de España¹⁰³, Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual¹⁰⁴, Confederación Estatal de Personas Sordas¹⁰⁵, Confederación Española de Padres y Amigos de los Sordos¹⁰⁶, el Comité Español de Representantes de Minusválidos¹⁰⁷ que agrupa las principales organizaciones de discapacitados de España¹⁰⁸ y representa a España en el Foro Europeo de personas con discapacidad¹⁰⁹. En los últimos años el presupuesto de la Fundación ONCE¹¹⁰ se ha visto incrementado con FEDER y Fondo Social Europeo¹¹¹ utilizados para acometer programas de «lucha contra la discriminación» de las personas con discapacidad.

¹⁰¹ Organismo único en el mundo y una de las diez empresas más importantes de España que tiene destacada participación en los sectores de la prensa, bienes raíces y bancos. La estructura de la organización en sus comienzos era muy simple, encabezada por un Consejo Superior y debajo la Jefatura Nacional. Todas las secciones dependían jerárquicamente del Jefe Nacional y estaban dirigidas por personas ciegas.

¹⁰² En el Reglamento del 28 de octubre de 1939.

¹⁰³ COCEMFE.

¹⁰⁴ FEAPS.

¹⁰⁵ CNSE.

¹⁰⁶ FIAPAS.

¹⁰⁷ CERMI.

¹⁰⁸ Algunas de carácter autonómico, reuniendo a más de 2000 asociaciones y entidades que representan a los 3,5 millones de personas con discapacidad que existen en nuestro país.

¹⁰⁹ Plataforma de los discapacitados europeos.

¹¹⁰ La Fundación ONCE cuenta con una fuente de financiación para cada ejercicio equivalente al 3% de los ingresos brutos obtenidos con la comercialización del cupón.

¹¹¹ Fondos procedentes de la Unión Europea.

Objetivo principal de la Fundación ONCE será gestionar más integración y mejor empleo¹¹². Las empresas del GRUPO FUNDOSA creadas en 1989¹¹³ son gestoras para programas de formación y empleo para personas con discapacidad, en sectores de actividad industrial, nuevas tecnologías, servicios sociosanitarios y accesibilidad¹¹⁴.

- El Fondo Nacional de la Discapacidad¹¹⁵, entidad de carácter autónomo, fomenta la capacitación laboral y la integración social del discapacitado a través del financiamiento de proyectos de rehabilitación y tiene la misión de administrar los recursos que le confieran en su favor. A través del Ministerio de Planificación y Cooperación¹¹⁶ se relaciona con el Estado.
- La Fundación Once Americana¹¹⁷ es una fundación creada en 1998¹¹⁸, de la que es Presidente de Honor S. M. el Rey Don Juan Carlos I de España¹¹⁹. Apoya a las organizaciones de ciegos para los cerca de cinco millones y medio de ciegos que hay en los países latinoamericanos. Mantiene acuerdos con la Agencia Española de Cooperación Internacional¹²⁰, la Organización Iberoamericana de Seguridad Social¹²¹, la Organización Nacional de Ciegos español-

¹¹² Los puestos de trabajo en el área de Fundación ONCE se realizan a través de transiciones externas, intermediación laboral de Fundosa Social Consulting, plazas ocupacionales y ayudas al autoempleo. La Fundación ONCE desde sus comienzos colabora con las administraciones públicas, empresarios, particulares, el movimiento asociativo de discapacitados para el desarrollo de programas y proyectos en pro de la cualificación profesional y acceso al mercado laboral de minusválidos.

¹¹³ Sociedad instrumental de la Fundación ONCE.

¹¹⁴ En las más de 70 empresas propias y participadas trabajan más de 11500 personas. El porcentaje de puestos de trabajo ocupados por personas con discapacidad supera el 71 %. Los más de 45000 empleos y plazas ocupacionales creados por la Fundación ONCE desde 1988 la convierten en el principal operador socioeconómico y de empleo en el sector de la discapacidad en España. Favorece en términos de igualdad de oportunidades a mujeres con discapacidad, personas con discapacidades superiores al 65%, jóvenes o mayores de 45 años discapacitados.

¹¹⁵ FONADIS.

¹¹⁶ MIDEPLAN.

¹¹⁷ FOAL.

¹¹⁸ El Patronato de la Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina. Lo patrocinan entre otros: BBVA, Telefónica, Mondragón Corporación Cooperativa, Cáritas, Cruz Roja, CERMI.

¹¹⁹ Otras personas que forman el Patronato son Isabel Allende, Manuel Fraga Iribarne y los presidentes de la ONCE, de FOAL y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Lleva 8 años en funcionamiento en los que ha contribuido a la creación de empleo desarrollando proyectos en materia educativa y formación profesional, trabajando en la rehabilitación e integración laboral de las personas ciegas.

¹²⁰ AECI.

¹²¹ OISS.

la¹²². Entre sus objetivos están el control de las causas de la ceguera, el acceso a la educación¹²³, poniendo en marcha un proyecto de Inserción Laboral de Población Ciega en colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo¹²⁴ y Gobiernos nacionales, programa que ha permitido realizar más de 300 cursos de capacitación para un total de 2.267 alumnos, con una inserción laboral de 501 personas.

- El Proyecto Kioscos Solidarios Cadena Q¹²⁵ cuyo objetivo es proporcionar empleo a personas ciegas sin formación, en 2004 habían capacitado a 573 personas.
- La UNESCO proporciona amplios programas de educación para minusválidos, cursos de entrenamiento, becas para profesores, financiando proyectos de investigación para dotar a los ciegos del más moderno y eficiente material para los países subdesarrollados.

2.1.4. *La Educación Musical Especial*

La atención a la diversidad contemplada en el sistema educativo actual se ocupa de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como de las estrategias de enseñanza y recursos específicos requeridos para adaptarlos a su dificultad. La Educación Musical Especial es una educación integrada en el sistema curricular normal, aunque los alumnos tengan necesidades especiales de enseñanza. Por tanto, a los objetivos comunes habrán de añadirse otros encaminados a solventar las necesidades de cada alumno en particular para que su formación musical corra paralela a la general. La Educación Musical Especial está en el límite entre la Educación Musical y la

¹²² ONCE.

¹²³ Más del 90% de los niños con graves problemas visuales viven en regiones como Latinoamérica y el 90% no está escolarizado. Aporta materiales para la enseñanza general y recursos educativos para educación integrada o formación de profesionales para la atención de sordociegos, la creación de núcleos de producción bibliográfica –digital y en Braille– proporcionando impresoras braille, material de alta tecnología (ordenadores, amplificadores de imagen, reproductores de libros hablados), digitalizando bibliotecas sonoras; fomentando la formación creando Centros de Formación Tiflotécnica para enseñar a las personas ciegas a manejar las herramientas ofimáticas y tiflotécnicas necesarias para el acceso a Internet; promoción del empleo, facilitando los medios que permitan eliminar los obstáculos que impiden su plena participación en el mercado laboral.

¹²⁴ BID (Banco Interamericano de Desarrollo).

¹²⁵ Red de venta al público de productos como golosinas, refrescos, periódicos, artesanía y tarjetas telefónicas desarrollado en nueve países –Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay–.

Musicoterapia; pero sus objetivos forman parte de la Pedagogía más que de la Terapéutica, por ello no se puede considerar Musicoterapia.

En cambio, vemos en la Figura 29¹²⁶ que cuando de la Educación Musical en la Educación Especial se trata, sí se puede recurrir a la Musicoterapia, ya que en ella, la música es utilizada como medio para la formación humana global del alumno, tal y como queda sintetizado en la tabla de Lorenzo y Herrera.



Lámina 29.

La Musicoterapia (Figura 30) nace para el tratamiento de patologías; pero actualmente se aplica a disfunciones o problemas de aprendizaje, incluso en las aulas de educación obligatoria. Nace siendo Educación Musical en la Educación Especial aplicada junto con otras terapias y evoluciona a una Educación Musical Especial dentro de la Educación Obligatoria, incluso integrada en la Educación Musical.

¹²⁶ LORENZO, Q. y HERRERA, T. «Fundamentos de Educación Musical en la Educación Especial». En *Música y Educación*, Madrid: Musicalis. 2000, Nº 43, p. 68.

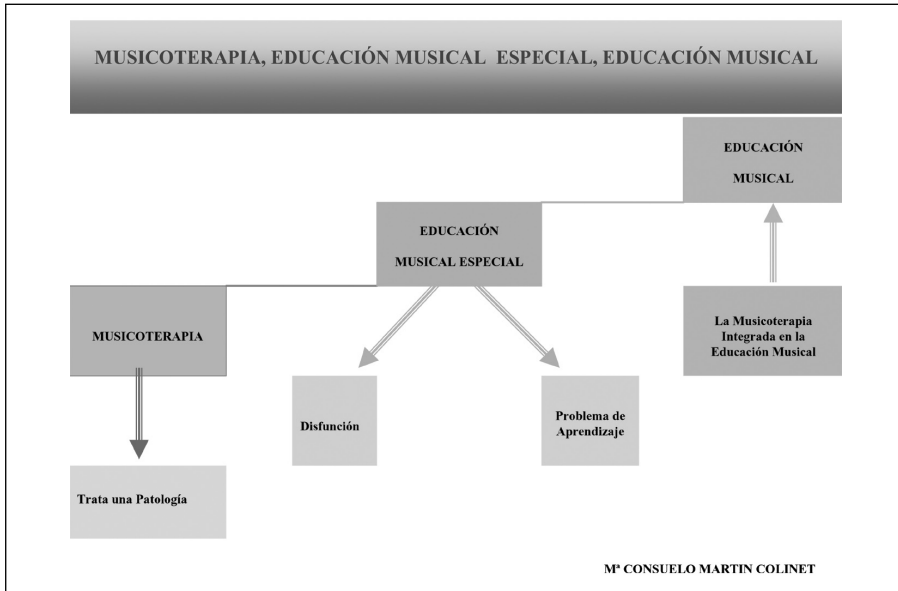


Figura 30.

2.1.5. Beneficios de la Musicoterapia a los ciegos

2.1.5.1. Definición, Objetivos, Escuelas, Congresos

En cuanto a los beneficios de la musicoterapia a los ciegos, la National Association for Music Therapy¹²⁷ define la Musicoterapia¹²⁸ como *La utilización de la música para fines terapéuticos: la restauración, mantenimiento y mejora de la salud mental y física*¹²⁹. En otras definiciones se contemplan o añaden ciertos matices¹³⁰.

¹²⁷ NAMT surge en 1950 en USA.

¹²⁸ Al tratarse de una ciencia moderna, en estado cambiante, no es tarea fácil formular una definición ya que aún están difusos tanto los límites como los objetivos pretendidos por su carácter transdisciplinario que la relaciona con disciplinas musicales –educación musical, psicología de la música– y de terapia médica –de la comunicación, psiquiatría, psicología, medicina–. La terapia es un tipo de técnica que ayuda al enfermo facilitándole su vida diaria. Añadiendo a este vocablo el equilibrio que proporciona el arte del sonido y silencio dentro del tiempo propio de la ciencia musical, formamos el término Musicoterapia. Hay que ajustarse a aspectos generales –técnicos, filosóficos–, porque si nos ceñimos a las necesidades individuales sería inevitable incurrir en la subjetividad.

¹²⁹ LACÁRCEL M. J. (1997). «Fundamentos psicopedagógicos de la musicoterapia aplicada a niños y jóvenes con minusvalías físicas, psíquicas o con problemas de conducta». En *Música y salud: Introducción a la Musicoterapia* (p. 79). Madrid: UNED.

¹³⁰ Como la del AMTA (Asociación de Musicoterapia Americana): «El uso controlado de la música con el objeto de restaurar, mantener e incrementar la salud mental o física. Es la aplicación sistemática de la música, dirigida por un musicoterapeuta en un ambiente terapéutico, con el objeto de lograr cambios de conducta. Estos cambios ayudarán al individuo

Objetivos generales de la Musicoterapia serán alentar el crecimiento emocional, afectivo y comunicativo de la persona por medio del sonido, el movimiento y la expresión corporal¹³¹, porque el vínculo sonido-ser humano son los cimientos de la Musicoterapia. Puntualizamos siguiendo el esquema de la Figura 31 en el que reproducimos como Objetivos Generales de la Musicoterapia: desarrollar la psicomotricidad a través del ritmo musical y el movimiento por medio de la expresión corporal¹³², circunstancias que desembocarán en un incremento del autocontrol; desarrollar la percepción auditiva potenciando la atención, el comportamiento adaptativo o las habilidades cognitivas y comunicativas¹³³ para romper las barreras emotivas, elementos

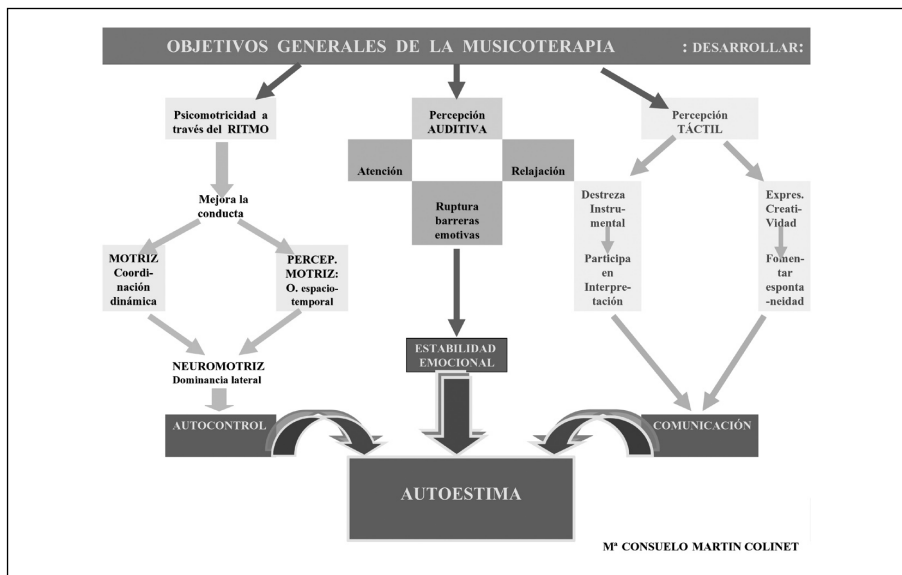


Figura 31.

que participa de esta terapia a tener un mejor entendimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, pudiendo adaptarse mejor a la sociedad. Como miembro de un grupo de profesionales, el musicoterapeuta participa en el análisis de los problemas del individuo y en la proyección de un tratamiento general antes de hacer cualquier actividad musical. Las evaluaciones periódicas determinarán la efectividad de las técnicas utilizadas».

¹³¹ www.geocities.com/Paris/Metro/8395/spanish.html

¹³² Lo que supone un avance respecto a la conducta motriz que facilitará los movimientos de marcha, coordinación, lateralidad, equilibrio, mejorando en consecuencia las conductas motrices básicas –coordinación dinámica general, las conductas neuromotrices –dominancia lateral– y las perceptivo-motrices, es decir la organización y estructuración espacio-temporal.

¹³³ Reduciendo prejuicios o vergüenzas al romper las barreras emotivas que separaban a los individuos, disminuyendo la ansiedad ante la presencia de otros al reducir el stress por medio de la relajación.

que facilitan el camino hacia la estabilidad emocional; desarrollar la percepción táctil por medio de destrezas instrumentales mediante la manipulación de instrumentos en pro de la adquisición de habilidades cognitivas y creativas fomentando la espontaneidad¹³⁴. Nunca pretender un estudio exclusivamente razonado de la música ni fomentar interpretaciones de índole científica.

La musicoterapia actúa como motivación para el desarrollo de la autoestima, con técnicas que provoquen en el individuo sentimientos de autorrealización, autoconfianza, autosatisfacción y mucha seguridad en sí mismo. El lenguaje en musicoterapia se emite por medio de sonidos, no de palabras. Sonidos que a través de sus parámetros esenciales –ritmo, melodía, armonía– activan sentimientos y emociones¹³⁵ que provocan diferentes estados de ánimo: alegría o tristeza, inquietud o sosiego¹³⁶.

El Autocontrol, la estabilidad emocional y comunicación que proporciona la música abren el camino hacia la autoestima.

A mediados del s. XX y como consecuencia de los afectados por la II Guerra Mundial¹³⁷ surge la Musicoterapia en EEUU. Europa participa también creándose en Suecia el primer Instituto de Musicoterapia¹³⁸. En 1950 aparece la NAMT-EEUU¹³⁹ y en 1954 se crea como carrera en la Universidad de

¹³⁴ Como la participación e interpretación, historia de la música, para la expresión de la creatividad, fantasía e improvisación necesarias para el desarrollo de la espontaneidad de pensamiento y acción. Factores todos que incrementan las posibilidades de interacción con los demás, favoreciendo los contactos interpersonales y la socialización con vistas al logro del enriquecimiento afectivo del individuo en un clima grato, alegre y participativo.

¹³⁵ FUBINI, E. (1983). *Les philosophes et la musique* (p. 17).

¹³⁶ Porque la música sirve de gran estímulo para el oyente, ya que los elementos contenidos en ella son sugestivos y muy persuasivos. Pueden aplacar o exaltar los estados de ánimo, evocar sensaciones o emocionar. La rítmica no solo desarrolla la coordinación, la sensibilidad y el sentido estético potenciando la imaginación, sino que facilita la estabilidad y coordinación de los ritmos fundamentales del cuerpo y es utilizada para la relajación de personas nerviosas o inestables, contribuyendo a moldear el carácter y formar el temperamento del individuo. La melodía puede activar todas las funciones del cuerpo –imaginación, afectividad, el recuerdo–, además de la percepción auditiva. La matización dinámica de una melodía o la variedad de tesituras influyen en nuestro espíritu y la estructura armónico-formal de una pieza permite ordenar las ideas musicales como si del lenguaje hablado se tratase. Por ello, el musicoterapeuta deberá cuidar al detalle la elección de la música más conveniente al estado del individuo a quien va dirigida, seleccionando minuciosamente el lenguaje musical contenido en la pieza, según el momento de utilización y pretensión a que se aspira con cada uno de sus elementos.

¹³⁷ LAGO C. P. (1997). «Módulo Didáctico Musical». En *Música y salud: Introducción a la Musicoterapia* (p. 182). Madrid: UNED.

¹³⁸ En 1942 en Estocolmo, por el médico sueco Pontvik.

¹³⁹ Nacional Association for Music Therapy.

Kansas¹⁴⁰ con título universitario, basando sus principios esenciales en el logro de relaciones interpersonales y la autoestima por medio del ritmo, principal elemento generador de la energía. Se le suman otros países como Argentina y Canadá. En Europa contemplan la misma titulación Alemania, Austria, Bélgica, Holanda, Inglaterra y Dinamarca. Francia le otorga el nivel de Diplomatura. Desde 1965 han ido surgiendo organizaciones y escuelas de musicoterapia en Yugoslavia, Argentina, Brasil, Francia, Italia, Canadá y España.

El primer Congreso de Musicoterapia se celebró en París en 1974. Re-gomemos datos sobre los celebrados en sus primeros años de vida¹⁴¹ (Figura 32).

CONGRESOS DE MUSICOTERAPIA		
FECHA	TITULO	SEDE
1966	Conferencia Regional Midle- Atlantic de la NAMT	Columbia University-Special Education Department. New York
1967	Conferencia Regional Midle- Atlante de la NAMT	Essex Counti Overbrook Hospital Regional Cedar Grove. New York
1967	Taula Redona de la American Association for the Psicopathologi of Expression	Willowsbrook State Hospital. Long Island. Nueva York
1971	I Simposium Internacional de Musicoterapia "III Congreso Mundial de Psiquiatría Social" Ponencia: <i>Hª de la Musicoterapia en España</i>	Zagreb
1973	I Seminario Internacional. Academia Europea Asociación Alemana de Musicoterapia y Comité Europeo de Musicoterapia Ponencia: <i>La música como experiencia social, comportamiento, socialización y socioterapia</i>	Academia Europea de Berlin
1973	I Congreso luso-Español-Americano para el Estudio Científico del Retraso mental. Ponencia: <i>La música como ayuda al diagnóstico clínico</i>	Sevilla
1974	I Congress Mundial de Musicotherapie Ponencia: <i>La situation de la Musicotherapie a l'Espagne. L'influence de la Musique dans le cadre de l'autisme infantil</i>	La Sorbonne Paris
1974	I Conferencia Nacional sobre minusválidos físicos. Ponencia: <i>Musicoterapia para minusválidos físicos</i>	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Madrid
1974	II Congreso Internacional de Educación Especial. Ponencia: <i>Musicoterapia en Educación Especial</i>	Madrid
1974	Conferencia Anual de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Ponencia: <i>Musicoterapia en autismo infantil</i>	Las Palmas de Gran Canaria
1975	V Simposium Internacional sobre psiquiatría Social, Alcoholismo i Musicoterapia. Ponencia: <i>Musicoterapia y Arte Terapia para una niña esquizofrénica</i>	Perec Iugoslavia
1976	II Congreso Mundial de Musicoterapia "Asociación Española de Musicoterapia" Ponencia: <i>Musicoterapia en una clínica psiquiátrica</i>	Buenos Aires
1976	I Conferencia Catalana de psicopatologia de l'Expressió	Barcelona

M^a CONSUELO MARTIN COLINET
A partir de: Acmr@xarxaben.net – mtr@draspoch.e.telefonica.net

Figura 32.

2.1.5.2. Técnicas de curación por la música

Aun siguen vigentes la mayoría de las técnicas de curación por la música utilizadas a lo largo de la historia. Algunas sociedades primitivas

¹⁴⁰ Bajo la dirección de E. Thayer Gaston.

¹⁴¹ Acmr@xarxaben.net – mtr@draspoch.e.telefonica.net

creían que las enfermedades provenían del castigo de los dioses, la posesión del demonio o las maldiciones de brujos quienes aplicaban elementos mágicos de curación, entre los que la música ocupaba un lugar importante en la ceremonia¹⁴². La selección del repertorio dependía de la naturaleza de la enfermedad. El sonido del tambor se considera la terapia más antigua.

