

LA MUSICOLOGÍA COMO ANCLA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: DEL HISTORICISMO AL AUDIOVISUAL

Juan Carlos Montoya Rubio
Universidad de Murcia

RESUMEN:

Aunque históricamente no haya sido así, la musicología y la pedagogía de la música han de converger hacia el entendimiento. No siempre los foros musicológicos han aceptado de buen grado el papel de la pedagogía musical como parte integrante de sus postulados. Sin embargo, queda atestiguado el potencial que el conocimiento musicológico puede albergar en los desarrollos pedagógicos en el ámbito musical. En este sentido, las prácticas que beben de la musicología se muestran exitosas, especialmente cuando guardan relación con la vertiente audiovisual de la ciencia musical.

ABSTRACT:

Although historically it has not been the case, musicology and music pedagogy must aim at understanding. Not always the musicological forums have willingly accepted the role of music education as part of its own criteria; however, the field of musicology has much potential for the development of music education. In this sense, practices arising from the musicology are, in fact, successful, especially when they are related to the audiovisual aspect of musical science.

PALABRAS CLAVE: *Musicología, audiovisuales, pedagogía musical, docencia.*

KEYWORDS: *Musicology, audio-visual means, musical pedagogy, teaching.*

1.- UNA CUESTIÓN DE LEGITIMIDAD

¿Por qué hemos de aprender música? Esta pregunta, formulada por un adolescente, es a la que un gran número de profesionales de la educación nos hemos tenido que enfrentar en algún momento de nuestro desarrollo docente, a menudo cuando los conceptos a enseñar eran demasiado complicados o aparentemente inaccesibles para el alumno. A pesar de que todos hayamos sufrido en carnes propias la inquisidora

cuestión en repetidas ocasiones, no me detuve a pensar que no era el único en ver menospreciada la materia que nos apasiona hasta que llevé a cabo un estudio de corte antropológico sobre la legitimidad social en torno a la enseñanza musical en España⁷⁴. Impartir música con rigor en este país no es tarea fácil, ya que la enseñanza musical en los centros de primaria y secundaria no posee un anclaje

⁷⁴ MONTOYA RUBIO, Juan Carlos: "Antropología, música y educación. La manipulación en el discurso educativo", *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología*, 21-1 (2005), pp. 313-328.

absolutamente definido dado su sinuoso recorrido legislativo⁷⁵.

En este contexto, las entrevistas informales con un gran número de profesores de música nos hicieron caer en la cuenta de que la práctica totalidad de ellos había tenido que defender su área (y con ella el tiempo empleado en estudiar y dominar una materia tan compleja) ante sus alumnos. A veces, como nos atestiguaron, era preciso razonar incluso ante los propios compañeros encargados de otras áreas de conocimiento de qué sirve la enseñanza musical en un sistema cada vez más complicado por las disfunciones de comportamiento y el bajo nivel lingüístico o matemático de los discentes. Por tanto, ¿no sería una pérdida de tiempo no emplear el tiempo dedicado a la música en otras tareas como la ortografía o el razonamiento lógico? ¿Hasta qué punto la visión de una materia sin supuestos fundamentos sólidos puede justificar su arrinconamiento?⁷⁶

Aparcado en este texto el origen de esta displicencia desde los docentes ajenos a la música, nos centramos en el hecho de que es especialmente entre los alumnos en edad adolescente donde con mayor insistencia se tiende a mostrar reticencias ante el aprendizaje musical, bien porque no han adquirido un nivel adecuado con anterioridad, bien porque entienden que la música, tal como se enseña en los centros docentes, no es una lo suficientemente atractiva. En este

colectivo es muy común no alcanzar el éxito en materias como la lengua, las matemáticas o la historia. Sin embargo, estas áreas de conocimiento serían respetadas porque sí tendrían una funcionalidad específica mientras que la música sería un complemento “de relleno” ¿Cómo responder a aquellos que dudan de la eficacia de una disciplina que en realidad encierra tantas posibilidades?

Luchar contra esta percepción ha hecho desarrollar en algunos casos estrategias para convencer a alumnos sin necesidad de recurrir a la imposición. Para ello, es crucial comprender el papel activo de la musicología en la pedagogía musical⁷⁷, y el modo en que sus derivaciones actuales (especialmente las aproximaciones a la música del audiovisual), pueden resultar centrales en este viraje. Sin embargo, desde la musicología se abre otra vía de agua, la cual hunde sus raíces en la poca consideración que se ha tenido históricamente hacia la pedagogía musical desde determinados foros.

