

## UN ANTROPÓLOGO EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL

---

JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO  
*Universidad de Murcia*

### 1. INTRODUCCIÓN

La ubicación de la música en el sistema educativo obligatorio español y su posterior desarrollo delinea un camino que va de lo intrascendente –en términos de legitimidad social– a lo pintoresco y colorista, dentro en un currículo plagado de virajes que, en algo más de dos décadas, ha sufrido modificaciones que no han afectado para bien a la música en los centros educativos, especialmente en cuanto a dotación horaria. De manera intuitiva, se puede advertir cómo en estos tramos educativos existe una descompensación entre las supuestas bondades de una formación integral a través de la música, reconocida con ahínco desde las edades más tempranas (Benítez, Díaz-Abraham y Justel, 2017) y el rango que se le permite ostentar (Pastor Gordero, 1999).

En el presente texto no pretendemos elaborar un recorrido histórico que muestre cuál ha sido la presencia de la música en los últimos años a tenor de los vaivenes legislativos. Constatar que su situación ha sido y es precaria en lo relativo a ubicación curricular no apartaría nada más a unos datos sobradamente conocidos, en tanto en cuanto otros autores ya han explicitado de qué modo la música se inserta en el organigrama general, especialmente desde la década de los noventa (Romero Carmona, 2005). Por este motivo, consideramos la necesidad de discutir específicamente sobre el contenido con que las materias musicales han ido llenando su espacio en el contexto educativo, lo cual, como característica prototípica de la sociedad actual, ya supone un aspecto sobre el que trabajar para extraer consecuencias (Gimeno Sacristán, 2000).

Con ello, planteamos el texto desde la mirada perspicaz de un antropólogo que se extrañaría y sorprendería del proceso de naturalización y asunción de determinados criterios en torno a lo musical en las aulas para, a partir de ahí, elucubrar posibilidades de actuación que sirvan para generar expectativas positivas en torno a la enseñanza de la música en las etapas obligatorias. Todo ello nos acabará conduciendo a la necesidad de elaborar un discurso en torno al mito de la tecnología como respuesta educativa a las circunstancias actuales (Mèlich, 2002), siendo el audiovisual uno de los mejores modos de abordarlo en clave musical. Por consiguiente, plantear alternativas a la situación del uso metodológico es un imperativo en la sociedad actual, la cual vive en contacto con lo musical de manera directa y efectiva, pero relega dicha preponderancia en el ámbito educativo. De ahí que, desde el análisis y la capacidad de sorpresa en torno a prácticas obsoletas, se busquen agentes de significación en los tiempos actuales que permitan hallar claves interpretativas para la reubicación de lo musical en la esfera didáctica.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Discutir la forja de la educación musical en España en la enseñanza obligatoria a través de los recursos y materiales existentes y la orientación docente, incidiendo en los posibles desajustes entre los métodos utilizados y las realidad social y educativa del país.

### 2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Hallar posicionamientos que expliquen la preponderancia de unos métodos musicales en el contexto español sobre otros, de forma que ello explique la configuración de las aulas y la propensión docente hacia unos u otros contenidos.
- Señalar los factores determinantes por los cuales es necesario remozar los planteamientos pedagógicos venidos del siglo XX, especialmente los más utilizados en nuestro entorno.

- Plantear alternativas audiovisuales a la actualización metodológica, por medio de algunas de las principales aportaciones de esta aproximación basada no solo en el uso de fragmentos sonoros y auditivos sino, especialmente, en la dialéctica que se establece entre la imagen y el sonido en dichos procedimientos.

### 3. METODOLOGÍA

Para acometer el estudio de estas características, con intenciones mínimamente holistas, la teoría antropológica nos dictaría que se precisa de cierta abstracción, para poder situar el foco analítico desprovisto del mayor número de manipulaciones, pero igualmente nos invitaría a que esa observación fuera participante. Teniendo en cuenta que el texto se fundamenta en una larga experiencia “sobre el campo” en todas las etapas de la docencia, desde la educación infantil hasta los estratos universitarios (pasando por todas las fases intermedias), podemos convenir que, en cierto modo, las conclusiones que se obtengan tendrán ese poso de “contaminación” venida de la interacción y el manejo de experiencias de quien escribe. Por todo ello, para poder adquirir la primera de las premisas señaladas –la mirada macro– recurriremos al juego metodológico que Nettle (1989) utilizó, según sus propias palabras, en la enseñanza de la antropología de la música: posicionar a un observador externo (en su caso muy lejano, venido de Marte) que empezaría a sorprenderse por los aspectos que iba descubriendo. Sin duda, serían muchos los elementos que podrían causar sorpresa al contemplar, desprovisto de un punto de vista comprometido con la propia cultura, el complejo educativo–musical.