En la Grecia Clásica, la música era interpretada como una fuerza que influenciaba el pensamiento, las emociones, y la salud física. En el 600 a. c., atribuyen a Thales de Mileto la curación con poderes musicales de una plaga en Esparta¹⁴³. Pitágoras y su tabla de armónicos¹⁴⁴, símbolo de equilibrio así como la creencia en el poder mágico y medicinal de los sonidos¹⁴⁵; o los armónicos vocales de los rituales cabalísticos¹⁴⁶; o el canto vocálico con armónicos audibles del Sufismo¹⁴⁷, incluso los armónicos espontáneos con altas frecuencias producidos por la prolongación de las últimas vocales en el ritmo orgánico del canto gregoriano que fluye paralelo a la respiración¹⁴⁸, puede considerarse como una terapia¹⁴⁹ a la rutina diaria de estos monjes.

La Musicoterapia es una herencia de Oriente, aplicada hace varios siglos a los chamanes del centro de Asia. Danzando en torno al enfermo¹⁵⁰, el chamán detectaba la enfermedad del alma y emitía sonidos mientras contactaba con el mundo de los espíritus del Chamanismo¹⁵¹ para su curación.

¹⁴² DAVIAS, W.; KATE, E.; FELLER, G.; THAUT M. *An Introduction to Music Therapy Theory and Practice*. Wm. C.: Brown Publisher. (1992).

¹⁴³ DAVIAS, W.... *Ibid*.

¹⁴⁴ Pitágoras descubre la correlación entre los intervalos musicales y los armónicos correspondientes a una nota fundamental, lograda al dividir la cuerda del monocordio en proporción matemática: resultando la 8ª si la división es en 2 partes iguales, la 5ª justa si la divide en 3...

¹⁴⁵ MOUTSOPOULOS, E. (1983). *Mouvement musical et psychologique dans les derniers dialogues de Platon* (p. 14).

¹⁴⁶ La Cábala es un sistema mágico basado en el estudio del Antiguo Testamento y el Talmud, que parece tener su origen en estudios esotéricos del judaísmo, incorporado a algunos rituales gnósticos o cristianos de Occidente. Utilizan sonidos vocálicos correspondientes a nombres sagrados, acompañados de visualizaciones.

¹⁴⁷ Este canto que altera mucho la voz es utilizado en prácticas terapéuticas y espirituales del Sufismo, rama esotérica del Islamismo.

¹⁴⁸ Forma de canto monofónico sin acompañamiento instrumental, surgido con el papa Gregorio el Magno, sobre textos de los Salmos y pasajes de la Biblia principalmente, aunque también incorporaban cantos para las fiestas del calendario litúrgico.

¹⁴⁹ MELGUIZO A., F. *Op. Cit.*, p. 24.

¹⁵⁰ La danza, elemento principal en la Musicoterapia.

¹⁵¹ Es el ritual más antiguo con fines terapéuticos en que el chamán es un medio que transmite la energía del universo al enfermo.

Durante el Imperio Otomano, en Anatolia se desarrolla la Musicoterapia como medio de diagnóstico y tratamiento de enfermedades mentales. En el s. X el científico turco Ibn Sina estudia los efectos saludables de la música. Los conocemos a través otro turco, el médico Rahmi Oruc Guvenc que en la década de los ochenta los divulga en la Universidad de Estambul¹⁵².

En el siglo XVIII aparecen los primeros artículos sobre los efectos de la música en diferentes enfermedades: En 1789 un autor anónimo dio a conocer el efecto que tenía la música en la mente humana¹⁵³. Mas tarde, un artículo escrito por otro autor desconocido describía la historia de un profesor de música que tuvo fiebre durante varias semanas ¹⁵⁴ y se curó escuchando un concierto diario como receta¹⁵⁵.

Desde mediados del s. XX se utiliza como una rama de la medicina recuperativa contribuyendo a paliar desequilibrios afectivos, mentales o fisiológicos.

Al reconocerse hoy día que gran parte de las enfermedades tienen su origen en el cerebro, que por medio de estímulos llegarán a la zona del cuerpo que desarrollará la enfermedad, se intenta que los estímulos producidos por melodías musicales, al llegar al cerebro, logren bien la anulación o la relajación de aquellos otros causantes de la enfermedad.

2.1.5.3. El «Efecto Mozart»

Habría que añadir los estudios del investigador francés Alfred Tomatis, por el éxito obtenido al tratar niños y adultos de diferentes patologías con melodías de Mozart en tonalidades varias y ondas hertzianas entre 125 y 9.000 hertz¹⁵⁶.

La explicación que ofrecen queda determinada por el efecto producido según las tesituras (Figura 33). Las tesituras graves se utilizan para terapias relacionadas con la motricidad, las medias para los problemas de comunicación, mientras que las agudas se aplican para los aspectos emocionales.

¹⁵² En el Centro de Estudios de Etnomusicología y Musicoterapia del Hospital Psiquiátrico Cerraphasa.

¹⁵³ «Music Physically Considered», en la revista *Columbia Magazine*, 1789.

¹⁵⁴ *Remarkable Cure of a Fever by Music*, 1796.

¹⁵⁵ DAVIAS, W... *Op. Cit.*

¹⁵⁶ 2006, <http://news.bbc.co.uk>

EL EFECTO MOZART	
TESITURAS	HERTZ
Graves	125-700
Medias	1.000-13000
Agudas	3.000-9.000

M.ª CONSUELO MARTIN COLINET
Basado en: <http://news.bbc.co.uk>

Figura 33.

Podría servir de explicación el hecho de que al haber comenzado a componer Mozart de niño y muerto muy joven, sus melodías son alegres y dinámicas, por lo que transmiten energía al cerebro sin componentes emocionales¹⁵⁷.

2.2. Del juglar ciego cantor de coplas, al músico profesional ciego

Muy lejos estamos de aquellos rapsodas, aedas, trovadores que eran nuestros juglares, andariegos de la tierra castellana que gozaban de la vida

¹⁵⁷ Por otra parte, al estar ubicadas en tesituras muy altas –sopranos, tesituras agudas del piano, flautas, violines– son ideales para terapias de audición. Teoría refrendada por Frances Rauscher en la Universidad de Wisconsin tras haber comprobado que sus alumnos al escuchar Mozart lograban mejor razonamiento espacio-temporal. Actualmente, a lo largo de América del N. y del S. y en Europa hay centros seguidores del tratamiento de Tomatis. No faltan las anécdotas, como la del actor francés Gerard Depardieu que está convencido de que Mozart le quitó la tartamudez a su hijo. O los cientos de madres que se encuentran en internet asegurando que sus hijos autistas, epilépticos, depresivos, incluso enfermos de Alzheimer, han mejorado tras oír a Mozart.

cantando y contando historias. Esos juglares ciegos que menciona el Codex Calixtinus (Figura 34), acudían a Compostela no sólo como pacientes sino también como animadores del Camino de Santiago que les brindaba la oportunidad de intentar su curación al final del camino que conducía al «campo de las estrellas» (Figura 35), donde por intercesión del apóstol Santiago, Jesucristo devolvía la vista a los ciegos. Nuevas investigaciones apuntan a considerar a un ciego acompañado por su hijo como los primeros peregrinos frente a la tradicional creencia de conceder tal honor a Godescalco en el año 850.

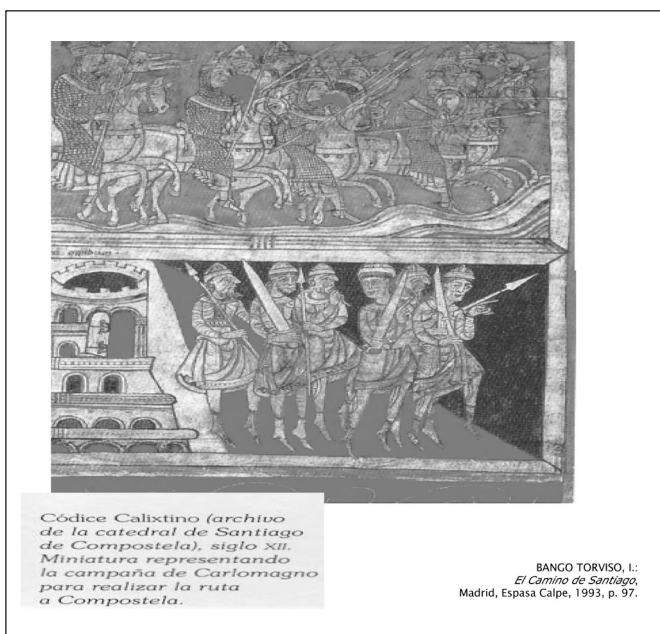


Figura 34.

Los juglares gozaban de entusiastas auditores en localidades en que el trasiego de peregrinos era mayor –en las cortes de Castilla y León, Navarra, Portugal–, en Sahagún o al abrigo de Alfonso X El Sabio. Considerados como transmisores de noticias, aparte de cantores de las coplas de ciego que posiblemente algunas de ellas se transformarían más tarde en cancioncillas jacobeanas. El Arcipreste de Hita compone coplas callejeras para cantores ambulantes y ciegos que piden limosna de puerta en puerta. A finales del siglo XIV el ciego es considerado en Francia como

el último cantor de las *chansons de geste* al son de la zanfoña¹⁵⁸. Y en el XV se extingue el género épico-legendario, coincidiendo con la decadencia de las peregrinaciones.

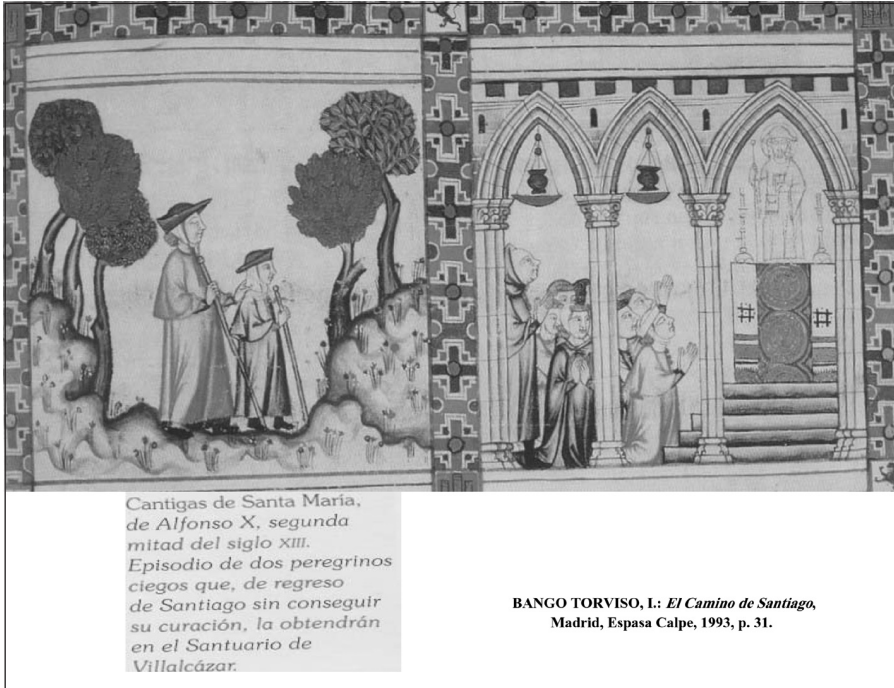


Figura 35.

Al margen del mundo juglaresco hubo músicos ciegos muy notables, como Francisco de Salinas, ciego desde los diez años, que recogió una gran cantidad de canciones populares¹⁵⁹ y a quien Fray Luis de León dedicó la *Oda a Salinas*¹⁶⁰. O el famoso músico ciego de Navalcarnero considerado como el más inspirado de su tiempo. Y Antonio de Cabezón, músico de la

¹⁵⁸ Los caballeros de Gascuña, Mosen Johan de Chartres y Pierres de Montferraut, en 1361 llevaron tres juglares a Santiago.

¹⁵⁹ En su tratado *De Música*. Algunas de ellas eran cantadas por ciegos a lo largo del camino francés.

¹⁶⁰ El aire se serena
Y viste de hermosura y luz no usada,
Salinas cuando suena
La música extremada
Por vuestra sabia mano gobernada.

emperatriz Isabel de Portugal, de Carlos V y Felipe II, de cuyo *Tiento del primer tono* recomendamos su audición.

Compositores ciegos fueron también Tárrega¹⁶¹, Francisco Cuesta¹⁶², Rafael Rodríguez Albert¹⁶³, del que proyectamos la primera página de la Pantomima *Las bodas de Camacho*, nº 11 del Acto 2º de la fantasía lírica *La ruta de D. Quijote* (1930)¹⁶⁴ Figura 36, Joaquín Rodrigo¹⁶⁵, Ray Charles, Stevie Wonder, Tete Montoliu, Sakamoto, Gladston Galliza...



Figura 36.

El último ejemplo musical que sugerimos –de Tárrega–, en las manos de Andrés Segovia: *Recuerdos de la Alhambra*.

¹⁶¹ (1852-1909) escribió 78 obras originales, 120 transcripciones para guitarra y 21 para dúos de guitarra.

¹⁶² (1890-1927).

¹⁶³ (1902-1979), Licenciado en Derecho y en Filosofía y Letras.

¹⁶⁴ Suite de ballet con música de Rafael Rodríguez Albert escrita en 1958 sobre el episodio del Quijote (2ª Parte, Capítulo 20).

¹⁶⁵ (1901-1999) que escribe cerca de 200 obras.

Y, como decía al comenzar este apartado, muy lejos estamos a comienzos del s. XXI de estos músicos que se ganaban la vida con limosnas, porque el músico ciego actual tiene la misma aceptación que el normovisual desde el momento en que se ha incorporado al mundo laboral como compositor, profesor e intérprete, aspectos del músico ciego que desarrollamos en el siguiente epígrafe.

3. LA INTEGRACIÓN EN LA MÚSICA. MÚSICA PARA LA INTEGRACIÓN

En la Figura 37 podemos ver el índice.

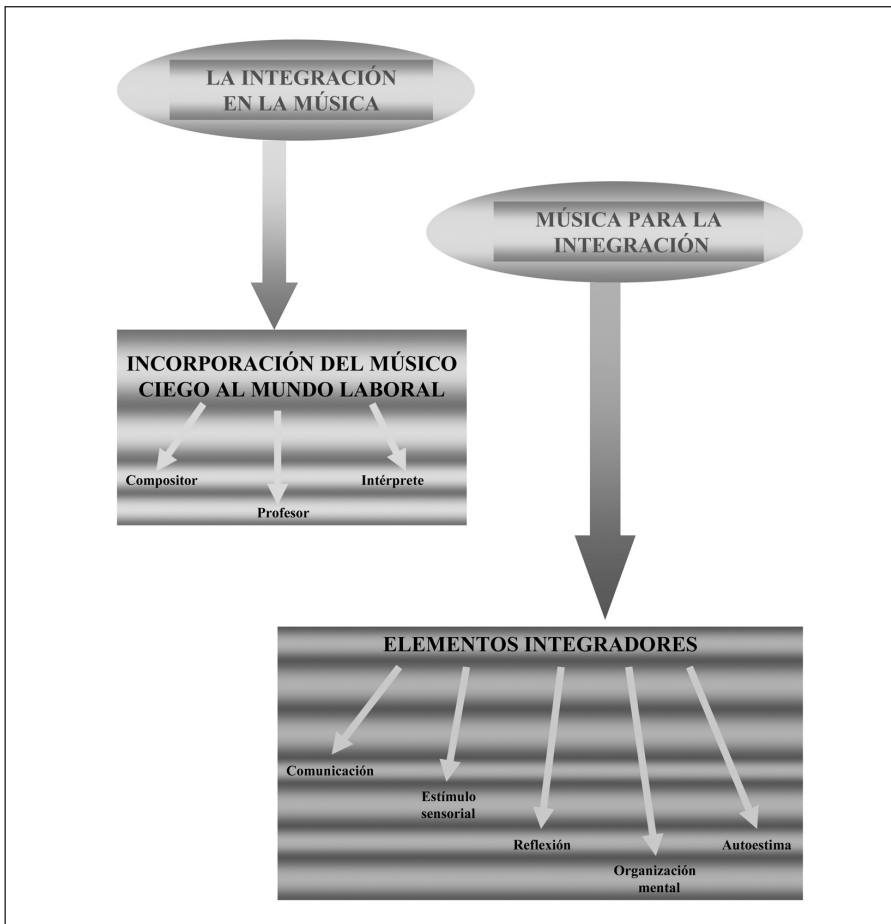


Figura 37.

Con la primera parte del epígrafe *–La integración en la música–* nos referiremos a la proyección del ciego profesional de la música en los campos creativo, docente e interpretativo, que iniciamos con la de Compositor, como profesión del músico ciego.

3.1. Incorporación del músico ciego al mundo laboral

3.1.1. Compositor, profesión de músico ciego

No es factor determinante que una pieza haya sido escrita por alguien que vea o no vea con los ojos. La inspiración musical de un compositor no requiere ojos al exterior, sino una mirada al interior que, en el caso del ciego, puede ser más profunda. Pero el compositor sinfónico ciego en cierto modo «juega con ventaja» respecto del vidente, por su prodigioso desarrollo de la memoria que le permitirá retener simultáneamente las distintas partes de una obra. En la práctica musical tradicionalmente suelen utilizarse varios tipos de memoria (Figura 38).

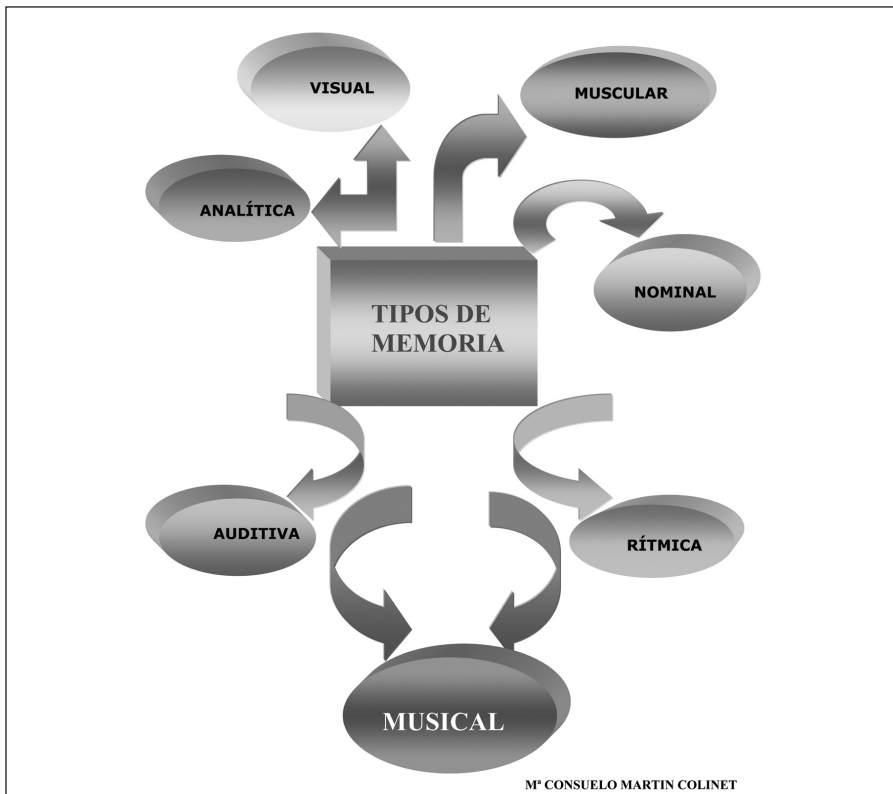


Figura 38.

La percepción y la memoria caminan juntas. Se almacena en la memoria lo que se percibe y se percibe cualquier información que previamente haya sido detectada y seleccionada con la atención. En la música, las fuentes de percepción principales son vista, oído y tacto, a las que se suma la memorización que a su vez va íntimamente unida a la atención y concentración. La información sensorial es la primera que queda registrada en la memoria tal y como la recibe, sin transformar el estímulo y la fijación de la información recibida en la memoria. Dependerá del uso de una memoria lógica, fruto del estudio profundo y reflexivo, no por medio de la repetición rutinaria.

Hoy día, las nuevas técnicas de visualización del cerebro demuestran que los tipos de memoria que acabo de proyectar no tienen una ubicación concreta en zonas específicas cerebrales, sino que, como vemos en la Figura 39 son las múltiples interconexiones entre las neuronas las que activan dos sistemas de memoria:

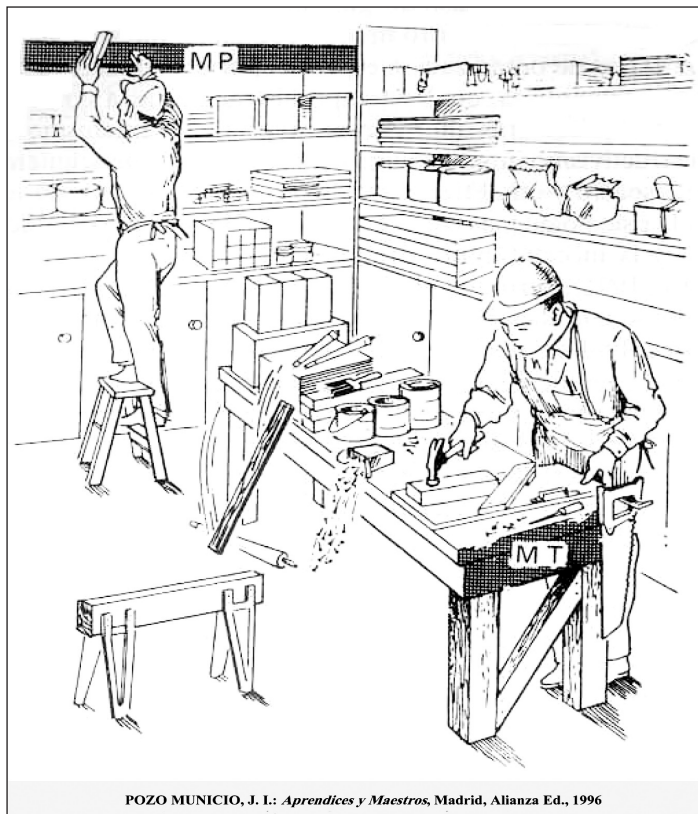


Figura 39.