Este último, que es el segundo de los problemas de legitimidad al que nos referimos tras la abordada cuestión social es, si cabe, más doloroso, en tanto en cuanto son muchos los musicólogos que tienen como primera salida laboral la docencia y, sin embargo, en ocasiones se tiende a diferenciar de una manera taxativa lo que implica el estudio y conocimiento musical de la praxis educativa. Esta falacia ha de ser desenmascarada desde sus propios

⁷⁵ ROMERO CARMONA, Juan Bautista: “La música en la escuela y su tratamiento histórico”, *Música y Educación*, 62 (2005), pp. 43-58.

⁷⁶ Ideas que emergieron a finales del siglo pasado y que siguen sin resolverse. Cf. PASTOR i GORDERO, Pasqual: “Las marías. www.marchitopensil.boe.es”, *Eufonía*, 14 (1999), pp. 91-98.

⁷⁷ Las aproximaciones desde una perspectiva amplia no dudan en afianzar este vínculo. Cf. PALACIOS SANZ, José Ignacio: “Relectura de la musicología sistemática. ¿Un campo de investigación en la educación musical?”, *Eufonía*, 38 (2006), pp. 95-110.

principios, para así poder resolver las diatribas que atañen a la enseñanza de la música desde cuestiones epistemológicas que robustezcan nuestro discurso ante todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Aportaremos varias premisas que traten de justificar este trabajo tan necesario para la formación integral del alumno y la forja de una sociedad con sólidos fundamentos humanísticos.

2.- LA PEDAGOGÍA MUSICAL EN PERSPECTIVA

Si se quiere, se puede echar la mirada atrás tanto como se desee. Desde los griegos hasta nuestros días, con las prototípicas clasificaciones educativas donde la música no dejó de participar de los programas de formación integral, es posible remitirse a una pedagogía musical con raíces en las civilizaciones que nos preceden. Si, como es el caso, no se pretende una búsqueda tan alejada en todos los sentidos, es preciso partir, por cuestiones operativas, del pistoletazo de salida que supuso Adler⁷⁸ en la definición de la musicología. No se descubre nada al detallar que en los albores de esta incipiente disciplina, en su vertiente sistemática (dedicada a las diversas ramas de la música), se destaca la pedagogía musical como parte inherente a la musicología, desde la propia enseñanza

general hasta la instrucción más detallada y particular de determinados aspectos técnicos.

Por tanto, que el estudio musical ha integrado a lo largo de la historia la formación de los discentes no es nada novedoso. Son varios los estudios que se centran en cómo, de un modo u otro, la presencia de la música impregna los modelos de aprendizaje. Como señalamos, en nuestro contexto este recorrido puede buscarse en tiempos remotos, buceando en épocas muy anteriores hasta llegar a los libros de texto pioneros y la instauración del saber musicológico en las aulas⁷⁹.

Seguramente, en los primeros intentos por sistematizar la música en la educación subyacía la necesidad de hacer de la materia un referente inequívoco, con sólidas bases que pudiera asemejarse en complejidad y arraigo a otras áreas como pudiera ser la historia. De ahí surgió el enfoque historicista con que fue encauzada la asignatura de música que, como un islote pintoresco, aparecía en los antiguos planes de estudio del primer curso del ya lejano Bachillerato Unificado Polivalente. Suponía un esfuerzo por recorrer la historia de la música y poblar las explicaciones con audiciones (que no se caracterizaban por la actividad o la ludicidad) pero que sí tenían como asidero la musicología, sus estudios y avances (no hay más que recordar que entre de los más difundidos estaban obras firmadas por docentes de la incipiente musicología española, como Emilio

⁷⁸ ADLER, Guido: "Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft". *Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft* 1 (1885), pp. 5–20. <http://musicology.ff.cuni.cz/pdf/gabrielova/Adler_UmfangMethodeUndZielDerMusikwissenschaft.pdf> (Consulta: 8 de marzo de 2016)

⁷⁹ MARTÍN MORENO, Antonio: "Pasado, presente y futuro de la Musicología en la Universidad española", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-1 (2005), pp. 53-76.

Casares Rodicio, quienes editaron en la década de los 70 estos manuales que se remozarían incluso en los 90)

Esta manera de proceder sirvió para, al menos, arrancar con prácticas musicales escolares que aún no estaban imbuidas del torrente de elementos metodológicos y pedagógicos que – especialmente a partir de la década de los noventa– acrecentaron las posibilidades de las aulas de música.

Así, la música se encontraba dentro del organigrama educativo arrastrando consigo un bagaje musicológico indudable. Entre sus parámetros de desarrollo encontramos el conocimiento de los periodos musicales, el reconocimiento de autores, obras y géneros o la evolución de los aspectos estilísticos, siendo elementos propios de la evaluación mecanismos derivados del conocimiento musicológico, tales como el comentario de texto musical y el posicionamiento crítico ante determinadas composiciones, de forma paralela a como se actuaría en otras asignaturas insertas en el currículo oficial del momento, tales como la Historia del Arte o la Historia Occidental.