En consecuencia, en este texto nos centraremos específicamente en los contenidos que quedan fijados en las prácticas curriculares y el modo en que estos derivan en criterios metodológicos alejados de nuestra propia realidad tanto educativa en general como musical en particular. En este sentido, será la capacidad de asombro, tan propia de la mirada antropológica la que vertebrará el texto:

Lo que permite aceptar una investigación como antropológica no es el recurrir a un procedimiento, a un campo, a una técnica o conjunto de técnicas determinado, sino el uso que de ellas hace un investigador que se ha formado una ‘mirada’ que consideramos antropológica y que las sitúa en una situación etnográfica. Y, por supuesto, si la ‘especificidad’ de una investigación está en la ‘mirada’, en el ‘enfoque’, lo mismo cabe predicar de su calidad (Jociles Rubio, 1999, p. 6).

Por tanto, ante situaciones que son patentes como la particular dotación material de las aulas de educación musical en la enseñanza obligatoria, la orientación del docente que implica un modelo de enseñanza basada en determinados métodos, o la preeminencia de ciertos autores sobre otros, plantearemos un discurso que discuta dicha naturalización y se pregunte los porqués acerca de la praxis educativo musical actual.

#### 4. DISCUSIÓN

En el ámbito descrito, entre los primeros asombros de un observador externo y ajeno a todas las circunstancias que envuelven nuestro sistema educativo se situaría la formación pedagógico-musical del docente, la cual, en la actualidad, sigue teniendo un anclaje obvio en unas metodologías muy concretas y, por consiguiente, su posterior desarrollo a pie de aula bebe de esas fuentes. Aunque es cierto que es posible intuir el perfil del modelo de enseñanza musical que encontramos hoy en día, no son muchos los estudios que nos arrojen luz, en el ámbito español, acerca del tipo de metodologías musicales que se aplican en la enseñanza obligatoria. Suele ser recurrente el estudio de Oriol de Nicolás (2005) que informa sobre la preponderancia de Orff, Kodály, Jaques-Dalcroze o Willems, como recorridos pedagógicos preferidos por los docentes de educación musical:

Los autores de los métodos activos que exponemos a continuación han sido los precursores de la renovación de la música en los colegios rompiendo con los esquemas rígidos tradicionales fundamentados en la enseñanza de la teoría y la práctica solfística, para conducir a una educación musical en la que al “sentir” se le concede mayor importancia que al “teorizar”. Los que han tenido una mayor incidencia en la educación musical de nuestro país, con diferentes grados de aplicación por parte de los profesores especialistas de música, son: el suizo Jaques-Dalcroze, el húngaro, Zoltan Kodály, el alemán Carl Orff, el francés

Maurice Martenot, la norteamericana Justine Ward y el francés [belga] Edgar Willems (Oriol de Nicolás, 2005, p. 13)

Reconocido el valor de estas aportaciones, especialmente en el paradigmático cambio que supuso abolir las rígidas estructuras repetitivas a la hora de aprender música y el intento por acabar con una enseñanza musical selectiva (en cuanto al reducido número de personas que podrían acceder a este tipo de conocimientos), es preciso constatar que el paso del tiempo requiere una perspectiva más centrada en las contingencias sociales actuales, en los recursos dispares que están a nuestro alcance y, por supuesto, en la capacidad de aprehensión de conceptos y relación entre ellos por parte de los docentes, que no pueden seguir de manera estricta ninguno de estos modelos en sus centros educativos actuales.