El sistema de Memoria de Trabajo, (MT en la Figura 39), es la memoria de uso en tiempo presente¹⁶⁶ y el sistema de Memoria Permanente (MP en la Figura 39), que es un sistema de reorganización. Ambos sistemas están conectados como dos formas complementarias, a partir de los dos tipos de aprendizaje: por repetición y por comprensión.

En la Figura 40 dejamos constancia de los concursos de composición ganados por músicos ciegos españoles. Son galardones obtenidos por

COMPOSITORES ESPAÑOLES CIEGOS			
GANADORES DE CONCURSOS			
COMPOSITOR	PREMIO o CONCURSO	FECHA	OBRA PREMIADA
RAFAEL RODRÍGUEZ ALBERT	C. Nacional de Bellas Artes	1925	<i>Colección de canciones, sobre versos de Heine</i>
	Premio Nacional de Música	1952	<i>Cuarteto en Re M.</i> (guitarra)
	Premio Nacional de Música	1961	<i>Fantasia en tríptico sobre un drama de Lope</i>
	C. Internacional de Lieja	1967	<i>Sonatina en tres duales</i> (guitarra)
	Premio Nnal. de Composición "Manuel de Falla"	1976	<i>La Antequeruela</i>
JOAQUÍN RODRIGO VIDRE	Concurso Nacional de Composición	1925	<i>Cinco Piezas Infantiles</i> (orquesta)
	Premio Círculo de Bellas Artes de Valencia	1934	<i>Per la flor del Illiri blau</i>
	Premio Nacional de Música	1942	<i>Concierto heroico</i> (piano y orquesta)
	Concurso Cervantino 4º Centenario del Quijote	1948	<i>Ausencias de Dulcinea</i> (bajo o baritono, 4 sopranos y orquesta)
M ^a CONSUELO MARTIN COLINET			

Figura 40.

¹⁶⁶ Es muy limitada, sólo con 7 elementos activos nuevos. Cualquier tipo de información nueva a ese cerebro es un elemento más.

dos compositores ciegos en convocatorias para normovisuales o videntes. Ejemplo de ellos, una de las obras premiadas –*Ausencias de Dulcinea*– de Joaquín Rodrigo, cuya portada reproducimos en la Figura 41.

**PORTADA DEL POEMA SINFÓNICO
AUSENCIAS DE DULCINEA DE JOAQUÍN RODRIGO,
PRIMER PREMIO EN EL CONCURSO
“IV CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE MIGUEL DE
CERVANTES” (12 DE ABRIL DE 1948)**

*Poema sinfónico para bajo, cuatro voces de mujer y orquesta.
Sobre un poema de Don Quijote de la Mancha.
Joaquín RODRIGO de Cervantes*

Gran Premio Cervantes, 1948

AVJR (Archivo Victoria y Joaquín Rodrigo)
Transcripción del Manuscrito original (en Braille).
Se conserva en el Armario Ignífugo

Figura 41.

Existen también otras convocatorias de concursos específicas para invidentes, como la creada con motivo del 25 aniversario de la Fundación del Conservatorio para deficientes visuales de Praga. Ocasión para la que surge la idea de organizar un concurso de músicos ciegos que desde 1975 se ha venido celebrando tal y como informamos en la Figura 42. El fondo de música checo financia los premios.

CONCURSOS INTERNACIONALES DE MÚSICOS CIEGOS			
	AÑO	LUGAR	MOTIVOS Y ORGANIZADORES
1º	1975	PRAGA	
2º	1978	PRAGA	
3º	1981	PRAGA	Año Internacional de los Minusválidos
4º		Balneario de Mariánské Lázně	
5º	1988	Balneario de Mariánské Lázně	40 Aniversario de la fundación del Conservatorio Conservatorio para los jóvenes con deficiencias visuales en Praga.
6º	1991	Balneario de Mariánské Lázně	Asociación de ciegos y parcialmente ciegos de la República federativa checoslovaca.
7º	1994	Balneario de Mariánské Lázně	
8º	1997	Balneario de Mariánské Lázně	Organización de ciegos y parcialmente ciegos de la República checa (SONS).
9º	2000	PRAGA	90 aniversario de la fundación de un instituto que ofrece la educación música a los ciegos
10º	2003	PRAGA	

Mª CONSUELO MARTIN COLINET

Basado en: <http://www.brailnet.cz/sons/zahranicni/souteze/bases2003.html>

Figura 42.

3.1.2. El profesor de música ciego

En cuanto al Profesor de música ciego, desde principios del s. XIX hay testimonio a través de documentos conservados en la Escuela Municipal de Barcelona de profesores que dejaron grato recuerdo. Relación que dejamos manifiesta en la Figura 43.

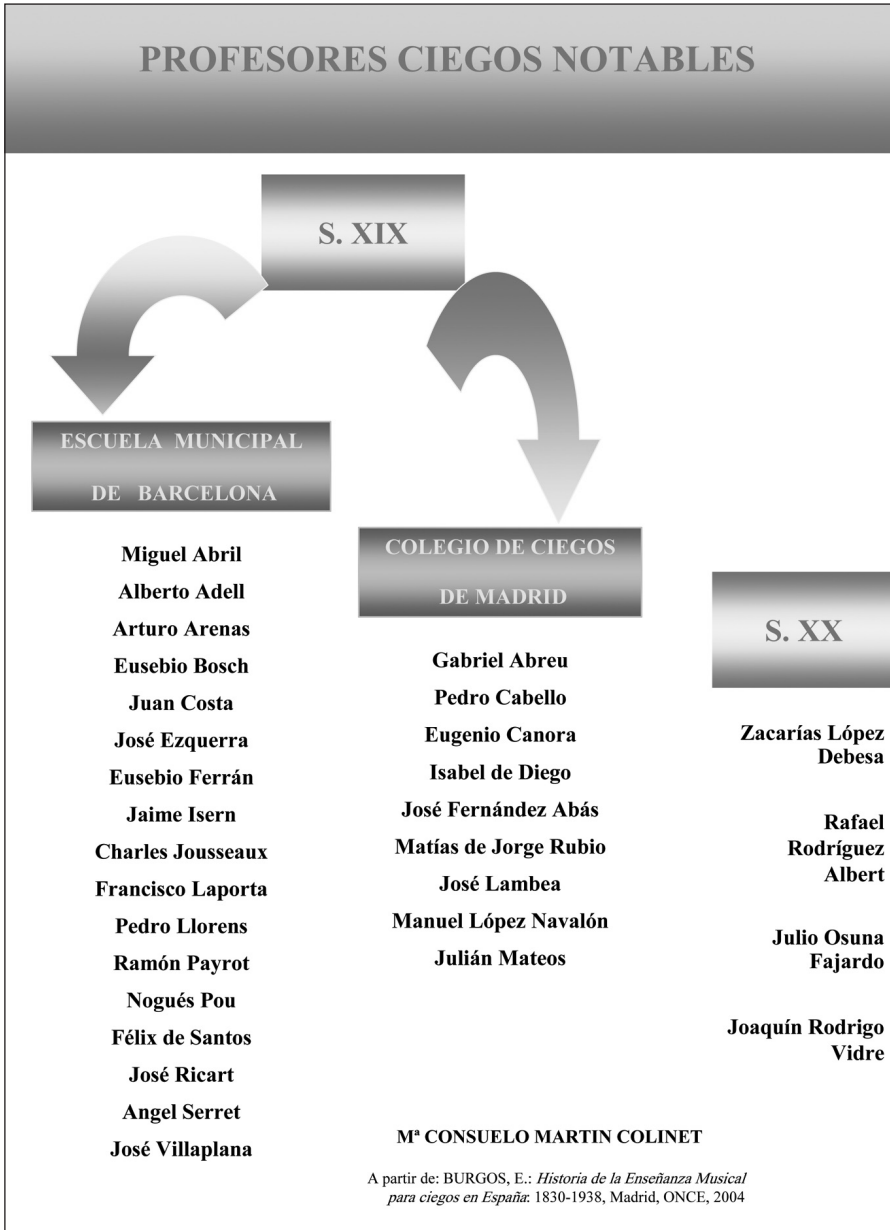


Figura 43.

Y ya en el s. xx, sabemos que Zacarías López Debesa fue profesor de solfeo, piano, Historia de la Música y Composición en el Instituto Provincial de Ciegos de Alicante (1932-1936) y desde 1936 fue profesor por oposición

del Colegio Nacional de Madrid. Rafael Rodríguez Albert fue catedrático de Historia de la música y estética en el Colegio de Ciegos de Madrid. Julio Osuna Fajardo, violinista y pianista, fue profesor interino del Colegio de Ciegos de Madrid (1933) y entre 1937-1945 es profesor del Conservatorio de Málaga; pero lo ha de dejar cuando sacan su plaza a oposición y no le dan permiso para presentarse. Antes de ejercer como profesor en la Universidad de Filosofía y Letras (hoy Complutense), Joaquín Rodrigo había sido profesor interino de folklore en el Conservatorio de Madrid; pero al convocar oposiciones no pudo presentarse porque una de las pruebas era de lectura a primera vista.

El avance en este sentido ha sido grande. Hasta el punto de que hoy existe un turno independiente de discapacitados para opositar al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas.

También hay docentes informáticos ciegos, consecuencia del incremento de programas informáticos para invidentes producido en los últimos años que ha permitido un considerable aumento no solo de invidentes cibernautas, sino de profesores de informática, programadores y webmaster, cuyas iniciativas suponen un mayor avance, lo que facilita enormemente la navegación por internet de los discapacitados visuales.

3.1.3. *El intérprete ciego en el concierto*

Nos referimos a las agrupaciones musicales de ciegos y al solista instrumental ciego.

La actividad musical en coros, con ensayos breves, repertorio ameno y variado es una experiencia de gran atractivo para niños y jóvenes invidentes. La capacidad retentivo-mnemónica natural del niño, en el ciego se agudiza, circunstancia que podría aprovechar el profesor para potenciarla comenzando con ejercicios de memorización de fragmentos vocales.

Desde 1841¹⁶⁷, los músicos de los colegios de ciegos de Barcelona debían agruparse para tocar en iglesias y otras instituciones de la ciudad,

¹⁶⁷ El artículo 25 del Reglamento de la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona correspondiente al año 1841 dispone que en función de la formación alcanzada.

incluido el Ayuntamiento. La orquesta de alumnos de la Escuela Municipal de Ciegos actuaba también en bailes públicos o en las orquestas de carnaval¹⁶⁸. La Gaceta Musical Barcelonesa recoge actuaciones de orquestas de ciegos de 1863 a 1865. También en el Colegio de Ciegos de Madrid formaban coros y orquestas con sus alumnos.

Actualmente hay orquestas, bandas, corales, rondallas, de discapacitados por todo el mundo. También en España. Ante la imposibilidad de mencionarlas todas, voy a referirme a una de las «Muestras Estatales de Agrupaciones Musicales de la ONCE»: la IX, que tuvo lugar en Córdoba entre el 8 y 13 de Noviembre de 2004¹⁶⁹ con la participación de grupos, dos orquestas, tres corales y un orfeón de discapacitados, ciegos en su mayoría. Por la misma época, actuaron en Madrid, Valencia, Aragón y Cataluña la Orquesta Sinamune de niños discapacitados ecuatorianos, camino de Roma ante el Papa, por el «Año Iberoamericano de los Discapacitados»¹⁷⁰. Cristina Ruiz Paredes es una joven española ciega, pianista y cantante, además de arreglista de canciones populares manchegas y del Sur de España. Recomendamos como ejemplo, uno de sus trabajos: el Fandango *Jota de Mota del Cuervo* de Cuenca¹⁷¹.

Y terminamos esta parte con el solista instrumental ciego. La especialidad elegida determinará el grado de dificultad del intérprete ciego respecto del no ciego. Así como el terreno vocal no ofrece problema añadido respecto del cantante que ve, la exactitud rítmica en los desplazamientos es notoriamente más fácil para este último cuando de un pianista se trata.

Lo mismo que la memoria, el invidente desarrolla la sensibilidad táctil más que el resto de las personas. El ciego ha sido adiestrado desde su nacimiento o aparición de la enfermedad para percibir con mayor nitidez las diferentes matizaciones táctiles –superficies, formas, texturas, materiales, dureza de los objetos–, así como el control de fuerza, algo valiosísimo en la ejecución de cualquier instrumento, tanto de teclado como en los que hay que sujetar o utilizar partes tan sensibles como los labios, o la boca –caso de los instrumentos de viento–.

¹⁶⁸ BURGOS, *Op. Cit.*

¹⁶⁹ <http://www.once.es/home.cfm?id=612&nivel=4&orden=6>

¹⁷⁰ <http://www.elmundo.es/elmundo/2004/11/02/solidaridad/1099412670.html>

¹⁷¹ Coros y danzas «Fuente Agria». (2002). *Cantos de mi tierra*. Puertollano: Several Re-cords, S. L.

El intérprete ha de lograr sincronización entre la acción de tocar y el resultado sonoro, lo que requiere gran concentración y cierto sentido de la previsión para anticiparse al efecto sonoro que quiera producir, circunstancias que los ciegos suelen resolver por su habitual adiestramiento en el desarrollo de la atención y saber escuchar.

Un pianista ciego notable fue Zacarías López Debesa (1879-1938), a quien le costó cuatro años de estudios la Infanta Isabel tras escucharlo en un concierto. A juzgar por las críticas de la época, era un pianista de primera fila, con repertorios de gran dificultad entre los que incluía el concierto de Grieg. No hemos logrado grabación suya pero sí de su amigo Joaquín Rodrigo (1901-1999), del que también hemos seleccionado algunas fotografías, a través de las cuales, por la posición de las manos, podemos intuir que sus conocimientos sobre técnica eran amplios¹⁷². En las fotografías de las Figuras 44-45, la curvatura de los dedos apunta a una técnica por articulación de dedos¹⁷³, mientras que en las de las Figuras 46-47, la elevación de muñecas y actitud más distendida, permite sugerir que Joaquín Rodrigo no daba la espalda a un tecnicismo más moderno, con mayor participación del brazo en la acción pianística. Observaciones que quedan corroboradas cuando Rodrigo interpreta a Rodrigo. Sorprende la precisión que luce tratándose de una producción pianística de compleja ejecución. Podremos apreciarlo en un fragmento de la reexposición del *Preludio al gallo mañanero*, obra para piano escrita en 1926, que junto a la *Suite para Piano*, la *Zarabanda Lejana* para guitarra y las *Cinco Piezas Infantiles* para orquesta, fueron sus credenciales para entrar en la Escuela Normal de París, en la clase de Paul Dukas. Obras todas cuya audición recomendamos.

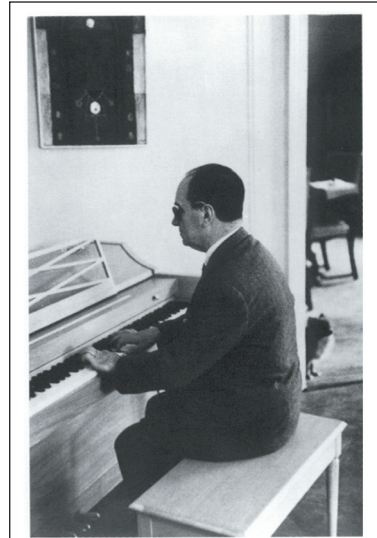
¹⁷² Había estudiado con Paul Dukas en París, quien basaba sus clases en el análisis de obras sobre el piano. También recibió el influjo de Ricardo Viñes y de su esposa, Victoria Kamhi, gran pianista formada en Viena con Georg von Láléwicz y en París con Lázare Lévy.

¹⁷³ Técnica que imperaba en España durante gran parte del s. xx.



SUÁREZ P., J.: *Imágenes de una vida plena. Iconografía*, Madrid, S G A E, 2001, p. 292

Figura 44. Joaquín Rodrigo en el Palacio de Aranjuez (1990).



SUÁREZ P., J.: *Imágenes de una vida plena. Iconografía*, Madrid, S G A E, 2001, p. 179

Figura 45. Joaquín Rodrigo en Nueva York (1958).



SUÁREZ P., J.: *Imágenes de una vida plena. Iconografía*, Madrid, S G A E, 2001, p. 237

Figura 46. Joaquín Rodrigo en el Carmen de M. de Falla con M.ª Carmen Falla y Victoria Kamhi (Granada 1967).



SUÁREZ P., J.: *Imágenes de una vida plena. Iconografía*, Madrid, S G A E, 2001, p. 141

Figura 47. Joaquín Rodrigo en 1950.

3.2. Música para la integración

Los invidentes no han tenido fácil la integración social a lo largo de su historia, empezando porque las escuelas para ciegos separaban a los niños de sus familias, con lo que les negaban la posibilidad de formar parte de la vida social. Las experiencias musicales favorecen la integración social y emocional del individuo influyendo sobre su actitud hacia el trabajo o el juego, hacia los demás o hacia sí mismo. La música es importante en la integración del invidente por la cantidad de elementos integradores que aporta. Louis Braille escribió:

...El acceso a la comunicación en su sentido más amplio es el acceso al conocimiento... Tenemos que ser tratados como iguales, y la comunicación es el medio por el que podemos conseguirlo...¹⁷⁴.

Porque la comunicación por medio de la música es una vía fácil de relación y expresión de sentimientos, de ahí su importancia como medio terapéutico al favorecer el crecimiento mental y emocional, además del educativo y proporcionar al discapacitado un lenguaje nuevo que le permita comunicación al tiempo que disfrute.

La percepción sensorial estética es fundamental, hasta el punto de que el desarrollo del cerebro será proporcional al mayor o menor índice de riqueza sensorial del individuo tanto en el hombre común como en el discapacitado. El estímulo sensorial que produce la música activa las conexiones cerebrales neuronales, con lo que facilita el proceso de aprendizaje al potenciar las capacidades de funcionamiento cerebral. La composición contrapuntística, por ejemplo, desarrolla la inteligencia al obligar el seguimiento simultáneo de varios razonamientos.

La música permite iniciar al invidente en la reflexión con el análisis, fomenta el sentido del orden, la capacidad de atención, estimulando la imaginación y contribuyendo a potenciar la memoria y el desarrollo de la creatividad porque la música se construye con sonidos organizados según unos criterios determinados, es decir, que es un producto de la mente que requiere orden y forma para la percepción auditiva. Organización mental del sonido

¹⁷⁴ En: eutiquio@ono.com

que culmina en el lenguaje, de modo que los sonidos quedan representados por códigos referenciales. El orden y estructura que van implícitos en la música, los esquemas reiterativos que proporciona el compás, las repeticiones de las melodías, confieren seguridad al invidente siempre temeroso de lo desconocido.

Al ofrecer la música muchos y muy variados niveles de acción, al participar con ella, enriquece su desarrollo personal, se siente feliz de su integración, lo que sube considerablemente su autoestima.

4. CONCLUSIONES:

- La actividad cerebral producida por la música es de las más complejas al actuar sobre el cerebro de forma global.
- La ausencia de estímulos visuales en los ciegos trae como consecuencia cierto retraso de las facultades físicas por lo que son propensos a la inactividad corporal. La experiencia musical, al proporcionar los estímulos necesarios para el movimiento, es una valiosa ayuda para su desarrollo físico¹⁷⁵.
- La implantación del sistema Braille en España permitió que muchos niños ciegos pudieran recibir una educación en centros específicos.
- Los códigos musicográficos españoles eran buenos, ninguno tenía defectos importantes, pero no se divulgaron ni se ayudó a sus inventores proporcionándoles los medios necesarios.
- Los materiales y la técnica utilizados por el ciego en su aprendizaje musical lo han capacitado para que ocupe un lugar independiente en el mundo, desarrollando su iniciativa, confianza en sí mismo y cooperación, elevando su autoestima al comprobar que está en iguales condiciones que el vidente¹⁷⁶.
- La eurítmica¹⁷⁷ confiere al ciego soltura, seguridad física y sensación de independencia, lo que le proporciona una satisfacción que

¹⁷⁵ Hartley, 1954.

¹⁷⁶ Stolz, 1939.

¹⁷⁷ El movimiento rítmico

lo capacita para moverse casi con la misma libertad corporal de los niños que ven¹⁷⁸. Los alumnos que realizan terapia de rítmica educacional¹⁷⁹ tienden a reaccionar con mayor libertad, equilibrio y sentido de dirección¹⁸⁰.

- El ciego tiene un gran desarrollo de lo táctil y auditivo, lo que le genera más concentración y, en consecuencia, un mayor grado de éxito en la actividad musical que se torna en seguridad y comunicación¹⁸¹.
- La energía es el denominador común de los sistemas terapéuticos: la *vis medicatrix naturae*¹⁸² de Hipócrates, el *prana* de los hindúes, *orgón* de Wilhem Reich¹⁸³ o *chi* de los chinos. El aumento o disminución de esta energía serán los métodos de curación que proporcionen equilibrio al paciente.
- La música vocal ayuda a relajar los músculos de garganta, pecho y diafragma¹⁸⁴. Los ciegos suelen tener problemas de respiración y tensión muscular¹⁸⁵.
- El piano es un medio de integración de las formas de aprendizaje auditiva kinestésica y táctil, que fomenta la socialización y responsabilidad cooperativa, disipando la soledad del invidente¹⁸⁶. Su aprendizaje es bueno por la interacción constructiva que resulta de su relación con el profesor y por la gratificación personal que supone el sentido de realización-confianza en sí mismo-motivación¹⁸⁷.
- El éxito profesional es idéntico para videntes o invidentes. Prueba de ello los intérpretes y compositores ciegos que destacaron.
- La creatividad, como capacidad de asociar, seleccionar, reestructurar, organizar y transformar las experiencias pasadas o la información recibida en combinaciones únicas que dan lugar a producciones

¹⁷⁸ Gilliland, 1955.

¹⁷⁹ Coordinación de movimiento, música, y palabras.

¹⁸⁰ Arje y Berryman, 1966.

¹⁸¹ Alvin, 1965.

¹⁸² (=Fuerza curativa de la naturaleza).

¹⁸³ Discípulo de Freud, que estuvo en la cárcel por rechazar la medicina tradicional.

¹⁸⁴ Holdiman, 1953.

¹⁸⁵ Grissom, 1957.