Cierto es que entre las intenciones del bullir de la educación musical en los albores de la LOGSE en España se atisbaban algunos elementos que empezaban a tender puentes con las pedagogías musicales de las que se nutrió gran parte de Europa cincuenta años atrás⁸⁰, pero no es menos cierto que los retos y ambiciones que despuntaban allá

por los ochenta, cuando se empezaba a formular este nuevo entramado de enseñanza, han tenido que lidiar con dificultades similares durante todo este tránsito hasta la actualidad, trabas venidas en gran medida de la situación estructural de la docencia de la música en las enseñanzas no profesionales, reflejo de una sociedad que no ha acabado por integrar el papel de la música como una contingencia necesaria en la forja de una sociedad plenamente formada.

3.- LA MÚSICA COMO CIENCIA INTERDISCIPLINAR AL SERVICIO DEL ALUMNADO

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, este proceso de enseñanza – aprendizaje basado en el historicismo musical, tal como podría perfilarse desde un primer momento, no casaba con dos aspectos sumamente relevantes. Por un lado, no se identificaban con las pedagogías musicales que pretendían ser reflejo de nuestro nuevo modelo educativo musical; por otro, el potencial de la música como ciencia interdisciplinaria no parecía ser explotado del modo más adecuado. Nos detendremos en esbozar algunas de estas dificultades para ir apuntando las soluciones que, en muchos casos, ya se han dado y han acabado por reinventar la educación musical en nuestro contexto inmediato.

En primer lugar, en las últimas tres décadas se ha ambicionado para nuestro sistema educativo musical una asimilación

⁸⁰ ORIOL DE ALARCÓN, Nicolás: “Las escuelas universitarias y la formación musical del profesorado de educación básica”, *Música y Educación*, 1 (1988), pp. 17-31.

sistemática de los parabienes de los pedagogos clásicos, aquellos que ya mostraron su eficacia en ámbitos muy dispares al nuestro pero que, parecería, podrían instalarse sin problemas en la España que empezaba a abrigar la música en el sistema educativo reglado.

Así, un enfoque excesivamente ceñido al historicismo empapado del saber musicológico comenzaba, de partida, pecando de falta de flexibilidad y participación activa por parte del discente, ambos elementos fundamentales para entender la filosofía de estas propuestas. El axioma del concurso activo del alumno, presente en todas las metodologías activas del siglo XX, pudiera coartarse desde un prisma que tuviera el punto de mira en el desarrollo histórico sin más. El conjunto de las propuestas metodológicas, aún difiriendo en muchos elementos (especialmente en la priorización de uno u otro parámetro a la hora de abordar la enseñanza de la música) reconocen, no obstante, unos criterios básicos ineludibles y compartidos, los cuales son la piedra angular sobre la que hacer pivotar, incluso por encima de la propia materia, la formación del niño. De este modo, elementos que tendrían que ser habituales en nuestras sociedades (igualdad, libertad, derecho a la educación al margen de las limitaciones de cada cual...) emergen con claridad meridiana. Son recurrentes, por el retrato tan ilustrativo que consigue hacer de esta circunstancia, las palabras del pedagogo francés Maurice Chevais, las cuales quedan recogidas en otro de los primeros manuales en castellano que albergaban estas teorías desde el otro lado

del Atlántico, el de Violeta Hemsy de Gainza⁸¹:

Los tradicionalistas puros definen desde el primer día el arte y la música. Les encanta aplicar fórmulas y se dirigen a la memoria de los niños para obtener la 'repetición exacta'. Consagran, con la tiza en la mano, demasiado tiempo a los desarrollos teóricos y ven los hechos musicales comunes como una mera aplicación de las reglas que enseñan [...]

A estos métodos no les importa ni la música ni el niño. Tal enseñanza sólo puede resultar provechosa para los bien dotados, y constituye una grave crítica para un método el hecho de que se dirija a una minoría, sobre todo tratándose de una enseñanza artística, cuyos beneficios debieran extenderse a todos. Si algunos tradicionalistas brillantes han sacado buenos alumnos, pensemos en lo que esos mismos profesores obtendrían de los mismos alumnos con un poco de pedagogía.

Siendo así, la enseñanza de la música aspiraría a conjuntar la llamada fundamentación epistemológica, aquella que evidencia la necesidad de hacer emerger los conocimientos científicos propios de la música para vertebrarlos en aras de una contundente y sólida actuación didáctica, con otros que, tal vez, no fueron tenidos en cuenta en estos primeros pasos, esto es, criterios pedagógicos que evidencien la necesidad de una educación musical lúdica y creativa, con una intensa participación por parte del alumno, así como planteamientos más sociales e incluso, psicológicos, en referencia a la importancia de la generalización de la educación y su inclusión como eje básico del desarrollo integral de la persona.

⁸¹ HEMSY DE GAINZA, Violeta: *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi, 1964, p.12.