Este supuesto observador ratificaría con pocos matices la importancia otorgada al paquete metodológico descrito anteriormente si repasara la producción científica de las revistas españolas dedicadas a la pedagogía de la música de mayor difusión. En este sentido, los artículos que ahondan en procesos didácticos concretos reiteran los autores ya referenciados en el párrafo anterior de manera mayoritaria y, en menor proporción, otros como Suzuki. Igualmente se pueden hallar referencias como las de Wuytack, cuyos planteamientos (más actuales) han generado muchas derivaciones (Oriol de Nicolás, 2005).

El quid de la cuestión radica en entender que las llamadas pedagogías activas del siglo XX no solo se tienden a conocer por su valor histórico (el cual es indiscutible) y comprensivo del presente, sino que, entendiendo que en su día nacieron para producir beneficios en la formación musical e integral de la persona, puede existir la creencia de que poseen plena vigencia y, por tanto, son susceptibles de plasmación en las aulas con leves retoques. Nada más alejado de la realidad, ya que la importancia contextual es capital en este proceso:

El problema con la enseñanza de la música abarca muchos aspectos acordes al contexto de que se trate. Por esta razón, la eficacia de un método de enseñanza puede ser muy alta o discreta, si el lugar en el que se aplica no es el adecuado. Así, el músico que se va a iniciar como profesor debe documentarse y realizar un diagnóstico preliminar para determinar las cualidades del estudiantado y seleccionar el método más adecuado. Podemos determinar que el método ideal no existe, en

cambio tenemos una amplia gama de modelos, textos y metodologías de enseñanza que bien pueden implementarse o adaptarse en diversos contextos. Para ello es indispensable que los docentes realicen una extensa exploración sobre los modelos y textos didácticos para poder implementar el más adecuado (Navarro Solís, 2017, p. 155).

Llegados a este punto, hemos de enfatizar que institucionalizar metodologías no implica hacer lo propio con el gusto estético-musical. Este ya existe en los alumnos, de hecho, se puede argumentar que sin esa necesidad de anclarse en unos criterios escritos su existencia sería análoga en todas las sociedades (Marín Guadarrama, 2011). Por este motivo, es necesario atestiguar que, en los niveles prácticos, cuando el docente es capaz de acercar estas pedagogías al entorno sonoro del alumnado y las contingencias que lo rodean, el éxito de su labor se acentúa de manera mucho más evidente y, por consiguiente, gratificante. En este sentido, reiteramos una vez más que existe en el ideario de la práctica totalidad de las teorías pedagógico-musicales reseñadas un paquete de postulados no solo valederos sino irrenunciables. No por conocidos hemos de dejar de considerarlos como axiomas básicos de actuación: la música ha de servir para que todos los alumnos formen parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de cordialidad, cooperación y respeto, ha de potenciar el desarrollo lúdico de los contenidos a través de la vivencia, ha de ser un resorte para la imaginación y la creatividad, etc.:

En la educación, unir lo creativo con lo musical es hablar de realizar experiencias creadoras desde la práctica musical, y esto es algo que el niño o la niña pueden desarrollar desde muy temprana edad y de manera inconsciente [...]. Las implicaciones educativas de estas actividades creativas han sido ampliamente demostradas por las metodologías y corrientes pedagógico-musicales surgidas a lo largo del siglo XX. Todas ellas, cuyos planteamientos difieren bastante entre sí, tienen como nexo común la búsqueda de la creatividad, si bien enfatizan de maneras diferentes su desarrollo [...]. Métodos como Dalcroze, Kodály, Orff, Willems o la pedagogía de la creación musical, entre otros, son una alternativa pedagógica y metodológica frente a la simple instrucción solfeística, armónica o instrumental para desarrollar la creatividad musical (Lorenzo de Reizábal, Laucirica Larrinaga y Ordoñana Martín, 2016, p. 347).

Con todo, estos criterios dejan patentes una filosofía de la cual emerge con fuerza la necesidad de ser capaz de acercarse a la realidad

circundante y ganarse un espacio de significatividad que solo se consigue desde una canalización y actualización metodológica.