¹⁸⁶ Mc Cuskey, 1944.

¹⁸⁷ Schapiro, 1955.

diferentes y nuevas¹⁸⁸, disminuye la tensión desarrollando la espontaneidad de pensamiento y acción¹⁸⁹.

- Los aspectos recreativos que van implícitos en la música tienen gran atractivo para los ciegos porque no son algo que suelen experimentar con demasiada frecuencia¹⁹⁰.
- El sonido es energía. Escuchar o producir música cantando o tocando un instrumento supone un esfuerzo energético que, incorporando la conciencia, será más equilibrado y redundará en un aumento del bienestar convirtiendo el goce de la música en un disfrute corporal y sensorial.

Para el ciego la música es un medio de expresión emocional socialmente aceptable e interiormente gratificante. Los puntos anteriores lo confirman.

Comunicación, estímulo sensorial, reflexión, organización mental, autoestima, son elementos integradores importantes que aporta la música al invidente.

A través de la música podemos desarrollar aspectos esenciales en el crecimiento del hombre como persona: enseña a escuchar, despierta la atención, desarrolla la sensibilidad. En suma, activa una serie de capacidades que contribuyen a fraguar la personalidad potenciando habilidades o destrezas que ayudarán al individuo a adoptar una actitud creativa respecto al mundo que le rodea. La música en sí no ayuda. Son sus parámetros, la acertada elección de sus elementos constitutivos, el uso bien dosificado de los sonidos musicales en cuanto que son elementos básicos de la música y podrían contribuir a controlar aspectos impulsivos de la conducta. La utilización de la música como medio de comunicación restituirá al individuo discapacitado a la sociedad.

¹⁸⁸ <http://presencias.net/educar/ht1070.html>

¹⁸⁹ Elam, 1958.

¹⁹⁰ Beetz, 1955.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO R., J. A. (1993). *La curación por la música*. Madrid: Libsa.
- ALVAR, C. «De los trovadores a Villon». (1990). En *Historia Universal de la Literatura*. Grupo Libro 88, p.21. Ed. Orbis.
- ALVIN, J. (1978). *Musicoterapia*. Buenos Aires: Ricordi.
- ARGUEDA, F. (1985). *Musicoterapia aplicada al niño deficiente*. Córdoba: Diputación Provincial.
- BARRAGA, N. C. (1997). «Programa para desarrollar la eficiencia en el funcionamiento visual». En *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. Madrid: ONCE.
- BENTON, A. L. (1977). *The Amusias, in Music and the Brain: Studies in the Neurology of Music*. London: Heinemann Medical.
- BENENZON, R.O. (1981). *Manual de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BENEZON, R. (1991). *Teoría de la Musicoterapia*. Madrid: Mandala.
- BURGOS, E. (2004). *Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España: 1830-1938*. Madrid: ONCE.
- CHAPMAN, E. K.; TOBIN, M. J.; TOOZE, F. H.; MOSS, S. (1997). *Mira y piensa*. Madrid: ONCE.
- CORBELLA R., M. T., COMA F., R. (2001). «La Tabla de Conceptos: un dispositivo de acceso al ordenador para escolares deficientes visuales». *Integración*, 35, 29-36.
- CORBELLA R., M. T., BOIX H., S. «Proyecto para la aplicación de nuevas tecnologías en la educación de deficientes visuales en edades tempranas: recursos y experiencias». En *IV Congreso Iberoamericano de Informática en la Educación Especial*. Madrid, 16-18 de diciembre, 2003.

DAMASIO, A. R. & DAMASIO, H. (1977). "Musical Faculty and Cerebral Dominance". In *Music and the Brain: Studies in the Neurology of Music*. London: Heinemann Medical.

DESPINS, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.

HERRANZ, R. y RODRÍGUEZ DE LA RUBIA, E. (1988). *Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración*. Madrid: UNED.

LACÁRCEL M. J. (1997). «Fundamentos psicopedagógicos de la musicoterapia aplicada a niños y jóvenes con minusvalías físicas, psíquicas o con problemas de conducta». En *Música y salud: Introducción a la Musicoterapia*. Madrid: VISOR.

LACÁRCEL M., J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Ed. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.

LAFARGA M., SANZ P. «Cerebro, música y lenguaje. Algunas consideraciones sobre la función y la estructura» en *First Internacional Congreso on Neuropsychology in Internet Uniting horizons in Neuropsychology*, <http://www.uninet.edu>

LAGO, P. (1997). «Módulo Didáctico Musical». En *Música y salud: Introducción a la Musicoterapia*. Madrid: UNED.

LORENZO, Q. y HERRERA, T. (2000). «Fundamentos de Educación Musical en la Educación Especial». En *Música y Educación*, nº 43. Madrid: Musicales.

MANEEAU, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.

MARIN, O. S. M. (1982). *Neurological Aspects of Music Perception and Performance, in The Psychology of Music*. San Diego (California): Academic Press.

MARTÍNEZ G., J. J., MUÑOZ S., J. A. (2001). «Juegos educativos accesibles: 'Diviértete y aprende con...'», un ejemplo de buena práctica». En *Integración* 37, 18-25.

ROSA, A. (1986). *Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos*. Madrid: CIDE.

RODRÍGUEZ S., J. J., LILLO J., J., VICENTE M., M. J., SANTOS P., C. M. (2001). "EVO: Sistema informático de entrenamiento visual para personas deficientes visuales". En *Integración* 36, 5-16.

RODRÍGUEZ S., J. J., LILLO J., J., VICENTE M., M. J., SANTOS P., C. M., JOVER, J. (2003). *Proyecto de investigación EVO: Entrenamiento Visual por Ordenador*. Madrid: ONCE.

RUIZ, C. (1994). «Dificultades de la visión». En Molina G.S. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 271-289). Alcoy: Ed. Marfil S.A.

SANJOSÉ H., V. (1998). «Los atributos musicales y el procesamiento cerebral». En *Música y Educación*, nº 34, 33-44. Madrid: Musicalis S.A.,

SPRINGER, S. P y DEUTSCH, D. (1994). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona: Gedisa.

THAYER G., E. y otros. (1968). *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.

WARREN, D. H. (1984). *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind.

WILLEMS, E. (1975). *Introducción a la Musicoterapia*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Educación Musical.

WILLEMS, E. (1963). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Endeaba.

WERTHEIM, N. (1977). "Is there an anatomical localitation for musical functions?" In *Music and the Brain: Studies in the Neurology of Music*. London: Heinemann Medical.

http://members.tripod.com/DE_VISU/brlhist.html

<http://www.manolo.net/educa1.htm>

<http://www.puc.cl/toquemagico/html/braille.pdf>

<http://www.colegiomedico.com/modules/news/article.php?storyid=758>

<http://discapnet.es>

<http://gldstongalliza.com>

pjboltrino@sinectis.com.ar

www.mindinst.org/index.php

<http://presencias.net/educar/ht1070.html>

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dis50y01.htm>

www.wjh.harvard.edu/cfc/

<http://www.paidos.com>)

EL CINE COMO ÁMBITO DE REFLEXIÓN SOBRE LAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DE LA MÚSICA. ALGUNOS EJEMPLOS RECIENTES

Valeria Camporesi

Profesora Titular de Historia del Cine y otros medios audiovisuales
Facultad de Filosofía y Letras. Dpto. de Historia y Teoría del Arte
Universidad Autónoma de Madrid

1. BREVE ALUSIÓN A LA LARGA HISTORIA DE CÓMO EL CINE HA PENSADO LA MÚSICA

2. UNOS EJEMPLOS EN EL CINE CONTEMPORÁNEO

BIBLIOGRAFÍA

1. BREVE ALUSIÓN A LA LARGA HISTORIA DE CÓMO EL CINE HA PENSADO LA MÚSICA

Desde hace muchos años, prácticamente desde sus inicios, el cine ha mantenido una relación muy estrecha con la música. Hasta en su así llamada etapa silente el lenguaje musical ha representado un modelo y una fuente de inspiración al menos tan importante como las artes visuales¹. Aunque esa línea expresiva constituya un capítulo fascinante de la historia de las imágenes en movimiento, no será posible, ni sería pertinente, explorarla aquí. Lo que sí hay que afirmar, en parte inspirados por los experimentos de las «sinfonías visuales», es que cuando se habla de cualquier aspecto que pone en relación el cine y la música entran en juego dos cuestiones importantes, por un lado, la dimensión de placer estético, y por el otro, el fuerte impacto emotivo que la unión música-imágenes en movimiento consigue establecer con el espectador².

¹ El recorrido es reconstruido con exactitud en TELLEZ, E. «La composición musical al servicio de la imagen cinematográfica». *Eufonía. Didáctica de la música*, 4 (julio 1996), págs. 47-58.

² Para un planteamiento analítico general de la problemática de la banda sonora en su integración en el cine véase CHION, M. (1998). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

El primer aspecto, central, evidentemente, para el asentamiento del cine musical como género codificado e industrialmente sólido, se encuentra un poco al margen de los temas explorados en este ensayo. Lo que puede ser más interesante para una reflexión sobre el cine como instrumento pedagógico en la enseñanza, es entrar a analizar la cuestión de la creación de una relación emocionalmente intensa entre la pantalla y el espectador. Como decía el teórico francés Edgar Morin³, una película representa el punto de encuentro de dos psiquismos, el de las imágenes proyectadas en la pantalla, y el del mundo mental del espectador. Los largometrajes experimentales se sitúan en ese lugar de forma explícita y consciente, utilizan la magia del cine, su capacidad de hacernos creer que lo que estamos viendo es una parte de nuestra realidad, y a la vez de proyectar nuestra imaginación más allá de la repetición de lo conocido, para promover pequeñas y grandes utopías o, simplemente, proyectos.

Más allá del cine abstracto, esta dimensión utópico-proyectual marca de forma contundente también las películas narrativas que, a lo largo y ancho de la historia del cine, han contado y cuentan historias que representan la importancia que la música puede tener en la vida de las personas, transformándolas, entonces en historias y relatos.

Esto se ha visto, muchas veces, en los films pertenecientes al género musical, especialmente a partir de los años treinta, cuando, con la llegada del sonido sincronizado, la inserción de números de música y baile se convierte en un elemento de enorme atractivo para el público. La existencia de la banda sonora da pie a la creación de espectaculares coreografías especialmente pensadas para ser filmadas, pero también fomenta la tendencia a adaptar a la gran pantalla historias en las que la música es un elemento integrado en el mundo de la ficción y el relato que se está contando, y empiezan así a asumir un cierto protagonismo personajes en cuyas vidas la música juega un elemento central: cantantes, bailarinas y bailarines, y, en un acercamiento progresivo al tema de estas páginas, jóvenes y educadores que establecen un especial lazo de unión a través de la música.

Debido a la cercanía de las dos modalidades de expresión, la imagen en movimiento y el lenguaje musical, no extraña por lo tanto que el cine haya

³ MORIN, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario* (cap. 8). Barcelona: Paidós.

podido desarrollar un interés y una especie de inevitable aspiración al análisis de lo que la música supone en la vida de las personas. Tampoco puede resultar sorprendente su sensibilidad hacia los elementos comunicativos universales del lenguaje musical. La escena de la comunicación con los extraterrestres de la parte final de *Encuentros cercanos del tercer tipo* (Close Encounters of the Third Kind, S. Spielberg, 1977) representa desde este punto de vista una ilustración de lo más explícita de esa manera de pensar la música.

La idea es que la música, si puede servir hasta para entendernos con los marcianos, constituye una modalidad de expresión que, adecuadamente aprendida en sus códigos y convenciones, es enormemente útil para realizar una comunicación eficiente, y con recíproca satisfacción para emisor y receptor del mensaje. Sin embargo, a menudo la sociedad es incapaz de reconocer esta eficacia, que tiene que ser demostrada una y otra vez. Este desarrollo, o motivo argumental, constituye el entramado de fondo sobre el que se han construido un gran número de películas. Lo que resulta absolutamente sorprendente es la fuerza y el atractivo que este discurso sigue manteniendo a los ojos del público, y el poder magnético que ejerce también sobre los cineastas, que no dudan en recurrir a este mismo esquema. Lo que puede variar es la manera en la que se representa la reacción de la sociedad y las instituciones, manifestando distintos grados de confianza en la capacidad de la comunidad organizada, para absorber y dar validez a una idea que al inicio de la película es defendida por un individuo más o menos aislado, más o menos «extraterrestre», para volver a la metáfora de Spielberg.

2. UNOS EJEMPLOS EN EL CINE CONTEMPORÁNEO

Bastante a menudo, estas historias están basadas en hechos reales. Pero que los personajes concretos hayan existido o no, lo que si se plantea normalmente es una reconstrucción a grandes rasgos realista o con una puesta en escena que pretende ser invisible⁴. Lo que interesa aquí es que son películas que sin excepciones aspiran a suscitar una movilización extracinematográfica del espectador, proyectando su reacción hacia el mundo real. Dicho en otras

⁴ Es lo que en los estudios de cine se definiría como el Modo de Representación Institucional (M.R.I.); véase BURCH, N. (1999). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.

palabras, se trata de obras de entretenimiento, en muchos casos abiertamente destinadas a un consumo masivo, pero a la vez cargadas de significados sociales, de propuestas, podríamos decir, explícitas, que pueden resultar poco originales, quizás, pero que asumen lo que normalmente se denomina como «mensaje»⁵.

Para articular con más claridad esta interpretación, puede resultar útil fijar la atención sobre dos casos concretos, dos películas que pertenecen al cine contemporáneo, y que parecen capaces de ofrecer una versión de esas historias a la vez especialmente adecuada para el espectador de hoy, y al mismo tiempo con un fuerte anclaje en el pasado. A pesar de ser muy distintas entre ellas, ambas están muy integradas en la tradición anterior, básicamente por su estructura argumental, donde el peso de la voluntad de representar una historia ejemplar de integración educativa a través de la música es la clave que sustenta toda la película.

En efecto, el principal de los rasgos comunes de *Los chicos del coro* y *El milagro de Candeal*, es su capacidad de mezclar el presente y el pasado del discurso sobre la música como elemento de integración. Esta característica, de conciencia de un discurso anterior y de su puesta al día, tiene que ver con otras películas que, desde mediados de los noventa, han vuelto a retomar esta tradición narrativa y han demostrado su vigencia en el mundo actual.

El documental *Small Wonders*, dirigido por Allan Miller en 1995, se podría considerar como una de las películas fundacionales, que dieron el pistoletazo de salida al interés que el cine contemporáneo manifiesta hacia el tema de la enseñanza de la música y sus potencialidades para superar las dificultades de comunicación con los alumnos y generar valores sociales positivos en situaciones aparentemente desesperadas. *Small Wonders* (Pequeñas maravillas) relata, con la ayuda de su protagonista, la historia real de una profesora de violín en las escuelas públicas de Harlem, en Nueva York, que consiguió involucrar en el estudio de la música a niños afroamericanos aparentemente destinados al fracaso escolar y existencial (son ellos las pequeñas maravillas del título). Significativamente, esta historia, aparentemente mar-

⁵ Para un análisis de lo «político» en la cultura popular, véase GIROUX, H.A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme* (págs.33-62). Barcelona: Paidós.

ginal, atrajo la atención de los grandes estudios de Hollywood que unos años después produjeron una adaptación ficcionalizada, protagonizada por Meryl Streep, que se tituló *Música del corazón* (dirigida en 1999 por Wes Craven de 1999).

Si a esto se añade que ese mismo año, estudios *mainstream* como Polygram y Columbia promovieron la producción de otra película con tema muy afín, *El profesor Holland*, (dirigida por Stephen Herek), creo que se puede considerar bastante fundamentada la idea de una renovación del interés del cine por las historias ejemplares centradas en la enseñanza de la música en los últimos años. El caso de *El profesor Holland* es interesante además porque asume en su relato la descripción de estas experiencias como proyectos visionarios del pasado. El punto de partida aquí es la historia ficticia de un profesor que en los años sesenta enseña piano en un instituto. En este caso, es él el que cambiará de actitud a lo largo del desarrollo narrativo, descubriendo sólo con posterioridad las enormes potencialidades de su enseñanza, en sintonía con los cambios en actitud que la misma sociedad americana está experimentando en la tan idealizada por los progresistas americanos era Kennedy.

Esta cuestión, la dimensión más o menos utópica, o, al menos, fuertemente idealizada del «mensaje» implícito en las películas de las que nos estamos ocupando es el elemento constitutivo central de las dos producciones de las que quiero hablar específicamente hoy. Pero curiosamente, la película de Barratier apoya su dimensión de propuesta social en la tradición cultural norteamericana, con lo que eso conlleva desde el punto de vista de los sistemas de valores reales o supuestos de esa sociedad, y Trueba, en cambio, los asocia a un modelo que más que latino definiría como sudamericano. Aunque no haya que considerarlos como opuestos, sí que parece interesante, para el análisis, ver como el mismo motivo argumental pueda estar relacionado con distintas culturas, más volcada hacia la defensa de la expresión individual la primera, más preocupada de la dimensión colectiva y de integración la segunda.

Aunque en principio *Los chicos del coro* es un remake, una nueva versión de una película francesa (*La cage aux roussignols*, de Jean Dréville, de 1945), en todas las entrevistas Barratier ha remarcado que su modelo de referencia es el cine, y la cultura, anglo-americanos y las historias de utiliza-

ción de la música como recurso didáctico y vehículo de expresión personal que aquellos han producido, normalmente a partir de algún personaje real. Significativamente, la película que cita como su fuente de inspiración más inmediata es *Billy Elliot* (S. Daldry, 2000), que representa una interesante puesta al día de la visión tradicional con la que normalmente se enfocan estas historias ejemplares en el cine de influencia norteamericana. Puesta al día en el sentido de una remarcada ambientación muy verosímil, donde se manifiestan con precisión y respeto hacia el detalle y el rigor histórico, no sólo los lugares reales en los que se desarrolla la acción, sino también la cultura, las costumbres, y los prejuicios de la sociedad en cuestión (una cierta clase trabajadora británica). Pero también dentro de una visión tradicional porque *Billy Elliot* no se aleja en ningún momento de un modelo de organización del relato muy cerrado, que no quiere dejar al espectador en la duda, sino que decide colocarle con convicción, con fuerza, y con acierto, en una comunidad que comparte determinados valores con los personajes centrales (sobre todo el personaje central) de la película.

Un punto en común que comparten *Billy Elliot* y *Los chicos del coro* es un tratamiento de la historia con grandes elipsis temporales. De forma distinta, en ambas podemos ver que ocurre después del intento de represión de la enseñanza de la música como elemento de establecimiento de una comunicación real con los destinatarios del proceso educativo. Esto es el mecanismo que en las dos películas se utiliza para presentar los relatos como ejemplares y portadores de valores universales: aunque puedan haber sido rechazados por alguien en algún momento, son finalmente aceptados ya que cualquier ser humano digno de ser definido como tal, no puede no considerarlas legítimas. En ambas, los educadores tienen un papel fundamental para superar los obstáculos interpuestos en el camino del triunfo de la justicia por una sociedad hostil.

En la interpretación que aquí se sugiere, esta manera de representar el tiempo es crucial en el mensaje que está en el fondo de la historia de *Los chicos del coro*. El presente desde el que Pierre Morhange (el personaje interpretado en su fase adulta por Jacques Perrin) evoca la historia de sus primeros contactos con la música, le ha dado la razón a Mathieu. Eso permite contemplar su vida, su obra, desde una admiración emocionada, y a la vez segura de su razón de ser. Aunque ya en la película de Dréville, Mathieu encontraba su satisfacción personal y humana en su propio presente, los años cuarenta, es

interesante que Barratier decida colocar en cambio su remake en el pasado, como para intentar terminar de hacer justicia, como para decir que lo que fue obstaculizado en el pasado era en realidad una idea grande de un gran hombre que la sociedad, todas las sociedades, tienen que reconocer. La forma en la que está organizado el final no deja posibilidad de dudas con respecto a la interpretación que el espectador debería dar de la historia.

A pesar de las diferencias que existen en sus discursos, también *El milagro de Candeal* está construida desde una perspectiva externa, que determina desde su planteamiento el significado de la historia que se cuenta. En este caso, el objetivo no es la reconstrucción ficticia de un pasado real, sino un seguimiento que adopta la forma del género documental para acercarse a una realidad vigente en el presente. Sin embargo no puede ser pasado por alto el hecho que el relato está contado a partir de lo que va descubriendo un visitante exterior, Bebo Valdés, y que el presente al que se acerca está construido ya, es el producto de años de trabajo y vivencias que se han desarrollado con anterioridad. Esto hace que haya más puntos de contacto entre las dos películas que lo que puede parecer en un primer momento.

Lo primero quizás que habría que decir, es que, aunque los personajes de la películas son las mismas personas que viven esa realidad antes y después de que la cámara empiece a filmarlos, eso no cambia el hecho que se trata de una construcción, o, como decía el documentalista inglés John Grierson, un «tratamiento creativo de la realidad»⁶. A pesar de su condición de no profesionales que se interpretan a si mismos, los personajes retratados en la película se convierten en actores a partir del momento en que una cámara empieza a filmarlos y les obliga a actuar, en primer lugar pidiéndoles que se olviden de la cámara misma. Desde el primer momento, todos los que aparecen en los fotogramas de la película tienen que aceptar un pacto de ficcionalización, ya que la cámara, y el proceso de construcción de la película deben resultar invisibles. Hay una escena, preciosa, con los niños, que evidencia precisamente como ha habido una intervención previa por parte del director, que ha fijado las pautas que los niños tienen que seguir en su relación con la cámara.

⁶ WYVER, J. (1992). *La imagen en movimiento. Aproximación a una historia de los medios audiovisuales* (pág. 127). Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana.