Entendiendo así la pedagogía musical, en todo caso, no se ha de desdeñar el acercamiento musicológico bien orientado, sino más bien se ha de potenciar para poder engranar a la perfección lo epistemológico con lo pedagógico, lo social y lo psicológico, en tanto en cuanto la propia historia de la música ha de conocerse y estudiarse, pero desde la propia música viva, aquella que puede surgir de los análisis y conocimientos desarrollados por la ciencia musicológica⁸².

No sólo no es imposible sino que las prácticas actuales ponen de manifiesto que es absolutamente esencial y atinado contar con parámetros venidos de estas pedagogías musicales con el abordaje de contenidos musicológicos. De este modo, el acercamiento a la realidad por el cual la integración de la música en el ámbito escolar supone una inmersión en la propia vida del niño, puede servir para facilitar en ellos una mirada crítica a las fuentes y a la globalidad de manifestaciones musicales valorándolas en su justa medida. Igualmente, patrones metodológicos como la ludicidad o el fomento de la creatividad y la imaginación no están reñidos con ningún contenido, de forma que la asimilación del lenguaje musical a través del análisis o la escucha activa, cuando se fija desde el plano lúdico, se graba de una manera mucho más sustancial y hace al alumno

proclive al uso espontáneo de la materia musical.

Por otro lado, la referencia a Chevais dejaba patente que si la historia de la enseñanza de la educación musical se basó en algún momento en elementos extremadamente arduos y ello provocaba selección en cuanto a los destinatarios del mensaje educativo musical, a lo largo de estos años se ha forjado una tendencia hacia un cambio radical del que ha de participar el saber musicológico aplicado a las aulas. No hablamos ya de un selecto grupo de alumnos a quienes dirigirnos, pero ello no implica que no se puedan utilizar los valiosos contenidos que ha dejado tras de sí la tradición musical occidental. Muy al contrario, la heterogeneidad de los grupos de alumnos (que son un reflejo de la galopante y enriquecedora diversidad en la que vivimos), ha de incentivarnos a participar a todos en un proyecto común en el que si ha de cambiar algo han de ser los medios con los que acceder a tanto campo de conocimiento como nos sea posible.

Junto con las premisas anteriores, entender que la música más académica puede ser un agente de globalización con contenidos de otras áreas fomenta el crecimiento armonioso y equilibrado a todos los niveles. He aquí la segunda carencia que apuntábamos al principio de este apartado y que ha de ser tenida en cuenta si pretendemos una educación musical con arraigados fundamentos científicos: la observación de la interdisciplinariedad.

Los estudios musicológicos que se vinculan a técnicas venidas de otras ciencias son una constante. Con el ánimo de ilustrar el razonamiento teórico que

⁸² El epígrafe 'El historicismo musical: desde la música, no desde la historia', delata de manera fehaciente el intento por provocar cambios en las estructuras pedagógico-musicales, sin por ello excluir el análisis musical venido de la práctica musicológica. Cfr. MALBRÁN, Silvia, FURNO, Silvia, ESPINOSA, Susana: "La música en la enseñanza secundaria", *Música y Educación*, III-2 (1990), pp. 371-379.

venimos exponiendo, abordaremos dos de estos ámbitos en los que puede darse la interrelación y trasvase de conocimientos, aspecto crucial en la enseñanza colegiada que se postula en la actualidad: la música en relación con otras ciencias como las matemáticas y la musicoterapia.

Es común que, entre los ámbitos de conocimiento que aborda la música, surjan con cierta asiduidad estudios que se centran en las matemáticas (interválicas, organología...), por lo que parece conveniente incidir primeramente en ellos. Dado que no es la misión de este escrito indagar hasta el extremo en este aspecto pero sí dejar evidencia de él, rescatamos de los procesos investigadores cómo existen prácticas que tratan de vincular en un marco interactivo la ciencia musicológica con la matemática. En uno de estos ejemplos, paradigmático por su amplia prospectiva, Casals, Carrillo y González-Martín⁸³ nos muestran de manera sintética modos de explotar la conocida relación entre ambas ciencias. Como ellos mismos indican, a pesar de la consabida relación entre dichas dimensiones, no es tan común encontrar propuestas que se sirvan de ello para amalgamar sus potencialidades en el plano pedagógico, si bien, desde sus propias reflexiones, esta carencia es menos habitual fuera de nuestras fronteras y, además, la apertura de líneas de investigación y trabajo a nivel europeo hacen que esta senda pueda ser transitada con particulares cotas de éxito.