Aplicando una visión que implique el cuestionamiento de los modelos metodológicos, se pone de manifiesto cómo es preciso que las teorías de aprendizaje supongan reflexiones concienzudas sobre cómo se producen los procesos de transmisión de la cultura, así como del modo en que resultan eficaces y operativos. Por otro lado, es igualmente necesario estudiar la manera en que este conglomerado de saberes intelectuales pasa a formar parte del conjunto aceptado de conocimientos integrados por todos (Janer Manilla y Colom Cañellas, 1995). Para ello, sin duda, son sumamente eficaces las atribuciones y capacidades docentes:

Los valores y las expectativas que los estudiantes le atribuyen a la música, en comparación con otras materias escolares, predicen el nivel más bajo de participación y logro. Sin embargo, el perfil motivador de los estudiantes, que muestra diferencias significativas en función del tipo de escuela, sugiere perfiles muy diferentes, determinados principalmente por el tipo de instrucción musical y la forma en que ésta se ofrece, es decir, dentro o fuera de las escuelas, o por el maestro especialista o maestro normalista (González-Moreno, 2013, p. 38).

Por todo ello, es preciso preguntarse hasta qué punto podemos entender productos culturales específicos y dispares, propios de un tiempo y un contexto muy concreto, sin un trabajo de mediación que nos proporcione la capacitación para entender, en su más profundo significado, las motivaciones y los fines que los vieron nacer. Es, por tanto, sumamente relevante reflexionar acerca de estos modelos de aprendizaje, porque, tal como en su día indicaron García Castaño y Pulido Moyano (1994), no solo es preceptivo hablar del proceso de enseñar o transmitir, sino que es preciso reflexionar vivamente sobre la manera en que esa información es aprendida como parte de una cultura. Por tanto, un aspecto elemental que suele pasar soslayado es el hecho de que hablamos, por ejemplo, de Jaques-Dalcroze y sus planteamientos metodológicos, pero no tanto del momento en que surgen sus ideas, para qué y para quién surgen, en qué contexto se alumbran y como respuesta a qué y, por consiguiente, cuáles son sus intenciones globales. En este sentido, no es trasladable el Jaques-Dalcroze real que el estudiado en las universidades y del que llega un reflejo sumamente distorsionado a las aulas de

régimen general. Como señalaría el aludido Nettl (1989), estudiar al Mozart que vivimos hoy no es conocer las claves que guiaron las composiciones del genio salzburgués en su contexto original, lo cual supondría una interesante cuestión a la hora de trasladar realizaciones pensadas para unos fines en otros contextos completamente diferentes. En esencia, tanto al referirnos a las aportaciones artísticas como a las teorizaciones pedagógicas, las obras en cuestión han sido forjadas de manera indisoluble e inherente al entramado de circunstancias que, de uno u otro modo, las vieron nacer.

La íntima vinculación entre el germen metodológico y su consecuente aplicación ayudaría a entender la extrañeza del observador externo al reconocer modelos pedagógicos tan antiguos con derivaciones en la actualidad. Así, en relación a los sistemas educativos y las prácticas de enseñanza que se desarrollan en ellos, Neira (1999) ya advirtió el hecho de que dichas prácticas, con frecuencia, son incomprensibles si se mira hacia el formato cultural que las enmarca y, a pesar de ello, fructifican y encorsetan los conocimientos transmitidos:

La identidad profesional del profesorado, sobre todo del de secundaria, se ha construido tradicionalmente desde la idea de la enseñanza que desde la noción del aprendizaje. Y desde la expectativa de que el alumnado tiene que aprender lo que ellos enseñan y como ellos enseñan. Aunque la experiencia del profesorado pueda ser muy diferente y que la identidad profesional no deje de ser un proceso de negociación [...] una buena parte de los docentes siguen basando su sentido de la autoridad en su capacidad para recordar una asignatura y explicarla al alumnado. Para ellos, los estudiantes reconocen esa autoridad cuando se les escucha callados y le responden a lo que les preguntan de forma que ellos esperan. Están tan centrados en enseñar, que parecen haber perdido su capacidad para aprender (Sancho, 2009, p. 28).

En suma, llevada la reflexión al terreno pedagógico-musical, la lógica nos invita a un modelado de las metodologías que nacieron bajo unos condicionantes muy concretos y que hoy en día precisan de un trabajo de mediación para alcanzar objetivos que no han de ser coincidentes con los que fueron formulados en su génesis.