Como segundo elemento llamativo de la película de Trueba, hay que mencionar la dimensión social y el ambiente en el que surge la historia, algo que la clasifica como una obra singular, dentro de la tradición mencionada. Aquí es donde se detecta una peculiaridad de la película de Trueba que puede valer la pena analizar con un poco de detenimiento. El pueblo de Candéal representa un modelo de sociedad que se podría definir como bastante insólito en el panorama mundial, ya que el elemento utópico o ideológico presente en las relaciones educativas se extiende mucho más allá de cualquier institución y/o individuo y se hace sociedad, se confunde con la gente. La ejemplaridad de lo que en Candéal se hace, por lo tanto, puede ser presentada como universal sólo en cuanto se afirme explícitamente su condición de experiencia marginal y de resistencia. Desde esa perspectiva, al contrario de las historias citadas hasta ahora, el proyecto de Carlinhos Brown y el discurso de Trueba sobre esa experiencia, enfatizan la importancia de la decisión voluntarista y pedagógica, que está en el origen del experimento. El «final feliz» es a la vez más limitado en su alcance y podríamos casi decir que milagroso. No existe la mano invisible de una justicia superior que impone su lógica con la naturalidad de lo inevitable. Más bien la película deja con la clara conciencia de la dificultad con la que se pueden enfrentar los discursos ejemplares para manifestarse y existir en el mundo contemporáneo.

A pesar de esta importante peculiaridad, la manera de organizar el relato es, en su estructura básica, bastante asimilable con el modelo narrativo presentado como paradigmático de este tipo de películas. Como en la mayoría de ellas, la contundencia del mensaje se manifiesta dentro de una estructura narrativa cerrada, preocupada de dejar bien clara su argumentación, con la que el espectador es invitado a identificarse. Lo que se busca es aquí también la adhesión a una manera de ver el mundo. El objetivo que mueve los hilos del relato es convencer al público de la importancia social de la música, su capacidad de crear una comunidad eficaz, donde existe un equilibrio entre la expresión individual y el respeto hacia los demás, las otras generaciones, las tradiciones.

En un momento del metraje, se hace una alusión explícita a Candéal como santuario, una metáfora que explicita de forma clara que la única modalidad de participación que tiene el espectador delante de esta película y la historia que cuenta, es la admiración, más que la reflexión sobre la relación entre ella y su propia condición. *El milagro de Candéal* representa para su

público, de forma entretenida y eficiente, un ejemplo que demuestra que la música puede funcionar como sistema de integración social y mejora de las condiciones de vida materiales de la gente. Deja a los espectadores llenos de admiración hacia las personas que han visto pasar por la pantalla, su entrega, su dedicación, su valor. Pero, ¿en qué medida es capaz de hacer pensar en la complejidad del proceso educativo, en la posibilidad de aplicar determinados conceptos a nuestras vidas reales? Aquí es donde empieza la importante tarea de los educadores: situar las pantallas en su contexto, remarcar los límites de esos discursos tan coherentes, aplicar la crítica, y mezclar la admiración con la actitud analítica. Es éste el punto en el que el cine debe dar paso a la verdadera realidad, al aula y a la comunicación entre los educadores y sus alumnos. La magia está creada: a partir de aquí se trata de utilizarla para motivar nuevas prácticas e innovadoras reflexiones.

BIBLIOGRAFÍA

- BURCH, N. (1999). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.
- CHION, M. (1998). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H.A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme* (págs.33-62). Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona, Paidós.
- TÉLLEZ, E. (1996). La composición musical al servicio de la imagen cinematográfica. *Eufonía. Didáctica de la música*, 4, 47-58, (julio).
- WYVER, J. (1992). *La imagen en movimiento. Aproximación a una historia de los medios audiovisuales* (pág. 127). Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana.

**MATERIAL
COMPLEMENTARIO**



LA ESCUELA DE MÚSICA L'ARC: UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Dolors Bonal
Directora y fundadora de la Escuela de Música L'ARC
Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. EL PROYECTO DE L'ARC
2. DIDÁCTICA MUSICAL ESPECÍFICA
3. ESTUDIO DE LOS INSTRUMENTOS

«Si en el reino de los pájaros sólo cantasen los mejores, los bosques quedarían en silencio»

Henry Thoreau

INTRODUCCIÓN

Quiero empezar con las palabras de un ex alumno (sociólogo, y en la actualidad profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona):

«L'ARC me ha educado en todo aquello que no se aprende en la escuela: ¿Hay alguna escuela que provoque emoción, e incluso lágrimas, cuando se escucha a Monteverdi? L'ARC alternó el conocimiento con el placer de descubrir. La escuela de música me demostró que la emoción, el placer y el dolor forman parte de la educación. No es la educación musical sino la educación a través del arte la que nos ayuda a saber mirar, a saber escuchar y, en definitiva, a aprender a amar. En la relación entre el saber y el sentir es donde se encuentra el secreto de saber vivir. De esta manera, podemos entusiasmarnos por el trabajo y por toda clase de compromisos personales, y reaccionar con indignación pero con sensibilidad frente a las injusticias. Por todo ello, L'ARC no es sólo una escuela de música, es una forma de vida».

Me gustaría, también, añadir antes de desarrollar el artículo, unas palabras de Elisa Roche cuando le pidieron que diera unos consejos a un niño que comienza los estudios musicales y a un estudiante de pedagogía musical:

«A un niño creo que no hay que decirle nada. Hay que hacer música con él, de tal manera que no la abandone nunca. A un estudiante, recordarle cuestiones aprendidas de los grandes maestros: que la música forma parte de la educación estética que es la que nos proporciona criterios para cuestionar el entorno que nos rodea. Hay que tener una implicación emotiva en el acto de enseñar. El filósofo Emilio Lledó nos dice que ‘enseñar es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros’».

Cuando se persigue un ideal utópico, éste se manifiesta con imperfección e intermitencias pero, a pesar de ello, la única actividad racional a la que podemos entregarnos y puede justificar nuestra existencia es la lucha diaria para hacer de esa utopía una realidad.

Herbert Read, sostiene en su libro «La educación por el arte» que *«...un método democrático de educación es la única garantía de una revolución democrática; más aún, introducir un método democrático de educación es la única revolución eficaz».*

La dificultad reside en conciliar disciplina con libertad, orden con democracia, sin imposiciones autoritarias ni conductistas. Modificar el ambiente y crear una escuela nueva, en donde los niños y los profesores se sientan libres, con un ambiente cálido de acogida, que desarrolle al mismo tiempo la singularidad y la conciencia social del individuo, del profesor y del alumno. Esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será al mismo tiempo de gran ayuda para la comunidad educativa y no tendría valor alguno en el aislamiento. Por tanto, la educación debería ser un proceso de integración y será «bueno» en la medida en que realice su singularidad dentro de la comunidad.

Según las ideas de Paulo Freire, este planteamiento de la educación requiere siempre la participación conjunta de maestros y alumnos, siendo para todos ellos escuela de educación.

Sin duda, a través del arte y, en este caso, por medio de la música, ayudamos al nido a desarrollar la capacidad de expresión y a dar importancia a la estética, entendiendo por ella la percepción sensorial o educación de los sentidos en los que se basa la conciencia de la persona y, en consecuencia, la inteligencia. Ayudamos a pensar con más claridad y a sentir más profundamente.

1. EL PROYECTO DE L'ARC

De acuerdo con estos principios pedagógicos irrenunciables, a finales de los años 1960 un grupo de amigos nos propusimos crear una escuela donde la enseñanza estuviera al margen de los programas establecidos, fomentar la expresión libre, despertar la curiosidad del alumno para hacerse preguntas y descubrir por sí mismo, sin sanciones de ninguna clase y sin exámenes. Queríamos que estas ideas llegaran a inspirar en alumnos y profesores algunos objetivos esenciales como:

- Aprender con entusiasmo.
- Compartir experiencias.
- Conseguir que el rendimiento fuera un placer y no una obligación.
- Fomentar una educación humana y cultural, basada en el respeto a las diferencias.
- Formar ciudadanos responsables.

Así se puso en marcha l'ARC, una escuela abierta a todos los alumnos, incluidos niños con discapacidades. Una escuela que ofreciera igualdad de oportunidades. Sé muy bien que igualdad de oportunidades no quiere decir uniformidad, sino igualdad basada en la justicia, que valore el esfuerzo, la capacidad intelectual y el tener en consideración al alumno que puede acceder a una especialización, bien fuera por su facilidad natural, bien fuera por su esfuerzo o perseverancia.

Como inspiradora del proyecto, uno de los objetivos que me preocupaba era lograr que profesores, alumnos y padres fueran capaces de liberarse de los prejuicios hacia una enseñanza musical sin reconocimiento académico, con objetivos educativos divergentes de los establecidos oficialmente (huyendo de las rutinas) con un enfoque didáctico y metodológico innovador: el de

que la música se aprende haciéndola (¡una idea tan simple y tan difícil de aplicar y tan lógica!).

En nuestro centro, los logros del aprendizaje se concentran en el propio proceso, en el que se prima la calidad sobre la cantidad. La escuela promueve la participación en actividades vocales e instrumentales de conjunto a la par que la individual. De esta manera, el desafío pedagógico ha potenciado el trabajo en equipo como factor prioritario de éxito frente a las actitudes que asocian el triunfo –personal e institucional– con la postergación de los otros.

Hay que añadir que esta filosofía no ha tenido un camino fácil a lo largo de sus 40 años; ha tenido detractores que han cuestionado siempre su seriedad y eficacia. Una pedagogía activa que se aparta de los programas oficiales algunas veces no se perdona. Sobre todo si se obtienen resultados muy positivos.

En este momento, L'ARC –que ahora es una Fundación constituida por un grupo de profesores que gestionan la Escuela de Música municipal «Can Ponsic» desde el año 1999, y el proyecto *Xanfrá*–, continúa su andadura firmemente con las mismas profundas convicciones educativas que me impulsaron a iniciar esta aventura apasionante, incorporando los postulados pedagógicos más renovadores de los últimos tiempos. El aprendizaje es siempre un proceso abierto y en evolución constante que obedece a una realidad determinada que es la nuestra. Y me gustaría subrayar algunos puntos esenciales en los que nos hemos basado:

- Considerar la música como lenguaje imprescindible para nuestro desarrollo emocional, espiritual y social.
- Creer en la actividad con fe, en la creatividad y la vivencia como principios insoslayables de toda pedagogía activa.
- Planificar un proyecto a largo plazo, que resista las tentaciones del espectáculo –tan vinculadas en ocasiones a las enseñanzas artísticas– y que permita un desarrollo progresivo sin renunciar a la ética docente en la que se fundamenta.
- Agrupar a un equipo de profesionales (profesores) que comparten los mismos ideales educativos (en la actualidad parte de ellos han sido alumnos de L'ARC desde pequeños).

- Tener una clara vocación de proyectarse en la sociedad, de hacer partícipes a los demás de la propia capacidad para disfrutar de la música. La Escuela de Música tiene la obligación de insertarse en el barrio, de proyectarse en el municipio y de colaborar con todas las causas que necesitan apoyo y solidaridad. Todo ello ayuda a una educación en valores, dando una dimensión humana y solidaria a partir de la propia música. Distintas actividades dan cuenta de ello: los conciertos de Navidad siempre con finalidades solidarias, las actuaciones en hospitales, Centros de ancianos, audiciones ofrecidas en todas las escuelas públicas del distrito, intercambios con otras escuelas, etc.

2. DIDÁCTICA MUSICAL ESPECÍFICA

Si observamos el aprendizaje del lenguaje oral, que se lleva a cabo, primero, mediante la escucha de palabras en su contexto durante un tiempo prolongado –en la etapa de mayor plasticidad de la vida–, antes de pronunciar la primera palabra, después, se va perfeccionando ese lenguaje a lo largo del día, durante al menos tres años antes de empezar a analizar para intentar escribir la primera letra, o a separar las palabras... Si este proceso lo comparamos con las posibilidades que se les ofrecen a los niños de nuestro entorno para que la música forme parte de su universo cotidiano, la desproporción, aunque sólo fuera en cuanto al tiempo, es evidente.

A la vista del problema, la tentación es muy común: intentar ser eficaces a costa de saltar etapas y olvidar dos cosas fundamentales: que lo que a nosotros nos parece coger un atajo puede vaciar de sentido lo que intentamos enseñar. Y dos, que la música, como lenguaje, tiene unas características excepcionales que permiten que se pueda participar en ella, quizá sin «entender» nada desde nuestro punto de vista, pero entendiendo perfectamente cosas que a nosotros se nos escapan. Los niños captan cosas distintas y desde luego no podemos confundir saber música con saber leer. No nos serviría de mucho leer, incluso pronunciar palabras de un idioma que no conocemos.

El principio básico de la metodología de nuestra escuela se basa en la práctica de la música como referente para todo. En el trabajo con obras, bien sean de la música tradicional, bien sean de la llamada música culta.

Como objetivo, como camino, como método e incluso como profesor. La música actúa directamente sobre la sensibilidad de las personas y no precisa de traductores. El profesor sólo tiene que poner a los alumnos en contacto con ella, tal como decía Bernard Shaw: *«Me limito a llamar la atención sobre el hecho de que las Bellas Artes son el único maestro»*.

La iniciación musical comienza con un período formativo común a todos los alumnos, durante el cual se empiezan a trabajar simultáneamente todos los elementos que constituirán la base del aprendizaje: canto, ritmo, danza, juegos musicales, audición, siempre adaptados a la edad y con criterios más educativos que instructivos que busquen, ya desde el principio, una educación estética, una cultura de las emociones, porque es en la primera edad cuando el alma del niño está dispuesta a recibir distintas sensaciones que enriquecen su espíritu, su imaginación y contribuyen a la formación cívica, humana, intelectual y afectiva.

Esta amplia formación inicial comprende no sólo las clases a las que los alumnos asisten sino también los proyectos, conciertos y audiciones en los que participan activamente y escuchan a otros alumnos. Se trata de proporcionar un máximo de vivencias musicales auténticas porque no podemos saber cuál de ellas y en qué momento despertará o sintonizará con la sensibilidad de cada uno para que se produzca esa chispa necesaria que deje huella en su personalidad. Y si esas vivencias son compartidas tendrán más valor.

La lectura y la teoría se introducen cuando se consideran necesarias y, sobre todo, cuando nos damos cuenta de que los elementos esenciales de la música han empezado a captarse sensorialmente. Y aún entonces, huimos de razonamientos intelectuales demasiado técnicos si la personalidad del alumno no está lo suficientemente madura para asimilarlos. Nunca enseñamos el signo musical antes de la vivencia ya que de lo contrario sería una música no entendida y vacía de contenido. El orden de conceptos es el siguiente:

- Un oído entrenado.
- Una mente entrenada.
- Una sensibilidad entrenada.
- Unas manos entrenadas.

Utilizamos una metodología personalizada que se adapta al ritmo de aprendizaje y madurez de cada alumno y a sus condiciones personales, evitando siempre la inhibición por represión de sus iniciativas, así como la rutina y la uniformización.

Damos prioridad al estímulo psicológico y a la motivación sentimental por encima del progreso técnico y teórico, ya que éstos no se producirían si no se desarrollan antes los primeros. La motivación personal del alumno es un objetivo en sí mismo pero también una herramienta fundamental para progresar. Si se desvela un ritmo diferente en cada individuo, o éste fluctúa según su situación personal, son el profesor y el método quienes deben adaptarse al alumno y no al revés.

Las metodologías inspiradas en los grandes pedagogos del siglo XX son conocidas y utilizadas, en parte, por algunos profesores de la escuela. Pero lo más importante que hemos aprendido de Orff, Kodaly, Bartok, Willems o Mecí de Gainza es que hay que basarse directamente en la música y elaborar una metodología propia que, con la máxima exigencia se adapte a nuestra realidad sin dogmatismos ni recetas cómodas.

Los alumnos tienen una clase de lenguaje musical de una hora y media semanal. Más adelante, media hora más de flauta de pico en pequeños grupos (4 ó 5), y clases individuales y colectivas de los distintos instrumentos elegidos (violín, viola, violonchelo, viola de gamba, clarinete, flauta travesera y piano). Muy pronto participan en orquestas, música de cámara o en el coro, siempre en función de sus intereses y de nuestra orientación. Todas las actividades y las clases se plantean de manera global e interdisciplinaria; igual podemos ver a niños cantar o bailar en la clase de piano que tocar el violín en las clases de lenguaje o cambiar cualquier clase por un ensayo conjunto. Y no consideramos que esto sea una pérdida de tiempo porque todo ello va encaminado a un mismo objetivo: conseguir una auténtica inmersión en el lenguaje musical en todas sus formas, inmersión en la que están implicados todos los profesores. No vale decir «esto a mí no me concierne».

Los instrumentos de percusión diseñados por Carl Orff son idóneos para experimentar y desarrollar muchas de las necesarias habilidades rítmicas, armónicas, de improvisación y de trabajos de conjunto. También lo son para añadir al grupo las flautas de pico y los instrumentos propios de cada niño.

3. ESTUDIO DE LOS INSTRUMENTOS

En la Escuela, el instrumento es el medio, nunca el fin. Se estudia el instrumento para acercarnos a la música y va estrechamente ligado, al igual que las clases de lenguaje, al repertorio. El núcleo inicial de profesores, de perfil esencialmente pedagógico, se fue ampliando con una serie de músicos profesionales, en activo, con intereses educativos, relacionados con el mundo de la música antigua –con quienes compartimos pasiones y fobias–, que se interesaron por la marcha del proyecto L'ARC. Juntos logramos crear uno de esos equipos que son algo más que la suma de sus componentes y de profesionales de distintas especialidades. Pero creo que lo más valioso de la escuela es su ambiente estimulante y motivador así como la forma global de aproximarse a la música que no sólo es compatible, sino complementaria con el estudio de un instrumento. Nunca se renuncia al ideal de utilizar los instrumentos al servicio de la formación musical general del alumno, vaya a ser o no futuro músico profesional. Se trata de dar una iniciación rigurosa del instrumento pero por encima de los progresos técnicos se pone la motivación y el desarrollo de sus aptitudes musicales, la atracción del repertorio de conjuntos, de la música de cámara, del placer de descubrir juntos, de conocer las distintas familias instrumentales.

Para todo ello, *el repertorio* a trabajar es una pieza clave. A menudo, sobran métodos y falta lógica. A través de nuevas canciones y danzas tradicionales, de forma consciente o inconsciente, sintonizamos con una estética que nos es propia. Las canciones de autor y las canciones tradicionales de otros países, que ensanchan su mundo, deben formar parte del repertorio con el que el niño consiga una familiaridad que le sirva de modelo para relacionarse con otras músicas. ¿Es demasiado elemental que los violoncelos toquen el bajo? El chelo fue, antes que instrumento solista, el encargado del bajo. Muchas personas han necesitado «inventarse» métodos para sentirse útiles pero la música de los grandes compositores de todas épocas está ahí y es una fuente inagotable que realmente no nos deja tiempo para «composiciones pedagógicas». En la escuela no se oyen escalas, arpeggios, ni estudios históricos, si no se precisan para superar lo que exige la propia partitura. Todo ello, estimulado por unos profesores que dan prioridad al gusto y a la sensibilidad.

Para la práctica de la música es necesario el dominio de muchas habilidades que es importante desarrollar desde muy temprano. No vemos la

necesidad de «inventar» dificultades con el único pretexto de conseguir agilidad. ¿No es preferible cantar, por ejemplo, un aria de Bach que pronunciar los nombres de las notas a toda velocidad? ¿Por qué no practicar las distintas claves con un madrigal escrito con las claves originales? Los profesores de L'ARC tienen libertad absoluta para seleccionar las obras y fragmentos adecuados para nuestros alumnos –haciendo, incluso, un programa personalizado en lugar de organizado por cursos– y, casualmente, siempre encontramos más material en la música «de verdad» que en la sección de métodos para instrumentos y de ediciones pedagógicas. Será que no hay mejor maestro que la música misma.

Para facilitar a los profesores su trabajo, la escuela dispone de una biblioteca musical que se puede usar y consultar; no tenemos ningún libro de texto y carecemos también de programas estrictos por dos razones: primero, para que cada profesor sea dueño de sus ideas, ya que son los profesores quienes con más facilidad pueden despertar pasiones y deseos de aprender, al proyectar acciones –adaptadas a cada nivel– capaces de inducir a la reflexión y, segundo, porque una propuesta pensada para un alumno determinado, con el consiguiente esfuerzo, trabajo y confianza en sus propias capacidades, dará lugar, como consecuencia, a un diálogo muy enriquecedor entre profesor y alumno.

Este proceso requiere mucha paciencia y serenidad. Si los alumnos han de acostumbrarse a una participación crítica, los profesores han de estar activos y atentos a las reacciones de los niños. En definitiva, una escuela concebida como comunidad educativa con los alumnos, los profesores y los padres.

Finalmente, expondré con brevedad los principios y valores compartidos por todos nosotros que rigen la escuela L'ARC:

- *Las personas están por encima de los programas.* No es el niño quien ha de adaptarse a un programa sino que éste ha de ser adecuado para el alumno.
- *Las relaciones humanas son más importantes que las cuadrículadas metodologías didácticas.* La Escuela ha de esforzarse para crear relaciones respetuosas y dialogantes de búsqueda y aceptación tanto a nivel individual como colectivo. Todo esto es primordial y anterior

a cualquier didáctica. Por lo que hay que vigilar y estar abiertos al peligro de querer enseñar todo lo que sabemos sin que ello sea necesario para el alumno.

- *El trabajo ha de ser útil.* Es decir, un trabajo que no tenga en cuenta la productividad y todavía menos la competencia, sino que se base en el goce y la creatividad.
- *La dignidad de la persona.* Hemos procurado sustituir «valores» como el poder, la eficacia, la capacidad y la competitividad por los verdaderos valores de la convivencia, igualdad, aceptación, comprensión, fraternidad, receptividad y amor.
- *Evaluación de lo posible.* Nos valemos de un sistema de evaluación que tenga en cuenta los resultados progresivos, sin prisas ni apremios. Sin buscar rendimientos «a plazo fijo».
- *Apertura progresiva al descubrimiento.* Aspiramos a que tanto educadores como alumnos sean capaces de dar respuesta en cada momento evolutivo.

Creo que la educación musical es uno de los mejores remedios contra el automatismo, la moda y la superficialidad. Vivimos en una época en la que se sobreestima el «saber», no para ser más libres sino para subir peldaños hacia «el poder». Hemos, por ello, de procurar romper ese círculo proponiendo un camino válido y estimulante para que el ser humano cambie su escala de valores.