⁸³ CASALS IBÁÑEZ, Albert, CARRILLO AGUILERA, Carmen, GONZÁLEZ-MARTÍN, Cristina: "La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula", *LEEME*, 34 (2014), pp. 1-17. <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/casalseta114.pdf>> (Consulta: 8 de marzo de 2016)

Ser capaces pues de constatar que la música no sólo guarda relación con las matemáticas o la física, sino que bebe directamente de sus fundamentos y que, además, es un elemento forjador de la propia historia, un elemento incuestionable para acercarse a un lenguaje universal, plasmando todo ello en secuencias interrelacionales, es una aspiración a la que no podemos renunciar en el futuro. Así, hacer ver que la música se aproxima de manera tan estrecha, como señalamos, con estas áreas, es redundar en elementos conocidos para cualquier docente, pero tal vez ocultos en los alumnos y, dicha ausencia de conocimiento, les priva de aplicaciones didácticas muy sugerentes que pueden hacer que la clase de música se asemeje a un taller experimental. Malbrán defendía con ese símil la filosofía de lo que debería ser el aula de música y, llegados al punto de la necesidad de vincular lo uno y lo otro, nos parece adecuado tomar como literales esos ejemplos⁸⁴:

[El aula de música ha de asemejarse a] un laboratorio de química en el que los estudiantes operan sobre la materia someténdola a pruebas con otros elementos, analizando los resultados, observándola con distintas lentes, es decir, experimentando

Por otro lado, al margen de la vinculación con el mundo de la física o las matemáticas, no pueden ser soslayadas las innumerables aproximaciones que se nutren de patrones neurocientíficos para abordar la competencia musical. En este sentido, otra de las dimensiones a las que el titulado en musicología ha derivado es la formación en musicoterapia. Tampoco es intención de este escrito desglosar

⁸⁴ MALBRÁN, Silvia: "Los atributos de la educación musical", *Eufonía*, 2 (1996), p. 61.

aspectos relevantes del contenido de esta disciplina (para lo cual hay especialistas muy reputados de este ámbito diferencial que ya están haciendo de esa labor un interesante campo de estudio) sino que, más bien, pretendemos únicamente mostrar cómo en este contexto también se establece un nexo indiscutible entre elementos pedagógicos y la propia investigación que puede beneficiarse, de uno u otro modo, del saber musicológico.

Dando por sentado que en este último ámbito realizamos incursiones evidentes en el mundo de la salud, no es menos cierto que entender la relación que se establece entre estos campos también puede fortalecer el discurso de quienes abogamos por una musicología global no sólo en cuanto a irradiación espacial de la misma sino en lo referente a su funcionalidad y contenidos. Por tanto, incluso en ramas que se acercan a la música desde aproximaciones más colaterales, y que no se corresponden con la propia educación musical⁸⁵, es claro que se ha producido un trasvase de profesionales con unos conocimientos previos –los musicológicos– que, llegado el momento, pueden encaminarlos hacia esta otra competencia profesional –la musicoterapia.

Además, al margen de que estos especialistas encuentren otra función en su disciplina distinta a la prototípica de la enseñanza de la música, las relaciones entre la pedagogía musical (recurramos por ejemplo al modo en que Josefa Lacárcel⁸⁶ referencia a Willems para

establecer este vínculo) y conocimiento musical por medio de las audiciones (haciéndonos eco ahora de determinadas experiencias pioneras en musicoterapia⁸⁷ en nuestro contexto) explicitan la inherencia de lo uno en lo otro y la concomitancia entre dichas áreas.

La musicología, de este modo, como ciencia que ha de aspirar a la interrelación, posee unas cualidades ingentes que no deben ser desdeñadas. Además, por las experiencias recabadas hoy sabemos que si este saber se vehicula hacia lo pedagógico, las posibilidades que se abren para su evolución se multiplican exponencialmente.

4.- DE LA TRAVESÍA EN EL DESIERTO A LA PEDAGOGÍA DESDE EL AUDIOVISUAL

En concordancia con lo expuesto hasta el momento, es preciso remarcar que el rol del musicólogo no es, de manera general, el de un estudioso de determinados dominios culturales musicales obviando o desmarcándose del resto. Dado que los ámbitos de desarrollo de la ciencia musical son muchos y muy variados y todos ellos tienen una correspondencia inequívoca, es vital enlazar esa faceta de un modo relacional hacia las esferas docentes y didácticas. Este aspecto, en todo caso, no se acota a las paredes de las aulas universitarias, sino que ha de saber impregnar toda la

⁸⁵ LACÁRCCEL MORENO, Josefa: *Musicoterapia en educación especial*, Murcia, Universidad de Murcia (1995), p. 433.

⁸⁶ ÁRGUEDA CARMONA, María Feliciano: *Musicoterapia aplicada al niño deficiente: experiencias*

realizadas en colegios de educación especial de Córdoba. Córdoba, Excma. Diputación Provincial, 1985.

⁸⁷ POCH BLASCO, Serafina: “Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano”, *Revista Internuniversitaria de Formación de Profesorado*, 42 (2001), p. 95.

formación integral de una sociedad. Si el musicólogo tiene como encomienda entender y hacer comprensibles las manifestaciones musicales, el mundo del aprendizaje musical no puede quedar, por pura lógica de contenido, apartado de su labor.