Por otro lado, sería altamente sorprendente para el observador externo atender al modo en que estas circunstancias tienen un reflejo evidente en los programas universitarios, pero también cómo las revistas



científicas y los recursos a pie de aula reproducen con insistencia algunos y no otros planteamientos metodológicos. Esta normalización se infiltraría, finalmente, en las prácticas habituales en la educación obligatoria, de forma y manera que, debido a la ausencia de una correspondencia directa, se podría llegar a atestiguar en determinados ámbitos educativos infrutilización de materiales (por ejemplo, xilófonos y otros materiales similares sin un uso real) y, obviamente, reorientación de los mismos, con el fin de satisfacer de manera real y efectiva los beneficios que estas metodologías sí esconden para la sociedad actual.

Del mismo modo, se podría describir cómo los desarrollos curriculares también potencian determinados aspectos y omiten, dolorosamente, otros, como es el caso de los audiovisuales, infravalorados constantemente en el plano musical (que no en el artístico en general, ya que, por ejemplo, en la enseñanza primaria sí existe un bloque de contenido en plástica dedicado al audiovisual), a pesar de conocerse nítidamente su potencial:

El cine y su música son un medio útil en el campo educativo para alcanzar la equidad. Nuestra sociedad ha ido admitiendo cada vez más el poder de la imagen frente a la anterior concepción de la palabra como única poseedora del conocimiento y reflexión; pero, parece no haber caído en la cuenta que en parte se lo debe a la música que la acompaña desde su génesis. La capacidad que posee el cine y su música gracias a su sincretismo para comunicar, impresionar, conmover e influir en las personas de todas las edades es enorme, aunque todavía cueste reconocer sus efectos educativos prácticos en los jóvenes que han crecido, han superado barreras culturales y se han adentrado en otras experiencias ficticias favoreciendo su integración en el mundo de los adultos (Morales Navarro, 2014, p. 1-2)

Este será uno de los ámbitos a través de los cuales la actualización podrá ser llevada a cabo y en esa circunstancia nos detendremos a continuación, ya que, como concluye Ávila Francés (2005) en su acercamiento escolar a las obras de Bourdieu y Bernstein, en el ámbito educativo lo realmente significativo es atender a si el criterio organizador de los centros es congruente o no con las instituciones sociales de las que surge y, en el caso musical, es evidente la distancia en muchos de los postulados sociales que no se adecuan de manera plena. De ahí la importancia de saber enfocar el audiovisual, altamente significativo en la actualidad,

hacia estos parámetros de interactividad venidos de la filosofía de las metodologías activas:

Los medios de comunicación nos dan la posibilidad de utilizar músicas de todos los estilos. Si bien los parámetros de calidad de éstas pueden variar mucho de unas a otras, existen ejemplos que el docente deberá seleccionar en función de los elementos que se deseen trabajar con el alumnado. Hoy en día las bandas sonoras de películas pueden constituir una selección de repertorio perfectamente utilizable, aunque suele centrarse mayoritariamente en música de estilo perteneciente a la tradición cultural occidental. A pesar de ello también podemos encontrar ejemplos del uso de otros estilos musicales en las bandas sonoras cinematográficas, incluso la necesaria apuesta por música de estética más contemporánea (De Alba Eguiluz, 2016, p. 76).

De acuerdo con lo anterior, es común entender que cuanto más próximos nos hallemos del universo musical de nuestro alumnado tanto más fácil será hallar claves motivacionales, de forma que la formación musical pretendida sea más cercana y adecuada. Como señalamos, la importancia de establecer vínculos robustos entre los conocimientos que posee el alumno y los procedimientos educativos informales es grande, pero hacerlo desde el plano de lo musical es todavía más eficaz, ya que, bien encaminado, podríamos hablar de una parte consustancial a todo enfoque metodológico que se pretendiera abordar con éxito. Sumamente esclarecedora es la aproximación de Galbis al imaginario infantil y juvenil para sistematizar aplicaciones didácticas audiovisuales:

La elección del cine de superhéroes como objeto de estudio [...] proporciona un resorte significativo evidente, es decir, un elemento que conecta de forma clara con los discentes. Desde el año 2000 se está viviendo un progresivo crecimiento de este «casi género cinematográfico», con una serie de películas que han ido estrenándose de forma sistemática y con un éxito creciente. Por ello, se trata de audiovisuales conocidos por el alumnado de niveles como primaria, secundaria y educación superior. De hecho, los discentes del último nivel citado han ido creciendo con el éxito progresivo de estas películas. Lo anterior justifica que esta propuesta se dirija de forma especial a estos últimos estudiantes, aunque podría funcionar en secundaria y bachillerato con las adaptaciones correspondientes (2019, p. 27)

Entre las posibilidades de aplicación de los medios audiovisuales al aula de música como medio para actualizar las metodologías preexistentes reconocemos varias estrategias didácticas: sonorización,

conocimiento musical a través del audiovisual, extrapolación, generación de audiovisuales y filmación.

La sonorización es una de las técnicas más prometedoras de la nueva pedagogía musical, ya que se trata de un modelo de actuación que no podía llevarse a cabo hace dos o tres décadas, debido a la manifiesta falta de recursos para ello, a pesar de que un simple proyector conectado a un ordenador o pizarra digital sirva para su desarrollo. Sonorizar en el aula implica hacer que los alumnos intervengan en el discurso sonoro del audiovisual, interpreten al mismo tiempo que visionan un fragmento y lo hagan suyo de manera activa. Existen muchos tipos de sonorización (eliminando el audio preexistente, adhiriendo música sobre él, generando sonidos en vivo o previamente grabados...). Lo verdaderamente significativo de este tipo de aproximaciones es que pueden desarrollarse con mínimos conocimientos de los rudimentos musicales y que, además, aprovechan el potencial de los métodos ya conocidos, especialmente el material de percusión propio de Orff, que gana protagonismo como agente de sonorización, junto con otras alternativas para ello, como puedan ser la voz o la percusión corporal.

Por su parte, el conocimiento musical a partir del audiovisual permite la actualización de las metodologías conocidas de manera evidente. Trabajar con diversos cortes audiovisuales puede llegar a ser parte de un proceso de aula contemplativo o activo. Si se proyecta un documental que trate de mostrar las características musicales de algún grupo, compositor o época, nos situaríamos en la parte contemplativa, la menos indicada desde nuestro punto de vista, pero si el audiovisual que se proyecte va apelando directamente al alumno a integrar sus conocimientos previos por medio de actividades aledañas este proceso es mucho más enriquecedor y estimulante.

La extrapolación de melodías venidas del cine, la televisión o cualquier otro medio audiovisual, como pueden ser los videojuegos, plantea una serie de beneficios que tienen que ver, especialmente, con la conexión con los intereses y vivencias del discente. En este sentido, cualquier aproximación que ideemos para desarrollar los parámetros de, pongamos de nuevo por ejemplo los más referidos Orff, Kodály, Willems o Jaques-Dalcroze, podrá ganar en significatividad si se plantea desde

series o cintas de diferente metraje conocidas (y, en ocasiones, veneradas) por el alumnado. Ahondar en las experiencias del niño para permitir que alcance los mismos objetivos didácticos a los que llegaría de un modo más tradicional es una estrategia sumamente interesante y necesaria.

Además de lo expuesto, el audiovisual nos permite generar recursos *ex profeso* para las aulas de educación musical siguiendo los parámetros descritos para los clásicos, pero desde un punto de vista más cercano a la sociedad en la que vivimos hoy en día. Tal vez, uno de los más habituales sean los musicogramas con movimiento o musicomovigramas:

Los musicomovigramas interactivos pueden definirse como musicogramas con movimiento dinámico, ofreciendo un enfoque intuitivo a la dinámica temporal de la música, promoviendo así una apreciación de la música activa [...]. De esta manera, se pretende fomentar las posibilidades de conceptos musicales elementales, como pueden ser: compases simples, formas musicales y figuras rítmicas. Con esto se tiene la intención que los alumnos adquieran un gusto por la música, así como aproximar las nuevas tecnologías y aplicarlas para el aprendizaje musical (Clemente Rubio, Fornari y Mendes, 2017, pp. 6-7).

Como se observa, este tipo de recursos que requieren del concurso del audiovisual canalizan muchas de las intenciones educativas ya planteadas por los autores precedentes hacia un nuevo modelo, más intuitivo, apoyado en el poder de los sentidos como conjunto. El hecho de que permitan fomentar aprendizajes de todo tipo los postula como uno de los grandes modelos de actuación susceptibles de buscar vínculos con los métodos del siglo pasado.