Para finalizar, quiero ofrecerles algunos datos de la Escuela L'ARC, que comenzó en 1967 con 82 alumnos y que en la actualidad, como Escuela Municipal «Can Ponsic», tiene 368 y 26 profesores con distintos tipos de dedicación. Del total de alumnos, 74 estudian instrumentos de cuerda, en su mayoría violín, 39 instrumentos de viento madera –flauta travesera y clarinete–, 13 viola de gamba, 43 flauta de pico, y 84 piano.

La Escuela tiene un coro infantil (con 52 alumnos), otro de voces blancas (30) y un coro mixto (36). Además, dispone de agrupaciones instrumentales: tres orquestas de cuerda: una de pequeños de entre 9 y 11 años, formada por 22 alumnos; otra de alumnos comprendidos entre los 11-12 años, con 15 miembros y la tercera de mayores, formada por 21 alumnos.

Los alumnos mayores de 16 años, que ya no reciben subvención del municipio, sólo pueden recibir clase individual de instrumento si participan en alguna de las actividades de música de cámara, coro mixto, *consort* de violas de gamba, conjunto de música antigua o grupos de música popular.

La Fundación L'ARC, para asumir los casos de alumnos que no queden cubiertos por la financiación municipal, tiene una modesta dotación de becas.

Asimismo, la Escuela, atiende en dos grupos a 18 alumnos con algún tipo de discapacidad.

La permanencia media de los alumnos en la Escuela es la siguiente:

1. El 89% de los que ingresan con 5-6 años, permanecen entre 10 y 12 cursos escolares.
2. El 98% de quienes lo hacen entre los 9-10 años y tienen estudios previos de música, permanecen hasta los 18 años, es decir, unos 8-9 años de permanencia en la Escuela.

En la Escuela es esencial el trabajo en equipo de los profesores para lo que tenemos establecido tres tipos de reuniones:

1. Reuniones sobre didáctica.
2. Reuniones de evaluación de alumnos y de la marcha del Centro.
3. Reuniones por especialidades instrumentales.

Este trabajo en la Escuela se complementa con actividades diversas y periódicas que se realizan en colegios públicos del distrito municipal, bien en forma de audiciones bien en forma de conciertos en distintos locales de la zona.

CORO, ESCUELA, RESIDENCIA: LAS ESCOLANÍAS, INSTITUCIONES EDUCATIVAS TRADICIONALES AL SERVICIO DE LA MÚSICA. LA ESCOLANÍA DE MONTSERRAT COMO EJEMPLO

Manel Gasch Hurios

Director-gerente de la Escolanía de Montserrat

INTRODUCCIÓN

1. CORO

2. ESCUELA: CENTRO INTEGRADO DE ENSEÑANZA GENERAL Y ARTÍSTICA

3. RESIDENCIA

4. PROBLEMAS

5. CAMBIOS RECIENTES Y PROYECTOS PARA EL FUTURO

6. CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

¿Qué es una escolanía? He dado una posible definición en el título, pero deben hacerse de inmediato algunas precisiones.

En una escolanía el orden de los factores sí altera el producto. Sin coro, no hay escolanía. Hay escolanías que son solo un coro, otras incorporan la escuela, otras la residencia, o el internado. Pero la razón de existir de las Escolanías es la música. Sin embargo, cuando por tradición se tiene una escuela o una residencia, estos elementos son de la máxima importancia y suponen una gran responsabilidad. Escuela y residencia acaban siempre requiriendo más tiempo y más recursos personales y económicos. Pero, por su integración con el coro, ayudan a crear un ámbito pedagógico musical privilegiado y dan a la institución mayores posibilidades que las de un coro.

Las escolanías son instituciones normalmente religiosas, especialmente en España, vinculadas a Iglesias, catedrales, monasterios... etc. Pueden pretender alcanzar un ámbito superior al de una institución local y extenderse como coros de ámbito regional, autonómico o nacional.

Las Escolanías nacen de la sociedad y del mundo en qué vivimos. Los alumnos vienen por razones distintas. En Montserrat tenemos especialmente en cuenta la calidad de la voz y la aptitud o talento musical, no necesariamente desarrollado, esto se puede hacer en la Escolanía. Y tampoco se exige un talento extraordinario sino una voz sana y una mínima aptitud musical. El criterio de selección es la base de la calidad de estas instituciones.

Entre las escolanías españolas más conocidas tenemos en España San Lorenzo del Escorial, Santa María del Valle (Madrid), los Infanticos del Pilar, Covadonga, els «blauets» del santuario de Lluc (Mallorca) y entre las extranjeras: King's College de Cambridge, Windsbacher Knabenchor, Niños cantores de Viena, y otras que no cito.

La labor de las escolanías fue reconocida en dos de ellas, los Infanticos del Pilar y la Escolanía de Montserrat con la Gran cruz de de Alfonso X el sabio, en diciembre del 2005.

En concreto sobre Montserrat, decir como presentación que es una escolanía que está documentada con seguridad a principios del siglo XIV, que ha desarrollado su labor con dos interrupciones que coinciden con las dos grandes interrupciones en la vida monástica, desde principios del siglo XIX hasta su restauración en 1851 y durante la Guerra Civil.

Desde entonces se ha mantenido regularmente un coro de entre 35 y 55 chicos, ahora son 48 y el año próximo llegaremos seguramente a 55, batiendo el récord histórico, contando también los alumnos de 4º de primaria, que se preparan para entrar en el coro. Es imposible no hablar aquí del P. Ireneu Segarra, director de la Escolanía desde 1953 hasta 1997, y el que realmente le dio un alto nivel musical, a parte de desarrollar un método de música propio.

Prefiero explicar primero el organigrama, los elementos que lo integran y hablar al final de cómo se relacionan entre sí, de los problemas a los que nos enfrentamos, de los proyectos de futuro.

1. CORO

La Escolanía de Montserrat canta en público, en un ambiente religioso. Y lo hace una o dos veces cada día. Esta actuación diaria, una o dos veces, es la mejor técnica vocal que existe.

Éste es un elemento pedagógico importante. La música es por definición algo que se compone y se interpreta para los demás, la finalidad es compartirla. Nuestros escolanes tienen claro que cantan para los otros. Quiénes son esos otros:

En Montserrat:

En primer lugar cantan para Dios y para santa María. Es importante, y aunque tampoco rehúso un fondo de piedad, pienso sobretodo en el elemento pedagógico-musical, *interpretativo* que esto conlleva. No es lo mismo cantar música religiosa en contexto que fuera de contexto, y ellos cantan en contexto, es más, cantan mucha música compuesta para ellos, pensando en el lugar en el que se canta: la basílica de Montserrat.

Vivimos en 2006, y aunque seamos monjes, sabemos que este planteamiento digamos «confesional» del coro provoca problemas: ¿desde qué sensibilidad tiene que interpretarse esta música, la de niños cristianos, la de niños espirituales, la de niños sencillamente con capacidades musicales? Nos encontramos aquí un problema interpretativo actual en relación con la música religiosa.

Los escolanes cantan para los visitantes de Montserrat, para ayudar desde la estética de la belleza a que estos visitantes realicen una experiencia personal, cuyos adjetivos son difíciles de poner porque dependen mucho de la predisposición personal de quien escucha: experiencia de oración, religiosa, espiritual, trascendente, sencillamente estética.

Fuera de Montserrat:

Encontramos la dimensión más artística, más profesional de la Escolanía. Los conciertos, los viajes, el trato con artistas conocidos como Rostropovich o Savall, los viajes al extranjero, que son siempre un estímulo para los chicos... etc.

¿Cuál es el valor pedagógico de esto? Cuando combinamos escuela y semi-profesionalidad damos un estímulo al aprendizaje. Creo que esto se realiza a todos los niveles artísticos y en todas las escuelas. La música, el teatro, la pintura se aprenden en acto, haciéndola, combinando teoría y práctica y con la intención de compartirla.

Nos encontramos con la misma razón que hemos dicho antes. Hacer para los otros. Cuando esta exposición pública la elevas a un nivel semiprofesional, creo que el estímulo es mayor y se puede trabajar la responsabilidad, la interpretación, la transmisión con el público.

Cuando el chico es consciente que al cabo de un año de prepararse dará conciertos públicos, que quizá viajará, que se encontrará con un director conocido, no es necesario justificarle la necesidad del estudio y del ensayo. Y si sigue siendo necesario, es al menos, más fácil. Y responden. Se motivan. Naturalmente es necesario no estresarles y equilibrar el calendario, tarea no siempre fácil.

2. ESCUELA: CENTRO INTEGRADO DE ENSEÑANZA GENERAL Y ARTÍSTICA

Desde el 2001 la Escolanía de Montserrat es un centro integrado de enseñanzas generales y artísticas, uno de los tres o cuatro que existen en Cataluña. San Lorenzo del Escorial es una experiencia parecida.

Organización del centro integrado

Esto significa que en la Escolanía se integran los estudios que corresponden a los cursos normales (enseñanza general) de cuarto de primaria a segundo de ESO (naturalmente estudios reglados). Pero la característica es que a éstos se une la educación musical reglada de modo que al finalizar la escolanía, los alumnos están en un nivel de segundo curso de grado medio, y deberían iniciar estudios de tercero en un conservatorio, sin necesidad de superar ninguna prueba de admisión.

Como todos sabéis la reforma de la enseñanza musical cambió el sistema clásico que acostumbraba a combinar el solfeo con el instrumento, ña-

Edad	E. Básica	E. Musicales
De 9 a 10 años	4º de primaria	Nivel Elemental 1º-2º
De 10 a 12 años	Ciclo superior de primaria 5º-6º	Nivel Elemental 3º-4º
De 12 a 14 años	Primer ciclo de ESO 1º-2º	Prueba de grado Primer Ciclo de Grado medio 1º -2º

diendo después otras materias complementarias para lograr el título, en un itinerario, en el que se integró todo lo necesario para acceder a las Escuelas superiores de música, que son el término y las únicas que dan un título universitario superior en música, a parte de alguna excepción. De este modo se crean dos caminos para el estudio de la música, uno, no reglado, en el que se estudia música en una escuela sin una pretensión inicial de continuidad; y otro itinerario reglado, que permite progresar en el esquema y al ritmo que marca la ley.

Como todos sabéis la reforma de la enseñanza musical cambió el sistema clásico que acostumbraba a combinar el solfeo con el instrumento, añadiendo después otras materias complementarias para lograr el título, en un itinerario, en el que se integró todo lo necesario para acceder a las Escuelas superiores de música, que son el término y las únicas que dan un título universitario superior en música, a parte de alguna excepción. De este modo se crean dos caminos para el estudio de la música, uno, no reglado, en el que se estudia música en una escuela sin una pretensión inicial de continuidad; y otro itinerario reglado, que permite progresar en el esquema y al ritmo que marca la ley.

A estos estudios reglados además añadimos:

Segundo instrumento en primaria

Canto coral

Música de cámara.

Con lo que el currículum musical de la Escolanía queda así:

<i>4º EP</i>	<i>5º EP</i>	<i>6º EP</i>	<i>1º ESO</i>	<i>2º ESO</i>
Lenguaje musical	Lenguaje musical	Lenguaje musical	Lenguaje musical	Lenguaje musical*
Instrumento Principal	Instrumento Principal	Instrumento Principal	Instrumento principal	Instrumento principal
Piano	Piano	Piano	Instrumento secundario (optativa)	Instrumento secundario (optativa)
Canto Coral	Canto Coral	Canto Coral *	Canto Coral	Canto Coral
Danza-movimiento		Grupo Instrumental	Orquesta	Orquesta
			Cámara (optativa)	Cámara (optativa)

Explico todo esto para que se entienda bien qué significa una opción por los estudios reglados de música en una escuela como la nuestra.

Para que esto sea posible son necesarias algunas cosas:

En primer lugar un perfil de alumno muy determinado. Un alumno que al menos no excluya (lo ideal sería que tuviera una cierta motivación expresa) una dedicación importante a la música en su futuro como estudiante. Recordemos que la opción es subirle en un tren que le lleve a la posibilidad de tener completado al final del bachillerato el grado medio de música, con todas sus asignaturas. Nosotros preparamos una estructura que lo haga posible durante los años que están en Montserrat. Luego, algunos se integran en el Oriol Martorell, centro integrado de Barcelona en el que se puede cursar toda la secundaria, la opción ideal, puesto que se sigue en un centro integrado, o se organizan los estudios entre los institutos y los conservatorios. Por mucha estructura que pongamos, es necesaria la capacidad del alumno de seguir el doble currículum, más todo lo añadido. Para atraer a este estudiante tienes que ofrecer mucho, pero funciona.

Yo aquí acepto que se nos acuse de elitismo. Pero si no es así no tiene sentido toda la organización y la exigencia que ponemos en marcha. Esta oferta funciona, de esto estoy convencido. Si nosotros no estamos del todo satisfechos con la respuesta social a esta propuesta no es por la exigencia

musical o por el modelo de escuela sino por otras condiciones que conlleva Montserrat y que analizaré al final.

Una segunda necesidad para hacer posible esta integración es que todo esto quepa en una semana. Debemos jugar con las posibilidades legales que dan los créditos variables que en un centro como el nuestro se dedican principalmente a la música. Cada reforma educativa, y en España hay una cierta afición a ellas, plantea retos. Para nosotros, el paso de la EGB a la Primaria-Secundaria, fue un problema y la última reforma con la reducción de créditos variables en secundaria, fue otro problema. A pesar de todo el juego que se haga, nada nos libra de un horario exigente en el que los chicos trabajan ocho o nueve horas diarias, sin, debo decirlo, demasiados traumas.

Orientación educativa general

La música marca la especialidad de la escuela pero no lo es todo. En los últimos años la Escolanía ha intentado un trabajo de normalización, de dotar a la escuela de todas las instancias de colaboración necesarias que, aunque pueda parecer obvio, era una tarea pendiente. Creo que ahora es una escuela legal y normal, que aspira a ser en la enseñanza general una buena escuela, que es consciente que la música le da el carácter específico y que cuenta con la gran ventaja de trabajar en grupos de 10-15 alumnos por clase.

Orientación educativa musical

Lo que marca aún el trabajo de la Escolanía es el método de trabajo del P. Ireneu Segarra, que pretende más la formación de músicos globales que no de virtuosos. Por esto la variedad de disciplinas musicales es la dominante en la Escolanía, como habéis visto en la distribución curricular.

También es una nota específica la voluntad de tener una variedad instrumental que enriquezca el conjunto.

Problemas de la escuela: El principal problema es el período corto en el que los escolanes permanecen en Montserrat. El nivel exigido para estar

dentro de los esquemas reglados de la administración es a veces imposible de alcanzar, lo que crea ciertos desfases. El ejemplo más claro es el de los chicos que empiezan un instrumento cuando entran en la escolanía, y por lo tanto tenían solo dos años para completar los cuatro cursos de todo el nivel elemental. Empezando en cuarto de primaria lo arreglamos un poco porque ganamos un año. Lo ideal es, sin duda, lo que hacen en centros como el Oriol Martorell de Barcelona, ejemplo de escuela integrada, en el que se realiza toda la primaria y toda la ESO.

3. RESIDENCIA

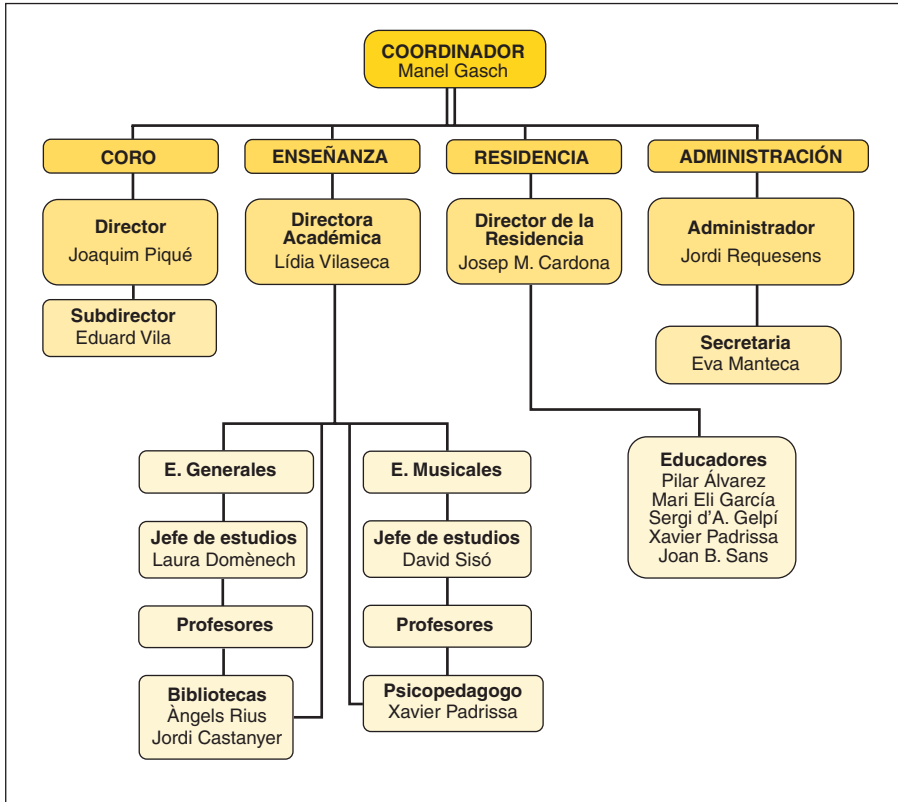
La residencia, el hecho que los chicos residieran en Montserrat, fue hasta junio del 2005 un elemento obligatorio y por lo tanto definitorio de la Escolanía. A partir del curso que acabamos de terminar, la residencia ha sido optativa. Hablaré al final, junto con los otros cambios, del sentido y de la valoración de esta novedad. Pero, puesto de relieve el hecho que no estamos ante un elemento necesario, sino ante un servicio, prefiero enumerar tres ventajas y algún inconveniente del mismo:

1. Servicio para que la Escolanía permanezca como un proyecto amplio. La amplitud del proyecto ayuda a la calidad del coro.
2. Ahorro de tiempo. El tiempo que se ahorra al no tener que desplazarse.
3. Valores pedagógicos: la intensidad en el trabajo y una cierta uniformidad de hábitos y de ambiente. Aunque se trata de una educación que fomenta la autonomía, y que por su organización colectiva ayuda la socialización y por lo tanto la solidaridad.

Entre los inconvenientes está naturalmente la separación entre padres y madres e hijos, durante la convivencia cotidiana de lunes a viernes, que es difícil de superar en la sociedad actual.

Muy relacionada con lo anterior encontramos la dificultad de la gestión humana de un grupo de chicos viviendo juntos que son, naturalmente, niños y jóvenes, que hacen todo lo que es normal que hagan, y además sin padres ni madres que controlen.

Para acabar la explicación de los tres elementos, vemos el esquema general del organigrama.



4. PROBLEMAS

Los problemas de la Escolanía se resumen bien en tres puntos.

1. *El primer problema es sociológico.* A pesar de todo lo que se ofrece en calidad de educación y del alto grado de satisfacción de los alumnos y familias cuando finalizan su estancia en la Escolanía, las peticiones para ingresar en la Escolanía fueron descendiendo hasta el año 2000. Todos los cambios más las estrategias mediáticas, que se resumen en un intentar estar presentes en la opinión pública como lo que realmente somos, han logrado un aumento considerable de candidatos, pero, como ya he dicho, no siempre el candidato que llega reúne todos los requisitos del perfil que justificaría la exigencia escolar y artística de la Escolanía.

La Escolanía en Montserrat solo es posible si la sociedad, especialmente la catalana, que es el ámbito geográfico al cual se dirige, la sustenta.

El primer problema sociológico es el que apuntaba en relación con la residencia. Los internados nunca fueron populares en España. Y el concepto de familia actual los hace aún menos populares. La solución adoptada de la residencia opcional solo es posible para un ámbito bastante reducido de pueblos cercanos a Montserrat.

En segundo lugar, nos enfrentamos a una sociedad muy secularizada, a la que no le pasa por la cabeza que sus hijos se eduquen en una escuela que está en un monasterio, y que participen de un proyecto claramente definido como confesional y cristiano. La realidad sociológica y religiosa catalana es algo distinta al menos de la de Madrid y alrededores. Ejemplo: en el Valle y el Escorial, las escolanías pueden ir por los pueblos a probar la voz de los niños de distintas escuelas y proponerles una beca para la escolanía. Esta intrusión en otra escuela por parte de la Escolanía de Montserrat es impensable en Cataluña.

A este factor, se le suma una imagen aún demasiado estereotipada de la Escolanía, exagerada, como de un seminario menor, o de un lugar donde convencemos y manipulamos a los chicos para que se hagan monjes. Yo respondo siempre con la realidad: en los últimos cincuenta años dos sobre aproximadamente 700 antiguos alumnos, se han hecho monjes.

La gente queda sorprendida cuando sabe todo esto, y otros datos como que el 80% del profesorado es laico, la mayoría mujeres... etc.

Aunque la escolanía no es cara en comparación con otras escuelas, (se paga por todo (educación, música, manutención) lo equivalente a una escuela concertada), el precio aleja todo un sector social creciente, especialmente el formado por la inmigración.

2. **Económico:** Es un proyecto muy caro del que las familias pagan solo el 20%, la administración el 15 %, otro 10 % se genera por honorarios de conciertos, el resto 55% lo asume la comunidad.

3. **Monástico:** La escolanía es fruto de la voluntad de la comunidad de monjes de Montserrat, que siempre la ha mantenido y que siempre ha estado

directamente implicada en la dirección y gestión, si bien en los últimos tiempos con la ayuda de muchos laicos y laicas. El problema es hasta qué punto será compatible nuestra vocación con la educación de chicos, educación que todos saben por experiencia que cada vez plantea más problemas de disciplina, trato con alumnos y familias... etc. ¡¡¡Imagináoslo en un internado!!!

A pesar de todo esto, Montserrat apuesta por mantener viva la Escolanía, intentando este difícil equilibrio entre tradición y adaptación a la sociedad. En este sentido en el último año se han realizado una serie de cambios.