Afortunadamente, la musicología ha derivado en los últimos años hacia la adopción de nuevos modelos, los cuales se plantean a partir de los medios de masas a los cuales no podía permanecer ajena. En este sentido, es obvio que un gran número de musicólogos jamás expresaron reserva alguna hacia el estudio de los audiovisuales o la reproducción musical desde los formatos más diversos, pero no es menos cierto que la aceptación sin reservas de ésta como objeto de interés musical tuvo que sufrir un natural proceso de acomodación dentro de los márgenes de la musicología más tradicional, en tanto en cuanto no integraba parte del núcleo más asentado de forma natural. En palabras de José Antonio Gómez⁸⁸:

La inercia de una historiografía que aún hoy bebe los vientos por exhumar obras y autores olvidados –genios dormidos– continúa echando tierra sobre quienes abrigan la esperanza de dedicarse a otra cosa [...]. Algunas de aquellas jóvenes disciplinas dedicadas al estudio de fenómenos musicales que no fueran la vida y la obra del compositor de turno, han resistido el envite y dado pruebas de querer cambiar las cosas en un panorama en

el que la rutina no suele dejar títtere con cabeza

Si procesos que, inequívocamente, tienen que ver mucho con lo musical como es el caso del audiovisual, han visto cómo paulatinamente han podido abrirse camino en los simposios especializados en musicología (hoy por hoy, afortunadamente es habitual que haya mesas dedicadas a esta vertiente musical sin ningún tipo de complejo), es cierto y notorio que la pedagogía (y más aún la pedagogía del audiovisual en relación con la música) sufre una falta de autoridad que menoscaba su potencial.

Así, es necesario seguir justificando cómo las aportaciones pedagógicas se pueden nutrir de la musicología, y ya no sólo de manera subsidiaria del apartado historicista, sino que además pedagogía y música pueden –deben– recorrer una senda de la mano, formar parte de un continuo que se retroalimenta. Este aspecto es especialmente notorio cuando nos abocamos al estudio de la música del audiovisual y su aplicación práctica en las aulas, sean éstas del nivel que sean.

Por tanto, del mismo modo que las publicaciones musicológicas abren sus páginas a prácticas audiovisuales, por seguir con el mismo ejemplo descrito, son varias las que también consideran que aquellas que desembocan en la pedagogía de todo el proceso tienen también cabida, lo cual es justo y necesario aunque, por el momento, insuficiente. Reflexionar sobre los espacios abiertos a esta temática en las sociedades dedicadas a la musicología puede resultar desalentador en la España actual, pero no debe hacer sino encorajinar y azuzar el intelecto y el

⁸⁸ GÓMEZ RODRÍGUEZ, José Antonio: “Lo que no venda, cántelo”. Algunas reflexiones sobre el papel de la música en la publicidad: de los viejos pregones a los *spots* de televisión”, en OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed.): *La música en los medios audiovisuales*, Salamanca, Plaza Universitaria (2005), p. 225.

esfuerzo por mantener viva esta relación entre pedagogía y musicología.

Entre las prácticas más sugerentes, por su intenso poso musicológico, destacamos las aportaciones como las de Galbis⁸⁹, quien combina un largo y sólido recorrido investigador musicológico con prácticas analíticas audiovisuales atreviéndose a delinear relaciones entre objetos de estudio musicales y audiovisuales con concisos diseños pedagógicos. Allá donde los análisis de éste y otros autores quedaban en el plano expositivo, se mostraba, en todo caso, una facilidad inherente al propio análisis para dar continuidad a los mismos de forma que, en ocasiones, llevamos a cabo diseños de actividades pedagógicas concretas basándonos de ellas⁹⁰.

He aquí, pues, uno de los grandes valores de la musicología centrada en el audiovisual, su capacidad para hacer germinar propuestas didácticas en docentes que se interesen por el sesgo analítico de estudiosos que no hacen sino abonar el terreno que pueda ser desarrollado. Como facilitadores de recursos desde el plano académico, los teóricos de la musicología vinculada al audiovisual son un granero inagotable de planteamientos que están a la espera de ser llevados a la práctica.

Además, son muchos los musicólogos que han atendido a esta relación para formarse en ella. En nuestro caso, la vinculación fue casi inmediata⁹¹, y ese es el matiz que se observa en jóvenes grupos de musicólogos que finalizan su formación de grado con la mente puesta en plantear aplicaciones pedagógicas directas a los conocimientos que adquieren en el campo del audiovisual. Tesis como las de Mosquera, Martín o Blanco⁹² son ejemplos del auge y crecimiento exponencial del campo a partir de la focalización de los conocimientos musicales y audiovisuales adquiridos en la academia.

