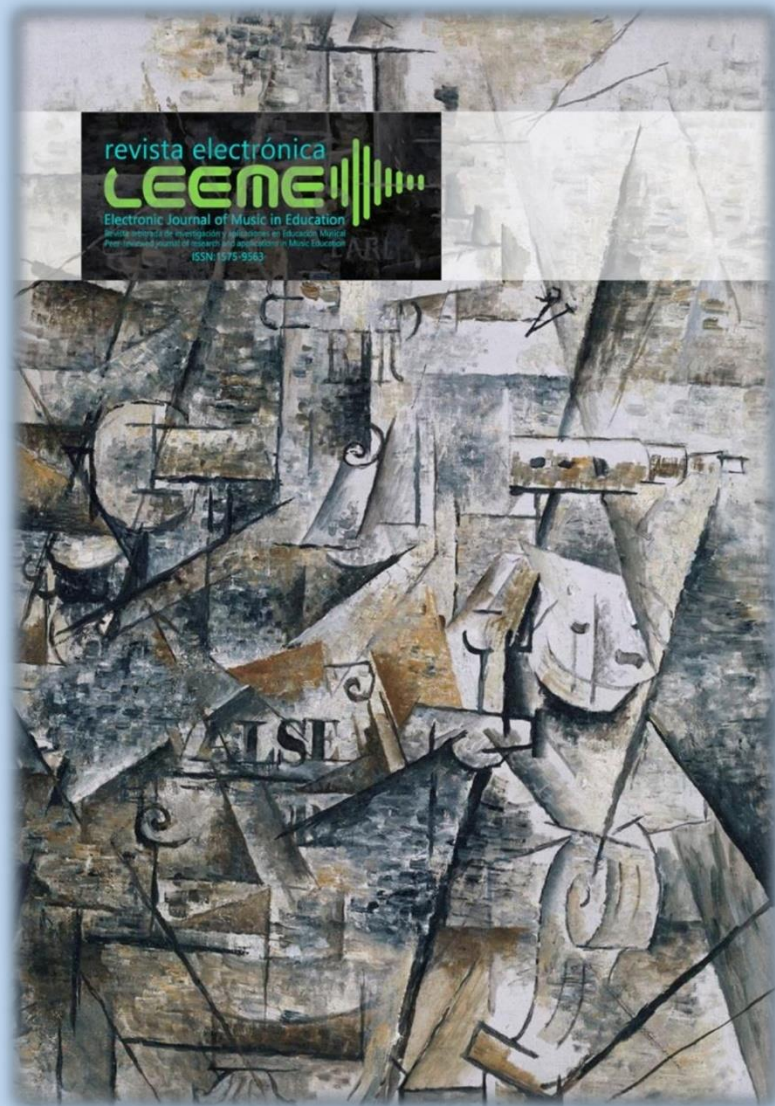




revista electrónica  
**LEEME**   
Electronic Journal of Music in Education  
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical  
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education  
ISSN: 1575-9563

**NÚM. 29 (2012): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME**



# Artículos

---

## Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE

### The LOGSE and the Higher Music Education in Galicia

---

María José Cid Castro  
Conservatorio Superior de Música de Vigo  
[mjccas@gmail.com](mailto:mjccas@gmail.com)

Recibido: 11-1-2012 Aceptado: 30-5-2012

---

#### Resumen

El grado superior de música sufrió una profunda transformación con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), implantada en 2001 y que afectó la organización de los conservatorios españoles. Este trabajo analiza el grado superior, en los Conservatorios de A Coruña y Vigo desde diferentes perspectivas. La metodología es de tipo descriptivo con un enfoque mixto, con técnicas de recogida de información cuantitativa y cualitativa. Los resultados muestran un perfil del alumnado con edad entre 19 y 25 años, de los cuales un 35% cursa o ha cursado estudios superiores y un 51% trabaja. Los aspectos más valorados por el profesorado son la prueba de acceso, el rendimiento del alumnado y el concierto o trabajo fin de carrera. El alumnado valora de forma positiva la formación instrumental y teórica. Los aspectos menos valorados son los medios materiales e infraestructuras, la formación orquestal y la existencia de una laguna en los ámbitos pedagógico e investigador. Se observa que existe una contradicción entre la orientación principal de los estudios superiores y la realidad laboral. Además, es urgente la resolución de la normativa que rige estos centros superiores, que perjudica enormemente su evolución.