5. CAMBIOS RECIENTES Y PROYECTOS PARA EL FUTURO

Siempre en esta tensión con el problema sociológico y buscando romper los estereotipos falsos pero sin perder la identidad, se produjeron los siguientes cambios:

1. La flexibilización en la residencia:
 - 1.1. La residencia ha pasado a ser optativa. El cambio ha dado una imagen exterior de la Escolanía buena, como de una institución mucho más abierta, pero no ha sido acogido como se esperaba. Solo dos chicos son externos a final de este curso. La residencia optativa, el externado, se empieza a configurar como un tiempo de adaptación de los chicos nuevos al régimen de residencia, de internado (aunque el nombre no nos gusta). El cambio es positivo como todo el que aporta flexibilidad y aún es pronto para sentenciar.
 - 1.2. Descanso semanal familiar de viernes a domingo. Este ha sido apreciado por las familias.
 - 1.3. Vacaciones de dos meses en verano (en lugar de un mes).
2. Ampliación de un curso, el cuarto de primaria. El motivo era asegurar una preparación homogénea de los alumnos. Se concibe como un año de prueba, y permite la incorporación inmediata de estos alumnos al coro cuando empiezan quinto. Anteriormente, los escolanes empezaban en quinto y se iban incorporando paulatinamente al coro. Uno de los motivos de la *prisa* es la aceleración del

desarrollo físico de los muchachos, que cambian la voz antes de lo que era normal hace veinte o treinta años.

Se quedaron en la cartera de proyectos:

1. La ampliación de los estudios a tercero y cuarto de ESO. Se trata de una reclamación comprensible por parte de las familias. El primer problema es el del sentido. La Escolanía es un coro de voces blancas y a esa edad raramente queda una voz blanca. Los 14 y 15 años son la peor época de la vida vocal de un hombre. ¿Qué hacemos con escolanes de esa edad? ¿Un coro masculino de tenores y bajos? ¿Un conjunto instrumental? ¿Nada, ofrecerles la posibilidad de continuar, en un régimen mucho más flexible, para hacer más atractiva la institución?

2. También está en reflexión la incorporación de niñas. Tema de actualidad, petición reiterada de todos los periodistas y para la cual se debe tener una respuesta. La voz blanca de niños y niñas es distinta. Si hay algo importante que se debe conservar en la escolanía es el sonido tradicional. Fijaros que ninguno o pocos de los grandes coros de niños europeos ha incorporado chicas, alguna razón habrá. Por esto, no me parece bueno mezclar en instituciones como la nuestra voces blancas de niños y niñas, aunque tampoco sea un dogma, ya que alguna escolanía lo ha hecho, (Lluc en Mallorca, por ejemplo).

Pero sí que es verdad que estamos estudiando cómo, salvando este problema, incorporar niñas a la Escolanía. Por esto, yo –soy el culpable del lío que se organizó con la prensa a principios de marzo–, sugerí que el camino de la incorporación de niñas a la Escolanía podría ser la creación de un coro separado. Hasta el día de hoy no hay nada más, pero sí que se pueden avanzar problemas y ventajas de esta opción.

Problemas: tiene que quedar muy claro cuál es el sentido de un coro de niñas, el cual tratándose de una escolanía, tiene que participar en la liturgia, en el canto en Montserrat. Es esta una primera opción que supone un cambio profundo, no fácilmente asimilable para la comunidad, que es la que decide.

Tanto en este problema como en el de la ampliación de la Escolanía a tercero y cuarto de primaria hay problemas de infraestructuras personales y materiales, por lo tanto problemas económicos. La pregunta es: ¿Qué hacer?

¿Hacer una escolanía paralela de igual tamaño? ¿Crear un coro experimental más reducido? Yo estoy intentando pensar en una propuesta que no sea excesivamente faraónica pero que pueda dar una vía de acceso a las niñas, porque creo que sería bueno para la institución por:

- La coeducación es la normalidad en la sociedad española.
- Las niñas están dando mayor resultado en la escuela, por lo tanto, su incorporación puede elevar el nivel, a parte del mayor interés hacia actividades artísticas.
- A causa de no cambiar la voz, una posible ampliación a cursos superiores, permite mantener un coro de características similares.

6. CONCLUSIONES

El título de este volumen es *La música como medio de integración y trabajo solidario*. Empecé hablando de música y todo lo que he dicho tiene su razón de ser en la música.

De qué solidaridad hablamos cuando observamos una escolanía: en primer lugar de la solidaridad de un proyecto común; lo característico es el coro y el coro es un proyecto común por excelencia. Una experiencia que tiene su razón de ser en el canto común es una experiencia que trabaja la solidaridad naturalmente. Sin embargo, tampoco hay que ser idealista. Hay elementos de competitividad, porque la música los conlleva, y ahí existe una tarea educativa que se tiene que realizar.

Los chicos, al menos en Montserrat, son muy sensibles a las diferencias que se establecen dentro del coro: quién es solista, quién está en la «schola», qué fila del coro se ocupa... etc., últimamente en alguna ocasión se han seleccionado algunos escolanes para determinadas producciones que no necesitaban al coro completo. Todo esto se vive como diferencias importantes y el reto es convencer que la aportación de cada uno es igualmente importante para el resultado común.

La pregunta sería cómo esto puede influir en los otros ámbitos, cómo una institución que gira alrededor de este proyecto coral se ve afectada en su escuela o en su residencia por esta experiencia.

La música desarrolla la sensibilidad y la solidaridad es cuestión de sensibilidad, de atención al otro. La polifonía, las muchas voces cantando una sola música, exige la atención al otro, exige la creación común. No ser solidario en un coro es destruirlo.

Hasta aquí la solidaridad funciona naturalmente. El trabajo educativo debería ser hacer evidente esta solidaridad normalmente vivida, aprovechar todo lo que la música ofrece para que este valor fuese comprendido y aceptado por todos.

Lo que se dice para el coro sirve para toda la música que se hace en común, música de cámara y orquesta.

De todo lo que he explicado, a parte de la utilidad que pueda tener la mera información sobre una escolanía, especialmente la de Montserrat, diría que esta idea de que la música ayuda a la educación global y solidaria, por el desarrollo de la sensibilidad y, en el caso de hacer música juntos, por la exigencia de atención recíproca, es la idea que más puede servir para vuestro trabajo en colegios o escuelas donde la música es más un apéndice que el eje.

Nosotros creemos que el camino del futuro pasa por ser percibidos como un centro que hace algunas apuestas:

En primer lugar, la apuesta de mantener la tradición del servicio al santuario de Montserrat con el canto y la liturgia.

En segundo lugar, una apuesta musical y cultural que siga haciendo del coro un referente de calidad artística, dando conciertos, grabando discos, participando y colaborando con el mundo musical. Desarrollando sobretodo nuestro estilo más propio, que es el de la polifonía religiosa.

En tercer lugar, apostar por una excelente escuela, donde se trabaja intensivamente, definida en torno a la música, cantera de músicos profesionales, pero también escuela de formación intelectual, humana y cristiana.

MÚSICA PARA TODOS

Francisco Borro Reverendo
Profesor de Musicoterapia y Guitarra
Escuela Municipal de Música y Danza de Pozuelo de Alarcón
Madrid

INTRODUCCIÓN

1. EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
2. EVALUACIÓN
3. PROGRAMACIÓN
 - 3.1. Aspectos psicomotrices generales
 - 3.2. Educación vocal
 - 3.3. Educación rítmica y movimiento
 - 3.4. Formación auditiva
 - 3.5. Aspectos técnico-musicales
 - 3.6. Expresión instrumental
 - 3.7. Actitudes
4. FUNCIONAMIENTO
 - 4.1. Aula
 - 4.2. Recursos Didácticos, material del aula
 - 4.3. La organización de tiempo lectivo
 - 4.4. Intercambio y comunicación de información

INTRODUCCIÓN

«La Constitución en su artículo número 27, establece que todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, y que los poderes públicos garantizarán este derecho».

Partiendo de esta base, todas las personas, sin excepción, deberían tener la posibilidad de acceder a la enseñanza, incluyendo dentro de esta, la enseñanza musical, no existiendo razón alguna, por la que alumnos con necesidades especiales, no pudiesen disfrutar de una educación musical.

En las enseñanzas musicales no siempre ha sido así, pues estas han estado continuamente ligadas a la enseñanza profesional y a la organización y programación académica de los conservatorios, limitando éstos el acceso a la enseñanza musical a todos aquellos alumnos que, en principio, no querían ser profesionales, siendo de esta forma hasta la **ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**.

Con esta ley, por primera vez, se abre la posibilidad de acceder a la enseñanza musical sin la intención de ser profesional, y sin que esta elección conlleve una menor calidad en las enseñanzas que se van a recibir.

En su artículo número 39, esta ley enfoca la creación de las Escuelas de Música y Danza, estableciendo que serán reguladas por las administraciones educativas, y que, en ningún caso, conducirán a la obtención de títulos con validez académica y profesional.

Posteriormente, la **Orden de 30 de julio de 1992** publicada por el MEC, marcará las primeras pautas para la creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.

Es en la Orden Ministerial de 30 de julio de 1992 donde se establece la siguiente definición, marcando la finalidad de las Escuelas de Música y Danza:

- *«La Escuela de Música y Danza es un centro educativo de enseñanza especializada que pretende contribuir al desarrollo integral de la persona a través de la música y la danza.*
- *Como centro de formación tiene una función social y cultural, dirigida a todos los ciudadanos, adaptada a cualquier edad y abierta a cualquier estilo o tradición musical.*
- *La actividad de las Escuelas de Música irá dirigida hacia el conocimiento y disfrute de la música, con un currículo flexible que aunque no conduzca a titulación académica de carácter oficial, ofrezca una enseñanza de calidad contribuyendo a la creación de agrupaciones, la divulgación sociocultural de la música y la formación de instrumentistas, así como orientar y facilitar los medios necesarios para el acceso a la enseñanza profesional de aquellos alumnos que muestren aptitudes para ello».*

Desde la creación de las Escuelas de Música y Danza y su posterior implantación en la mayoría de los municipios de todas las Comunidades Autónomas, la variedad y la gran afluencia del alumnado que se ha acercado a ellas, muestra el gran interés que existe por la educación musical.

Como he mencionado anteriormente, con la creación de las Escuelas de Música, se abre la posibilidad de acercar la música a todo tipo de alumnado, con una gran variedad de necesidades e intereses, no como ocurría hasta ese momento en la enseñanza musical, donde la única finalidad era el formar futuros «profesionales».

Dentro de esa gran diversidad de alumnado nos encontramos con niños menores de ocho años, integrados en el área de música y movimiento, una gran variedad de aficionados jóvenes y adultos que reciben una formación clásica, moderna o tradicional, alumnos que se acercan a la música con edades avanzadas, alumnos con objetivos profesionales, minorías étnicas, etc.

Entre esta diversidad de alumnado, nos encontramos con algunos personas que no pueden acceder a aspectos curriculares ordinarios porque tienen mayor dificultad de aprendizaje que los demás, en unas ocasiones de manera temporal, y en otras definitivamente.

Los más comunes en las escuelas son:

- Alumnos con déficit sensorial.
- Alumnos con déficit motóricos.
- Alumnos con déficit de orden psíquico.
- Alumnos con trastornos emocionales o de conducta.

Esta enseñanza especial ha obligado al profesorado a enfrentarse a nuevas necesidades educativas, y como consecuencia a formarse en materias, hasta este momento, inexistentes en los planes de formación de los conservatorios.

En definitiva, creo que las Escuelas de Música y Danza deben ser un reflejo de la diversidad social, y en ellas tienen que prestarse servicios a todos aquellos colectivos por minoritarios que estos sean: tercera edad, discapaci-

tados (físicos, psíquicos o intelectuales), niños, adultos, inmigrantes, futuros profesionales, etc., ofreciendo dentro de lo posible una variedad tanto de oferta educativa como posibilidades de disfrutarla.

1. EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La implantación de un aula de educación musical especial no afecta exclusivamente al especialista que dirige la clase, sino que supone una tarea que debe abordarse por todos los miembros del equipo educativo del centro. De igual manera, el aula tiene que estar dentro de los objetivos del proyecto educativo, reflejando la respuesta del centro a la atención a la diversidad.

La organización del aula requiere flexibilidad y posibilidad de adecuación a los ritmos de los alumnos, la organización del tiempo debe respetar sus necesidades, respetando el ritmo biológico individual.

La Escuelas de Música, ya de por sí, ofrecen por lo general una enseñanza bastante flexible adaptada a los intereses de los alumnos, pero en las aulas de educación especial va un poco más allá, al presentar los alumnos de estas aulas necesidades educativas especiales muy significativas, adaptando la escuela el currículo a sus capacidades y necesidades, realizando un currículo individual para cada alumno. A estas se les llama **Adecuaciones Curriculares Individualizadas (ACI)**.

Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares individualizadas es necesario hacer por lo general modificaciones en los objetivos, contenidos, actividades, recursos, metodología y evaluación.

2. EVALUACIÓN

La evaluación es el proceso que se va a utilizar para recoger toda la información posible de forma sistemática y continua que nos permita conocer la idoneidad del proceso educativo de un modo integral.

En el ámbito de la educación musical especial el proceso de la evaluación es:

1. **Diagnóstico y valoración de la situación inicial del alumno:** en este punto, se estudia la situación inicial del alumno. Tiene una función diagnóstica, su objetivo es conocer al alumno, partiendo de sus posibilidades y necesidades. Esta información se recibe mediante una entrevista con los padres o tutores, y la aportación de los expedientes que nos aporten información tanto clínica, como su desarrollo en otros centros educativos.
2. **Identificación de las necesidades educativas:** se desarrolla directamente con el alumno, se estudia directamente en el aula, comprobando todos los datos aportados anteriormente por sus familiares y por los expedientes tanto clínicos como educativos.
3. **Determinación de cuáles son las adaptaciones curriculares que precisa:** una vez valorado, con todos los datos anteriores, se realiza una adaptación curricular individual:
 - Se establecen los objetivos, lo más descriptivos posible.
 - Elección y secuenciación de los contenidos.
 - Tipo de actividades.
 - Elección de estrategias metodológicas: flexibilidad, recursos...

3. PROGRAMACIÓN

La programación debe cumplir dos aspectos básicos, en primer lugar debe ser lo más minuciosa y detallada posible y, en segundo lugar, tiene que permitir la adaptación en todo momento a las características individuales de cada alumno.

Los objetivos planteados en la programación son los siguientes:

- Lograr una sensibilización hacia el mundo de la música.
- Favorecer el desarrollo integral del alumno.
- Fomentar la percepción, expresión, creatividad y comunicación por medio del lenguaje de la música.
- Favorecer las relaciones con los demás y la integración en grupo, a través de actividades que permitan apreciar las producciones de los

compañeros, e integrarse en el grupo realizando en armonía actividades colectivas.

- Introducir al alumno en aspectos que contribuyan a su sensibilización, educación de la voz, oído, ritmo y aspectos técnico-musicales.

Los contenidos a desarrollar en las Adecuaciones Curriculares Individuales son los siguientes:

1. Aspectos psicomotrices generales.
2. Educación vocal.
3. Educación rítmica y movimiento.
4. Formación auditiva.
5. Aspectos técnico musicales.
6. Expresión instrumental.
7. Actitudes

3.1. Aspectos psicomotrices generales

Motricidad general

- Andar.
- Correr.
- Saltar.
- Gatear.
- Arrastrarse.
- Lanzar.
- Pasar.
- Recibir.
- Transportar...

Orientación espacio-temporal

- Desplazamientos en el espacio horizontal.
- Desplazamientos en un espacio más limitado.
- Respetar límites en el espacio de desplazamiento.
- Contonear formas simples.
- Conocer su entorno.
- Percepción y descripción de sucesos cotidianos en el orden correspondiente.

- Esperar turno.
- Realizar acciones en distintas direcciones.
- Utilizar el espacio de desplazamiento sin chocar ni estorbarse con los compañeros.
- Asociación de distancias y tiempos.
- Nociones temporales: tarde, ayer, hoy, mañana...

Elaboración del esquema corporal

- Reconocimiento de distintas partes del cuerpo.
- Situar las distintas partes de la cara.
- Reconocer las partes del cuerpo en figuras, compañeros...
- Transportar distintos elementos en diferentes partes del cuerpo.
- Distinguir las partes de uno y otro lado del cuerpo.
- Diferenciar uno y otro lado del cuerpo en relación con los demás.
- Reconocer arriba, abajo, delante, detrás, a partir de uno y otro lado, izquierda y derecha.
- Reconocer direcciones en los desplazamientos propios y de los demás.

Coordinación

- Manipulación de objetos pequeños.
- Puntería.
- Sortear obstáculos variando la cantidad.
- Distintas longitudes de los pasos y brazos.
- Acciones coordinadas entre brazos y piernas.
- Acciones coordinadas de las distintas partes del cuerpo y la voz.

Equilibrio y postura

- Posiciones estáticas.
- Desarrollo dinámico, movimiento...
- Manipulación de objetos en movimiento.

3.2. Educación vocal

3.2.1. Respiración

- Posición de pie.
- Posición horizontal.
- Respiración sentada.

- Respiración profunda por la nariz.
- Expulsión del aire por la boca.
- Inspirar y expirar por la nariz.
- Inspirar y expirar por la boca.
- Respiración abdominal.
- Respiración, tensión y relajación.
- Respiración y movimiento.

3.2.2. Articulación

- Descubrimiento y experimentación.

3.2.3. Vocalización

- Vocalización de vocales.
- Vocalización de consonantes.

3.2.4. Inicio a la entonación

- Imitación.
- La canción.
- Improvisación vocal.

3.3. Educación rítmica y movimiento

- Tensión y relajación.
- Ritmo y movimiento natural.
- Interiorización del ritmo.
- Ritmo y movimiento.
- Ritmo y lenguaje.
- Improvisación rítmica y movimiento.

3.4. Formación auditiva

- Conciencia auditiva.
- Focalización y discriminación sonora.
- Cualidades que configuran el sonido.
- Memoria auditiva.
- Audición interna.

3.5. Aspectos técnico-musicales

- Prelectura.
- Preescritura.

3.6. Expresión instrumental

- Exploración y posibilidades del propio cuerpo.
- Instrumentos del entorno.
- Pequeña percusión.
- Improvisación instrumental.

3.7. Actitudes

- Disfrutar de la actividad.
- Expresar sentimientos y emociones.
- Aceptar y participar en el buen funcionamiento de la clase.
- Respetar al profesor y a los compañeros.
- Interesarse en ampliar conocimientos.
- Relacionarse con los demás.

4. FUNCIONAMIENTO

4.1. Aula

El aula debe cumplir unos requisitos mínimos como son:

- El aula deberá estar insonorizada.
- Espacio suficiente para ejercicios con desplazamientos.
- Suelo de madera o con moqueta.
- Pizarras a distintas alturas.
- Suficiente luz y ventilación.
- Armarios.
- Mesas y sillas.

4.2. Recursos Didácticos, material del aula

Los recursos que se utilizan en el aula de educación especial musical son innumerables. Los más comunes son:

- Guitarra.
- Piano.
- Material *Orff*:
 - o Pequeña percusión
 - * Madera
 - * Metal
 - o Parches o membranas percutidas
 - * Ampliados
 - * Básicos
 - o Instrumentos de láminas
 - * Metal
 - * Madera
- Instrumentos de fabricación propia.
- Reproductor de música.
- Música grabada de todos los estilos y épocas.
- Material para pintar, moldear, recortar...

4.3. La organización de tiempo lectivo

La organización del tiempo lectivo tiene que ser lo más flexible posible, adaptando éste tanto a las necesidades educativas de los alumnos como a sus ritmos biológicos.

Aunque el planteamiento inicial de la actividad se plantea como clase individual, a lo largo del curso todos los alumnos forman parte de clases de grupo.

- Clases individuales de 25 minutos.
- Clases colectivas de 45 minutos.

4.4. Intercambio y comunicación de información

Para conseguir un buen progreso en los alumnos y una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje es preciso que, entre los agentes de mismo, exista un intercambio de información; de este modo la evaluación cumple un papel de retroalimentación.

- El curso comienza siempre con una tutoría con los padres o tutores, en ésta se evalúa el inicio del curso y se organizan horarios, grupos, etc.
- Las tutorías son constantes, entre clases se respeta un tiempo de 5 minutos para las clases individuales y 15 para las clases colectivas. Durante este tiempo el profesor informa de la clase que termina y recoge información de los alumnos que comienzan la siguiente clase.
- Durante el curso el profesor dispone de un horario de tutorías, previa cita de los padres, tutores o del propio profesor.