Por último, existe, a través del audiovisual, la posibilidad de filmar y grabar prácticas del alumnado, con diversas finalidades. Las más habituales son la mejora o la reflexión, por ejemplo, de prácticas musicales emparentadas con el movimiento, como los prototípicos ejercicios dalcrozianos, pero este tipo de realizaciones pueden ser también muy útiles como simple registro.

Aunque, con certeza, existirán otros modelos de actuación que traten de remozar las ideas expuestas por los pedagogos en cuestión, esta que se expone ya se está mostrando como efectiva y requiere, sin duda, de un

mayor estudio y conocimiento para que la puesta en práctica sea más generalizada y exitosa.

## 5. CONCLUSIONES

La argumentación llevada a cabo nos planteaba una dificultad con la que los docentes de educación musical en el ámbito español se encuentran a diario: hacer encajar dentro de los márgenes estrechos de un sistema educativo que infravalora su materia unos postulados que surgieron en otro tiempo y lugar, pero que, tras de sí, esconden un sinfín de beneficios que se corresponden con lo que queremos de una educación musical orientada hacia la formación integral del individuo.

Por tanto, lo verdaderamente relevante no será buscar significados absolutos a estas metodologías, sino que su importancia, que ha de seguir siendo capital en las pedagogías musicales futuras, ha de radicar en saber entender su génesis para orientar su papel decisivo como parte de emergentes teorías que seamos capaces de ir gestando, de acuerdo con los nuevos condicionantes sociales. Para ello, de entrada, se precisa una mirada amplia por parte del docente a la hora de posibilitar innovadores escenarios educativos ya que, de lo contrario, la rémora que arrastrarán tras de sí reproduciendo prácticas anacrónicas será inmensa.

Si, como expusimos en las ideas iniciales de este texto, la educación musical carece de una legitimidad social que la haga imprescindible y, en una sociedad como la nuestra que busca encarecidamente la inmediatez de la información, la tecnología es el nuevo mito sobre el que pivotan las respuestas educativas, es posible que, a pesar del sesgo negativo que pueda llevar consigo esta adopción tecnológica, sea en esa ventana donde la pedagogía musical pueda encontrar un acomodo que la dote del impulso simbólico necesario.

El observador externo, con mirada de amplio espectro al mundo actual, se percataría de que el hecho de que lo práctico se una a lo estético es sumamente común en las sociedades y que este hecho no siempre se ha tenido en cuenta. La circunstancia de que un objeto artístico –pongamos por caso una película– sea, además útil, es decir, tenga una funcionalidad específica en educación, puede hacer pensar en una merma en el

valor estético que se le concede. Ese error que tiende a reñir valor estético frente a la funcionalidad es un lastre para comprender que en el audiovisual pueden encontrarse cambios de entendimiento y futuro para las metodologías musicales. Dirimir, por otro lado, esta dicotomía no hace sino ahondar en la falacia de la falta de función de determinados modelos musicales a enseñar, ya que difícilmente encontraremos músicas carentes de intención.

Advertidas las dificultades que nos han conducido a una situación extraña en cuanto a formación musical en nuestro contexto, se indicaron recorridos de esperanza para la nueva conceptualización de los métodos musicales alumbrados hace más de cien años. En este sentido, las aportaciones del audiovisual parecen mostrarse como efectivas a la hora de vehicular los parabienes (que son muchos, sin duda) de estas señeras aportaciones metodológicas. Así, se señaló la sonorización en el audiovisual porque permite abrigar algunas de las mejores cualidades de las pedagogías activas y llevarlas a la práctica en las aulas (por ejemplo el uso instrumental de Orff); el conocimiento musical basado en audiovisuales porque facilita la comprensión de muchos conceptos teóricos y prácticos al tiempo que fomenta un aprendizaje significativo; la extrapolación de melodías como acercamiento a los procesos de significatividad con el alumnado; los recursos generados actualizan, por ejemplo, los musicogramas menos atractivos en realizaciones vivas y diversas y, por último, las filmaciones, las cuales permiten la mejora constante de las prácticas llevadas a cabo a pie de aula. Por consiguiente, como apunte de recorrido de cara al futuro que merece mayores investigaciones, señalamos estos modelos de actuación pedagógica.