El panorama, a día de hoy, es esperanzador si nos ceñimos al interés de los nuevos pedagogos sobre el campo y las cotas de éxito de sus aplicaciones basadas en planteamientos musicológico - audiovisuales. Es, por tanto, un deseo con fundamento que en el momento en que el viento legislativo sople un poco más favorablemente hacia esta tendencia se avecine, esperemos, una eclosión de la música firmemente consolidada en nuestro sistema educativo.

⁸⁹ GALBIS LÓPEZ, Vicente: “La música preexistente en la comedia americana de los años ochenta: Trading Places (1983)”, en OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed.): *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la Musicología española*, Salamanca, Plaza Universitaria (2009), pp. 217-224.

⁹⁰ MONTOYA RUBIO, Juan Carlos: “Musicología, didáctica y audiovisuales: querer y poder”, *Cuadernos de etnomusicología*, 3 (2013), pp. 130-150.

⁹¹ MONTOYA RUBIO, Juan Carlos: *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Salamanca, Ediciones de la Universidad, 2010.

⁹² MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena: *Experiencias didáctico – musicales en la ESO: el realismo y la fantasía, la palabra y la imagen. Su contribución al desarrollo en competencias*. Salamanca, Ediciones de la Universidad, 2011; MARTÍN FÉLEZ, David: *La banda sonora en las producciones audiovisuales y su aplicación en la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Bubok Publishing, 2011; BLANCO RIVAS, Elena: *La canción infantil en educación infantil y primaria. Las TIC como recurso didáctico en la clase de música*. Salamanca, Ediciones de la Universidad, 2011.

5.- CONCLUSIONES

La educación musical ha de estar en un periodo de reflexión constante. Las imperiosas dificultades con que se encuentra para su consolidación como área curricular con envidia en España, conviven con ciertas indefiniciones derivadas de la práctica concreta. Al contrario de lo que pueda ocurrir con otras materias, los docentes de educación musical en las etapas de la enseñanza obligatoria han sido instruidos en un conjunto de metodologías muy variadas que se topan, no obstante, con la necesidad de acoplar dichas premisas a los contextos en que se desarrollan. En todo caso, los elementos curriculares prescriptivos pueden ser alcanzados desde parámetros metodológicos muy diversos y es precisamente en esta amplitud de posibilidades y apertura donde, curiosamente, la música no acaba de conseguir alcanzar el lugar que merece dentro del organigrama educativo.

En este campo de dificultades, la musicología ofrece un amplio marco de desarrollo para la pedagogía musical. La vinculación de los procesos didácticos con el elemento musicológico es innegable desde el surgimiento de la propia ciencia musical. De todas las contingencias que pueden ser aprovechables, destacamos con ahínco, por su probada eficacia, el papel de la musicología como granero de análisis que pueden ser utilizados para elaborar materiales orientados a las aulas, de manera particular desde el audiovisual.

Si entendemos que teoría y práctica han de articularse de forma que lo uno haga efectivo a lo otro, llevar los

conocimientos generados en el plano musicológico hacia el aprendizaje significativo es un desafío tan apasionante como lleno de recompensas en forma de innovadores recursos para todas las etapas de la educación musical. El reto del docente es, de este modo, el de mediar entre el conocimiento y los alumnos, aprovechando la labor de descifrado y revitalización de lo musical que ya se ha ejercido desde la musicología, y buscar un acomodo en forma de diseño procedimental ajustado al sistema educativo actual.

No procede en un mundo global que bebe de la transmisión de fuentes interdisciplinares y que premia, precisamente, ese trasvase de métodos, una separación de apartados estancos, más aún cuando su relación se ha probado como efectiva.

Sin duda, un punto a favor de esta conexión y trasvase de contenidos es, como ha sido expuesto, la propia figura del docente de música el cual, especialmente en la etapa de secundaria, suele responder al perfil de un maestro con sólidos fundamentos pedagógicos pero, al mismo tiempo, con una formación musicológica venida (en la mayoría de los casos) de las promociones de Historia y Ciencias de la Música que han ido nutriendo el panorama docente de esta etapa, cumpliendo no sólo la función de cubrir un nicho laboral que tuvo demanda a partir de la década de los noventa sino, además, imprimiendo a ese compartimento un carácter más global del que tenía hasta el momento, gracias a que la formación se tornó mucho más completa.

De este modo, los análisis musicológicos que han sido encauzados hacia la práctica pedagógica han generado un conjunto bibliográfico de gran valor en un doble sentido. Por un lado, se ha mostrado de manera fehaciente el potencial de dichos recursos y se les ha dado una funcionalidad nueva que, consiguientemente, ha mostrado su versatilidad. Por otro lado, se apuntan nuevas posibilidades a las fuentes primarias y secundarias, de forma que los pedagogos del mañana puedan reconducir lo que antes eran prácticas meramente historicistas a otras que miran de reojo los estudios provenientes de la musicología con un renovado entusiasmo.