FILOSOFÍA Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO INTEGRADO

Irina N. Shirokij

Profesora de Lenguaje Musical del Centro Integrado de Enseñanzas
Artísticas de San Lorenzo de El Escorial
Madrid

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

2. SEÑAS DE IDENTIDAD

2.1. Metas educativas

2.2. Oferta educativa

2.3. Características del Centro

2.4. Principios Metodológicos

3. EJEMPLO HORARIO

4. EVALUACIÓN PERSONAL DE LA ANDADURA DEL PROYECTO

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Preámbulo

- El comienzo del centro
- El objetivo principal del Centro
- Especialidades
- Titulaciones

La primera etapa

- Adecuación de espacios
- El modelo pedagógico
- Diseño de Aulas Abiertas
- Implantación progresiva
- Tipo de alumnado
- Cantidad de alumnos
- Modelos pedagógicos

Ubicación

- Se halla situado en San Lorenzo de El Escorial
- 10.500 habitantes
- Núcleo de la Sierra
- Casa de Oficios
- Entradas diferenciadas

El Alumnado

- Procede de San Lorenzo, El Escorial y localidades próximas
- Transporte propio o rutas
- Educación impartida
- Línea Musical: Integrada ↔ No integrada
- El centro es selectivo
- Prueba de aptitudes musicales para acceder a 1º G.E
- Prueba de conocimientos musicales para acceso cursos intermedios y G.M
- Padres

2. SEÑAS DE IDENTIDAD

2.1. Metas Educativas

- Formar profesionales de la música. Dos modalidades:
 - Enseñanza Integrada
 - Enseñanza No integrada (musical)
- Alcanzar un alto nivel de calidad que posibilite:
 - Continuar estudios nivel superior música
 - Proporcionar base humanístico-científica

Modalidad Integrada

Potenciar y compatibilizar ambas enseñanzas

- Organización horarios. Rentabilizar estudio individual + posibilitar estudios colectivos musicales
- Optimización horarios enseñanzas musicales. Jornada única
- Modelos pedagógicos de atención individualizada: musical ↔ general
- Coordinación y trabajo en equipo profesorado musical y general
- Promoción simultánea

Objetivo General

- Sensibilidad artística
- Espíritu crítico
- Creatividad
- Autodisciplina y responsabilidad
- Capacidad de trabajo específico para el estudio y práctica instrumental
- Autonomía personal
- Respeto y tolerancia
- Espíritu de colaboración y trabajo en grupo

2.2. Oferta Educativa

ENSEÑANZAS INTEGRADAS

Grado Elemental ⇔ *Primaria*

- 1.º Grado Elemental Música ⇔ 3.º primaria
- 2.º Grado Elemental Música ⇔ 4.º primaria
- 3.º Grado Elemental Música ⇔ 5.º Primaria
- 4.º Grado Elemental Música ⇔ 6.º Primaria

Acceso mediante prueba **aptitudes** finales Junio

8 Unidades Primaria capacidad **máxima** 20 alumnos/grupo

Grado Medio ⇔ *Secundaria*

- 1.º Grado Medio ⇔ 1.º ESO
- 2.º Grado Medio ⇔ 2.º ESO
- 3.º Grado Medio ⇔ 3.º ESO
- 4.º Grado Medio ⇔ 4.º ESO

Acceso mediante prueba regulada por **ley específica**

5 Unidades Secundaria, ampliable a 8 con un n.º **máximo** de alumnos de 20

Grado Medio (3er Ciclo) ⇔ *Bachillerato*

- 5.º Grado Medio ⇔ 1.º Bachillerato
- 6.º Grado Medio ⇔ 2.º Bachillerato

Asignaturas optativas **música**:

- Improvisación para instrumentistas sinfónicos
- Otras músicas del s. XX

- Técnicas de grabación
- Notación y Secuenciación
- Taller de música del S. XX

Asignaturas optativas **bachillerato** → Vías Complementarias de Acceso a la Universidad

Titulaciones

- Certificado de Grado Elemental de Música
- Título de Grado Medio en Música
- Título de Graduado ESO
- Bachillerato de Música

Enseñanzas No integradas

Se cursa todo el Grado Elemental (1.º - 4.º) y el Grado Medio (1.º - 6.º)

Titulaciones

- Certificado de Grado Elemental de Música
- Título de Grado Medio en Música
- Actividades Complementarias y Extraescolares artístico-musicales
- Cursos de Perfeccionamiento (Teóricos e Instrumentales)
- Programa de Intercambios Escolares nacionales e internacionales
- Audiciones, Conciertos y otras actividades culturales

2.3. Características del Centro

Generales

- Edificio Patrimonio Nacional, entorno histórico-cultural
- Inmersión en ambiente musical
- Énfasis en actividades musicales grupo: Música Cámara, Banda, Grupo de Metales
- Seguimiento y atención al alumno
- Departamentos multidisciplinares
- Programas educativos conjuntos
- Departamento de Orientación Profesional

- Cursos perfeccionamiento
- Conciertos, intercambios, actividades complementarias, concursos nacionales
- Instrumentos de préstamo
- Cabinas de estudio
- Aula informática, laboratorio composición, fonoteca y biblioteca con conexión Internet

Específicas de la Enseñanza Integrada

- Horario Continuo
- Comedor escolar
- Rutas escolares
- Eje musical
- Adecuaciones curriculares

Adecuaciones curriculares

- Grado Elemental – Primaria
 - ♪ Orquestas, Conjuntos Instrumentales y Vocales
 - ♪ Coro desde 1º Grado Elemental
 - ♪ Ensayos con pianistas acompañantes desde 1º G.E.
 - ♪ Danza (todo G.E.)
- Grado Medio – Secundaria
 - ♪ Trabajo semanal con pianista acompañante
 - ♪ Coro en 1º y 2º de Grado Medio para todas las especialidades
 - ♪ Informática Musical: obligatoria en 1º - 3º y optativa en 4º
- Metodologías avanzadas: enseñanza individualizada, autonomía alumno, coordinación profesorado, etc.
- Bachillerato Musical, complementado con asignaturas de dos vías de acceso a la Universidad

2.4. Principios Metodológicos

Atención Individualizada:

- El profesor trabaja sobre objetivos, el alumno completa de forma autónoma

- Continuas adaptaciones
- Potenciar aptitudes naturales

Aprendizaje Significativo:

- Relación del nuevo material con el conocimiento anterior
- Evitar método repetitivo o imitativo (aunque es importante en el aprendizaje musical)

Autonomía Personal

Propiciar:

- Uso y cuidado de los recursos y especialmente de los instrumentos musicales
- Organización y aprovechamiento del tiempo en el Centro
- Adquisición de métodos personales y hábitos de estudio
- Espíritu crítico de alta exigencia interpretativa y pensamiento creativo

Aprendizaje Corporativo

Proporcionar ambientes diversos:

- Tutoría
- Clase individual de instrumento
- Clase colectiva de instrumento
- Orquesta
- Coro
- Audiciones, concursos y representaciones

Interdisciplinariedad

- La diversidad en formación del profesorado repercute en el alumnado con enriquecimiento cultural, conceptual y actitudinal
- Programación de unidades interdisciplinares

Educación en valores

Valores humanísticos a transmitir:

- | | |
|--------------------|------------------------------|
| • Libertad | • Respeto |
| • Tolerancia | • Solidaridad y compañerismo |
| • Espíritu crítico | • Responsabilidad |
| • Honestidad | • Autoestima |

Valores propios educación musical:

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| ♪♪ Sensibilidad | ♪♪ Amor a la cultura |
| ♪♪ Importancia del Silencio | ♪♪ Esfuerzo y Constancia |

Creatividad

Se fomenta mediante:

- Resolución de problemas
- Generación de alternativas
- Pensamiento analógico
- Diferentes perspectivas
- Simbolización de la realidad
- Pensamiento divergente
- Pensamiento lateral

Escucha activa

Propiciar valoración del silencio:

- Respeto al profesor
- Respeto a los compañeros del grupo
- Respeto a los compañeros que estudian
- Estimulación de la reflexión individual, concentración en el estudio

3. EJEMPLO HORARIO

Horario vigente durante el curso 2005 - 2006

Filosofía y Organización del centro integrado

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
9-10	AA 3ª A / 1ª E 4ª A / 2ª E 5ª A / 3ª E Fede LMi 5ª B / 3ª E Múscia 1º ESO	LMi 3ª A / 1ª E líria 3ª B / 1ª E. M. Lúscia 6ª PRIMARIA / 4ª G.E. AA 5ª A / 3ª E	LMi / 2 6ª A / 4ª E Múscia / Fede 1º ESO AA 2º ESO AA 3º ESO AA 4º ESO	LMi / 2 4ª A / 2ª E líria / M. Lúscia 4ª B / 2ª E 6ª PRIMARIA / 4ª GE	AA 5ª A / 3ª E 5ª B / 3ª E 3ª P Religión 1º ESO
10-11	AA 3ª A / 1ª E 4ª A / 2ª E 5ª A / 3ª E Múscia LM2 5ª B / 3ª E Fede 1º ESO	LM2 3ª A / 1ª E líria 3ª B / 1ª E. M. Lúscia 6ª PRIMARIA / 4ª GE AA 5ª A / 3ª E	LMi / LM6 / 8 4ª E Múscia / Fede 1º ESO AA 2º ESO AA 3º ESO AA 4º ESO	LMi / LM2 3ª A / 1ª E líria / M. Lúscia 4ª B / 2ª E 6ª PRIMARIA / 4ª GE	AA 5ª A / 3ª E 5ª B / 3ª E 4ª P Religión 1º ESO
11-11:30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11:30-12:30	LMi / LM2 AA 6ª B / 1ª E 1º ESO	LMi / LM2 AA 4ª A / 2ª E líria / M. Lúscia 5ª B / 3ª E 6ª PRIMARIA / 4ª GE 2º ESO AA	LMi 5ª A / 3ª E Múscia 5ª B / 3ª E Fede 1º ESO AA 2º ESO AA 3º ESO AA 4º ESO CORO: 6ª de Prim. líria	LMi / LM2 / 4 / 8 2ª E líria / Múscia 4ª A / 2ª E 6ª PRIMARIA / 4ª GE 2º ESO	Religión 5ª P AA 3ª A / 1ª E 3ª B / 1ª E AA 1º Bach / Cámara AA 2º Bach / Cámara AA 3º ESO AA 4º ESO 1º ESO
12:30-13:30	LMi / LM2 COROS 1º ESO AA 3ª B / 1ª E 4ª B / 1ª E	LMi / LM2 COROS 6ª B / 4ª E coro 5ª Prim. líria 1º ESO AA 3ª B / 1ª E 4ª B / 1ª E	LMi 5ª A / 3ª E Múscia 5ª B / 3ª E Fede 1º ESO CORO: 3ª y 4ª Prim. líria	LMi y LM2 3ª B / 1ª E 4ª A / 2ª E 6ª PRIMARIA / 4ª GE CORO 1º ESO Disponible 1º Bach 13-14 Acompañamiento. Planistas: 2º Bch 13-14, 30	Religión 6ª P AA 3ª A / 1ª E 3ª B / 1ª E AA 1º Bach / Cámara AA 2º Bach / Cámara AA 3º ESO AA 4º ESO 1º ESO
13:30-15	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA
15-16	AUDICIÓN QUINCENAL TODO GE. INST. LMi / LM2 3º ESO ARMONIA Hª MÚSCIA 2º Bach Disponible 1º Bach	CORO 5ª y 6ª Prim. líria 3º ESO / Cámara 4º ESO / Cámara Disponible / Cámara 1ª y 2ª Bach LMi / LM2 1º ESO	COLECTIVAS PRIMARIA LMi / LM2 1º ESO ARMONIA 4º ESO Hª MÚSCIA 1º Bach CORO 2º ESO Disponible 2º Bach	CORO 3ª y 4ª PRIMARIA GRUPOS PERCUSION ORQUESTA ELEMENTAL GRUPOS VIENTO ELEMENTAL Disponible 2º Bach Disponible 3º Bach Acompañamiento. Planistas: 1º Bch 14, 30-16	DISPONIBLE DISPONIBLE DISPONIBLE ORQUESTA 2ª y 3ª ciclo
16-17	LMi / LM2 ARMONIA Hª MÚSCIA CORO 1º ESO líria Disponible 1º Bach	AA 3º ESO / Cámara AA 4º ESO / Cámara Disponible / Cámara 1ª y 2ª Bach ORQUESTA 1ª ciclo cuerda	COLECTIVAS G.E. GRUPOS DE PERCUSIÓN ARMONIA 4º ESO Hª MÚSCIA 1º Bach Disponible 2º Bach Disponible 1ª y 3ª ESO	GRUPOS PERCUSION JAZZ-BAND 1º CICLO G.M. Disponible 1ª y 2ª Bach	ORQUESTA 2ª y 3ª ciclo
17-18		ORQUESTA 1ª ciclo cuerda		JAZZ-BAND 1º CICLO G.M.	ORQUESTA 2ª y 3ª ciclo

4. EVALUACIÓN PERSONAL DE LA ANDADURA DEL PROYECTO

En nuestros días, cada vez se da más importancia a la formación temprana de un músico.

No hay tema más complejo actualmente que el de la educación musical. El proceso es largo, tortuoso, fructífero en algunos momentos y confuso en otros tantos; como en la evolución de las Leyes: 66, L.O.G.S.E., L.O.C.E. En cada una ellas se intentan anular las normas anteriores e introducir todas las innovaciones posibles.

Últimamente, han aparecido multitud de métodos de Lenguaje Musical que siguen siendo métodos de Solfeo aunque llamados de Lenguaje Musical. La incoherencia de estos métodos es abismal (unos son sumamente elementales y otros abundan en ejercicios de extrema complejidad). Todo ello no se debe a la mala preparación del autor, sino a la ausencia de directrices claras y contundentes, fundamentadas en una investigación profunda y detenida. La investigación en este momento está abandonada por las administraciones de las Comunidades Autónomas.

A todo ello se suma el problema de la organización de los centros de educación musical (Escuelas de música, Conservatorios elementales y profesionales). Cada año se modifica algún aspecto de la ordenación académica. La inestabilidad laboral del profesorado tampoco ayuda a la andadura de cualquier proyecto así como problemas de distancia y horarios en ocasiones incompatibles.

Teniendo en cuenta todas estas dificultades, en el año 1990 nace la idea de la creación de Centros Integrados en la Comunidad de Madrid. Durante dos años una comisión estuvo preparando el nuevo proyecto. En el año 1992 al ser aprobada la L.O.G.S.E, empieza su andadura el Centro Integrado Padre Antonio Soler de San Lorenzo de El Escorial con 15 alumnos de 8 años de edad admitidos mediante pruebas para cursar estudios integrados de tercero de Primaria y primero de Grado Elemental simultáneos.

Al condensar los dos tipos de estudios (obligatorio y musical) se podía proporcionar una mejor organización horaria, posibilidad de crear un clima

adecuado para centrar a los alumnos en su actividad musical afin. Al tener una vivencia diaria entre «los cómplices», la tolerancia, el respeto mutuo, la responsabilidad y la disciplina se respiran en el centro. Al mismo tiempo, los alumnos adquieren muy pronto criterio «crítico» sobre la interpretación. Sin embargo, muy a pesar nuestro, se hace evidente la competitividad tan presente en la sociedad actual. Por un lado, es muy positivo en el mundo artístico; pero a nivel personal puede llegar a ser muy negativo. Encontrar el equilibrio se convierte en lema para el profesorado.

La admisión al Centro Integrado de San Lorenzo de El Escorial se produce a través de unas pruebas contundentes y relativamente prolongadas: unos cuatro días. Esto permite detectar las aptitudes musicales, intelectuales y psicomotrices; pero no asegura la evolución esperada al no conocer el entorno familiar, la capacidad de concentración del alumno y la motivación para con los estudios musicales (pues al niño le traen sus padres, los cuales tienen la ilusión y el deseo). Tampoco se conoce qué seguimiento tendrá el niño en su casa y cómo tendrá organizados sus estudios individuales.

Es importante destacar las señas de identidad del Centro, que son:

- Formar músicos profesionales.
- Alcanzar un alto nivel de calidad que posibilite: continuar los estudios musicales de grado superior y proporcionar una base humanístico-científica.

La organización del centro permite realizar ensayos con flexibilidad, ya que el alumnado está disponible durante las horas lectivas. Gracias a la total apertura y eficacia de la junta directiva, las actuaciones musicales de nuestros alumnos tienen mucho éxito y una muy calurosa acogida. Los intercambios con los centros de Alemania y EEUU han sido fructíferos y exitosos.

En el curso 2006-07 están previstas giras de la orquesta en Marruecos, viaje del coro de Grado Elemental a Portugal y actuaciones en Madrid capital y provincia. El coro y la orquesta de Grado Elemental tienen dos CD's grabados.

Tenemos la impresión de que el primer quincenario ha sido experimental, y actualmente, lo que más necesitamos es encontrar estabilidad y rodaje rutinario.

Reflexión Personal:

Con la experiencia de catorce años de existencia del centro, ya puedo hacer una reflexión personal sobre su andadura.

El nivel musical y el nivel de conocimientos de la enseñanza obligatoria son bastante altos. El curso pasado, la orquesta de Grado Medio del centro, fue la ganadora del concurso nacional. El abandono de los estudios en el Centro Integrado es escaso y, por lo general, se debe a no poder alcanzar el nivel exigido en los estudios musicales.

Tengo que reconocer que no hemos alcanzado el contacto deseado con los padres en el sentido de exigencias hacia los estudios musicales. La mayoría de ellos ve el Centro Integrado como posibilidad de llevar a sus hijos a un centro «elitista» (sin integración, con un número muy reducido de alumnos por aula: 15-20 en Primaria y 12-15 en Secundaria) además de ser público. Los estudios musicales adquieren un tratamiento de «añadido». El nivel sociocultural es medio o medio-alto, por lo que prácticamente no existen problemas graves de comportamiento o de conducta inadecuada, excepto en escasas ocasiones. Creo que es un fenómeno general: en clase, el comportamiento es prácticamente ideal, pero en las situaciones «cotidianas» (comedor, recreo, etc.) deja bastante que desear.

Contamos con el servicio de orientación psicológica, que en el caso de este centro es totalmente necesario. Digo esto porque nuestros alumnos son «hijos» de la sociedad actual y, sin embargo, son niños algo especiales en cuanto a lo que se refiere a sensibilidad artística, creatividad, solidaridad y tolerancia; aspectos tan imprescindibles para actividades específicas como lo son el coro o la orquesta.

Otro punto en el cual me gustaría hacer hincapié es la preparación del profesorado. El perfil del profesor del Centro debería ser algo especial. Conocimientos de pedagogía, metodología y didáctica se hacen imprescindibles; así como la capacidad de trabajar en equipo, lo cual nos cuesta mucho a los músicos.

Es deseable una mayor interrelación e integración de las asignaturas distintas canalizadas, secuenciadas y aplicadas. Este es el objetivo del

Proyecto Educativo que se está elaborando actualmente. También se hacen propuestas sobre algunas modificaciones, como, por ejemplo, iniciar los estudios en primero de Primaria (a los seis años) empezando con asignaturas colectivas (en cuanto al currículo musical) como: danza rítmica, coro, lenguaje musical, rueda de instrumentos sin asignación definitiva (que se produciría en el momento de acceso al primer curso de Grado Elemental, es decir, a los ocho años).

El proyecto es maravilloso y ambicioso; y muchos aspectos de éste ya se han logrado. Me siento muy afortunada por poder participar en este proyecto.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED
PARA EL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Política Social
y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte**

El Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, este Instituto pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde este Instituto, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el
color «bermellón Salamanca»

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie «Ciencias» | Color verde |
| • Serie «Humanidades» | Color azul |
| • Serie «Técnicas» | Color naranja |
| • Serie «Principios» | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla este Instituto.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos; la tercera serie, «Aula Permanente», da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el
color «amarillo oficial»

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie «Didáctica» | Color azul |
| • Serie «Situación» | Color verde |
| • Serie «Aula Permanente» | Color rojo |
| • Serie «Patrimonio» | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

**NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato word.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo, y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: según la normativa APA.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED
PARA EL PROFESORADO**

• **Dirección y coordinación:**

Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.

• **Suscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares. Teléfono: 91.889.18.50.

• **Puntos de venta:**

- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. C/ Alcalá, 36. Madrid.
- Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Plaza del Rey, 6. Madrid.

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

- La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte*
- La dimensión artística y social de la ciudad*
- La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*
- El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón*
- Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*
- El impacto social de la cultura científica y técnica*
- Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*
- Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*
- Didáctica de la Filosofía*
- Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*
- Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social*
- Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*
- La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española*
- La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*
- La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*
- La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*
- Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)*
- El pensamiento científico en la sociedad actual*
- Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*
- La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje*
- El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*
- Las lenguas españolas: un enfoque filológico*
- El espacio geográfico español y su diversidad*
- Personajes y temáticas en la literatura juvenil*

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos
El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones
Globalización, crisis ambiental y educación
La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención
El número, agente integrador del conocimiento
De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas
Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales
Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO
Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias
Ramón y Cajal y la ciencia española
Usos matemáticos de internet
Química y sociedad, un binomio positivo
La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes
Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física
Del punto a los espacios multidimensionales
Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas
Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico

SERIE: Técnicas

Grandes avances de la ciencia y la tecnología
Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad
Servicios socioculturales: la cultura del ocio
La transformación industrial en la producción agropecuaria
La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor
Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional

SERIE: Principios

La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad
La experimentación en la enseñanza de las ciencias
Metodología en la enseñanza del Inglés
Destrezas comunicativas en la Lengua Española
Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas

La Geografía y la Historia, elementos del medio
La seducción de la lectura en edades tempranas
Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana
Lenguas para abrir camino
Los lenguajes de la expresión
La comunicación literaria en las primeras edades
Los lenguajes de las ciencias
Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria
Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria
Números, formas y volúmenes en el entorno del niño
El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura
Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805-2005)
Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana
Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas
Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias
El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALID@D: La Dirección Escolar
Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas
EN CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar
La convivencia en las aulas: problemas y soluciones
La disrupción en las aulas: problemas y soluciones

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria
Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física

La estadística y la probabilidad en el Bachillerato
La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria
Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil
Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria
Bases para un debate sobre investigación artística

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial
Imagen y personalización de los centros educativos
Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria: los Departamentos Didácticos
Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados
Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares
La orientación escolar en los centros educativos
El profesorado y los retos del sistema educativo actual
El tratamiento de la diversidad en los centros escolares
Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias
La acción tutorial: su concepción y su práctica

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria
Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales
Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto
Diagnóstico y educación de los más capaces

Colección Los Reales Sitios:

- *Palacio Real de Aranjuez*
- *Palacio Real de Madrid*
- *Real Monasterio de La Encarnación*
- *Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas*
- *Palacio Real de La Granja de San Ildefonso*
- *Monasterio de San Lorenzo de El Escorial*

TÍTULOS EN EL AÑO

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>Introducción temprana a las TIC. Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Equipos directivos y autonomía de centros</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La educación artística como instrumento de integración intercultural y social</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>El desarrollo de las competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

<i>Coeducación y prevención temprana de la violencia de género</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado</i>	AULAS DE VERANO	Aula Permanente
<i>La bioética en educación secundaria</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>50 años de teatro contemporáneo. Temáticas y autores</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente

Este volumen tiene su origen en el
CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:
«La música como medio de integración y trabajo solidario»,
que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander,
en el verano de 2006.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano , que se identifica con el color «bermellón Salamanca»	
• Serie «Ciencias»	Color verde
• Serie «Humanidades»	Color azul
• Serie «Técnicas»	Color naranja
• Serie «Principios»	Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación y Recursos de red para el Profesorado durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo , que se identifica con el color «amarillo oficial»	
• Serie «Didáctica»	Color azul
• Serie «Situación»	Color verde
• Serie «Aula Permanente»	Color rojo
• Serie «Patrimonio»	Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