En esencia, la idea fundamental es la de abrir las posibilidades descritas por los planteamientos metodológicos señalados y otros tantos que no han gozado del predicamento de los citados con mayor insistencia, para configurar un nuevo estilo de aula de música, de recursos musicales y de visión del proceso educativo musical en general. Desenmarañar cómo se ha producido el abordaje de la adquisición metodológica, encontrar sus incoherencias y admitir sus virtudes es la parte inicial del procedimiento y, por supuesto, postular nuevas vías de actuación decididas y basadas en el alumnado ha de ser la meta a la que aspiremos.

Sin duda, se trata de un desafío de grandes magnitudes, en tanto en cuanto supone reconocer errores y llegar a actuaciones decididas, pero no cabe duda de que se trata de un camino que merece ser transitado por el bien de la formación integral del alumnado.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El autor forma parte del Grupo de Investigación Reconocido IHMAGINE (Intangible Heritage Music and Gender International Network), participando a través de él en el proyecto de referencia HAR-2017-82413-R financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

## 7. REFERENCIAS

- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(1), 159-174. <https://bit.ly/3xjsZ7g>
- Benítez, M. A., Díaz Abrahan, V. M y Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 61-69. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069>
- Clemente Rubio, M., Fornari, J. y Mendes A. N. (2017). El concepto de audición musical como base para la creación de musicomovigramas interactivos. En VV.AA. *Actas XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* (pp. 1-9). Campinas/SP. <https://bit.ly/317a6bQ>
- De Alba Eguiluz, B. (2016). Educación musical y medios de comunicación: una atrayente confluencia. *Ensayos*, 31(2), 69-80. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i2.996>
- Galbis López, V. (2019). ¿Mozart era un mutante? Propuestas didácticas sobre la música preexistente en el cine de superhéroes. *Popular Music Research Today*, 1(2), 25-40. <https://doi.org/10.14201/pmrt.20615>
- García Castaño, J. y Pulido Moyano, R. (1994). *Antropología de la educación*. Eudema.
- González-Moreno, P. A. (2013). Motivación estudiantil hacia el estudio de la música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 31-41.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.

- Janer Manila, G. y Colom Cañellas, A. J. (1995). El modelo cultural en la construcción de la antropología de la educación. En J. Noguera (Ed.) *Cuestiones de Antropología de la Educación* (pp. 61-94). CEAC.
- Jociles Rubio, M. I. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología, 1*, 1-16. <https://bit.ly/3FxdLyq>
- Lorenzo, A., Laucirica, A. y Ordoñana, J. A. (2016). La creatividad en educación musical a través del método de proyectos colaborativos. En G. Padilla Castillo (Ed.) *Aulas virtuales: Fórmulas y prácticas* (pp. 343-359). McGraw-Hill.
- Marín Guadarrama, U. (2011). *El sentido estético en los fenómenos sonoros*. [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Teseo. <https://bit.ly/3DPIWFS>
- Mèlich, J. C. (2002). La educación en la crisis de la modernidad. En VV. AA. *Antropología y educación. Actas del III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 353-367). UNED.
- Morales Navarro, G. (2014). La música en el cine: un medio para alcanzar la equidad educativa. *Revista Supervisión 21, 32*, 1-10. <https://bit.ly/3l6YPz2>
- Navarro Solís, J. F. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista electrónica de investigación educativa, 19(3)*, 143-157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.67>
- Neira, T. R. (1999). *La cultura contra la escuela*. Ariel.
- Nettl, B. (1989). Mozart and the Ethnomusicological Study of Western Culture (An Essay in Four Movements). *Yearbook for Traditional Music, 21*, 1-16. <https://doi.org/10.2307/767764>
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME, 16*, 1-33. <https://bit.ly/3l3vo0R>
- Pastor Gordero, P. (1999). Las marías. *marchitopensil.boe.es. Eufonía, 14*, 91-98.
- Romero Carmona, J. B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Música y educación, 18(62)*, 43-58.
- Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI, 27(2)*, 13-32. <https://bit.ly/3r7Ozur>