Dentro de este grupo de nuevas posibilidades didácticas, hemos delineado algunas de las vertientes más emergentes, especialmente el audiovisual, el cual se muestra como un elemento capaz de aglutinar lo mejor de los modelos historicistas y proyectarlos a un nuevo ámbito educativo, plagado de interconexiones y contextos mutables. Garantizar que el cordón umbilical que nunca debió romperse entre musicología y pedagogía es sólido sirve para afianzar ambas disciplinas como parte de un continuo que se retroalimenta y alienta, como vasos comunicantes, hacia el firme desarrollo de la ciencia musical.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, Guido: “Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft”. *Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft* 1 (1885), pp. 5–20. <http://musicology.ff.cuni.cz/pdf/gabrielova/Adler_UmfangMethodeUndZielDerMusikwissenschaft.pdf> (Consulta: 8 de marzo de 2016)
- ÁRGUEDA CARMONA, María Feliciano: *Musicoterapia aplicada al niño deficiente: experiencias realizadas en colegios de educación especial de Córdoba*. Córdoba, Excma. Diputación Provincial, 1985.
- BLANCO RIVAS, Elena: *La canción infantil en educación infantil y primaria. Las TIC como recurso didáctico en la clase de música*. Salamanca, Ediciones de la Universidad, 2011.
- CASALS IBÁÑEZ, Albert, CARRILLO AGUILERA, Carmen, GONZÁLEZ-MARTÍN, Cristina: “La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula”, *LEEME*, 34 (2014), pp. 1-17. <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/casalsetal14.pdf>> (Consulta: 8 de marzo de 2016)
- GALBIS LÓPEZ, Vicente: “La música preexistente en la comedia americana de los años ochenta: *Trading Places* (1983)”, en OLARTE MARTÍNEZ, Matilde (ed.): *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la Musicología española*, Salamanca, Plaza Universitaria (2009), pp. 217-224.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, José Antonio: “‘Lo que no venda, cántelo’. Algunas reflexiones sobre el papel de la música en la publicidad: de los viejos pregones a los *spots* de televisión”, en OLARTE

- MARTÍNEZ, Matilde (ed.): *La música en los medios audiovisuales*, Salamanca, Plaza Universitaria (2005), pp. 225-265.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta: *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi, 1964.
 - LACÁRCEL MORENO, Josefa: *Musicoterapia en educación especial*, Murcia, Universidad de Murcia, 1995.
 - MALBRÁN, Silvia: “Los atributos de la educación musical”, *Eufonía*, 2 (1996), pp. 55-68.
 - MALBRÁN, Silvia, FURNO, Silvia, ESPINOSA, Susana: “La música en la enseñanza secundaria”, *Música y Educación*, III-2 (1990), pp. 371-379.
 - MARTÍN FÉLEZ, David: *La banda sonora en las producciones audiovisuales y su aplicación en la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Bubok Publishing, 2011.
 - MARTÍN MORENO, Antonio: “Pasado, presente y futuro de la Musicología en la Universidad española”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-1 (2005), pp. 53-76.
 - MONTOYA RUBIO, Juan Carlos: “Musicología, didáctica y audiovisuales: querer y poder”, *Cuadernos de etnomusicología*, 3 (2013), pp. 130-150.
 - MONTOYA RUBIO, Juan Carlos: *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Salamanca, Ediciones de la Universidad, 2010.
 - MONTOYA RUBIO, Juan Carlos: “Antropología, música y educación. La manipulación en el discurso educativo”, *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología*, 21-1 (2005), pp. 313-328.
 - MOSQUERA FERNÁNDEZ, Almudena: *Experiencias didáctico – musicales en la ESO: el realismo y la fantasía, la palabra y la imagen. Su contribución al desarrollo en competencias*. Salamanca, Ediciones de la Universidad, 2011.
 - ORIOL DE ALARCÓN, Nicolás: “Las escuelas universitarias y la formación musical del profesorado de educación básica”, *Música y Educación*, 1 (1988), pp. 17-31.
 - PALACIOS SANZ, José Ignacio: “Relectura de la musicología sistemática. ¿Un campo de investigación en la educación musical?”, *Eufonía*, 38 (2006), pp. 95-110.
 - PASTOR i GORDERO, Pasqual: “Las marías. www.marchitopensil.boe.es”, *Eufonía*, 14 (1999), pp. 91-98.
 - POCH BLASCO, Serafina: “Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano”, *Revista Internuniversitaria de Formación de Profesorado*, 42 (2001), pp. 91-113.
 - ROMERO CARMONA, Juan Bautista: “La música en la escuela y su tratamiento histórico”, *Música y Educación*, 62 (2005), pp. 43-58.