**Palabras clave:** Conservatorio superior, currículo música, grado superior de música, LOGSE.

#### Abstract

Higher education in music suffered a profound change due to the entry of the LOGSE, (Education Law introduced in 2001 – 2002 at high grade). This Research analyzes upper division courses in the conservatories of A Coruña and Vigo from different perspectives. The methodology is descriptive, with a mixed approach, using quantitative and qualitative information gathering techniques. The main conclusions from the results show a profile of students mostly between 19 and 25, 35% of them attend or have attended college, and 51% work. Among the elements most valued by teachers are the entrance exam, the students' performance, and final-year concerts or theses. Students value positively instrumental and theoretical training. Among the least appreciated are material resources and infrastructures, orchestral training, and the existence of a gap between pedagogic issues and research fields. Besides, there is a contradiction between the main thrust of higher education and the labor situation, and an urgent resolution of the regulations, which greatly impair their development, governing these higher centers, has become necessary.

**Keywords:** Conservatory, Music Curriculum, Higher Education in Music, LOGSE.

---

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

## 1. Introducción

La entrada en vigor de la LOGSE marcó una gran diferencia con el grado superior anterior (El decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, llamado coloquialmente el plan del 66), hubo cambios estructurales, supuso un aumento de 2 cursos en la duración de estudios y creó gran cantidad de materias.

Además se implantó una formación orquestal y un concierto y trabajo fin de carrera. El presente artículo es una síntesis de los aspectos más destacables de la tesis doctoral *Los Conservatorios Superiores de Galicia durante la LOGSE* (Cid, 2011). Debido a la gran cantidad de información recabada, se reflejan los resultados considerados de mayor relevancia. La tesis consta de una fundamentación teórica, compuesta por una historia de la legislación musical desde la fundación del primer Conservatorio en España, así como la evolución del Grado superior hasta la entrada en vigor de la LOE inclusive. Se completa con una panorámica sobre la enseñanza superior de música en Europa y el análisis de las investigaciones más relevantes en torno al tema objeto de la tesis, que teniendo como hilo conductor el currículo de grado superior, abarca multitud de aspectos.

La estructura del anterior grado superior (decreto 2618/1966) se desarrollaba generalmente en 2 cursos, con materias sueltas, sin haber una estructura de materias por curso. En el grado superior LOGSE, se establecieron 4 cursos, y materias troncales para todas las especialidades, así como un concierto o trabajo fin de carrera, al término de cada especialidad, similar a los planes de estudio de los Conservatorios europeos. En la actualidad el plan de estudios LOGSE se encuentra en fase de extinción (todavía se imparten los cursos 3º y 4º de Grado superior) al haber entrado en vigor la LOE (2006), que en el caso del grado Superior de música comenzó su implantación en el curso 2010 2011.

Para analizar la importancia de este cambio, volvamos la vista atrás, y observaremos que en 1966 sólo los conservatorios de Madrid y Barcelona impartían el grado superior. La mayor parte de estos centros, albergaba un elevado número de alumnos en las especialidades de piano, guitarra, y violín, quedando relegadas casi al olvido las demás especialidades instrumentales. No contaban los conservatorios, como en la actualidad, de orquesta propia, dentro del currículo del Conservatorio.

Durante la década de los 90, en Galicia, los conservatorios van pasando gradualmente a depender de la Xunta de Galicia, coincidiendo con la implantación de la LOGSE, que en el grado superior comienza en el curso 2001 - 2002. La nueva ordenación supuso una revolución en el ámbito musical, legisló los requisitos mínimos de los centros, obligando, la mayoría de las veces a construir nuevos edificios. Entre las condiciones mínimas, figuraba entre otras, la obligación de contar con un auditorio propio, medida que facilitó enormemente la organización de conciertos y audiciones, sin necesidad de desplazar a los alumnos a otros lugares.

Se construyeron 7 conservatorios nuevos en ciudades gallegas, (el Conservatorio Superior de A Coruña y el resto de grado profesional). Otra de las novedades fue articular el currículo a través de la enseñanza obligatoria. Pero quizá el paso más importante, fue la creación de la asignatura de orquesta y la organización de los puestos escolares en función de la formación de la orquesta de cámara en el grado profesional, y de una orquesta sinfónica en el grado superior.

## 2. Objetivos de la investigación

El objetivo central de la investigación es analizar la evolución del Grado Superior en Galicia y los cambios sufridos durante la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990), fundamentalmente del currículo. En síntesis se trata de:

Conocer la estructura curricular y los cambios más importantes.

- Analizar el grado de satisfacción de profesorado y alumnado.

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

- Conocer el perfil y las dificultades del alumnado, así como su motivación en la toma de decisión de la elección de estos estudios.
- Detectar los aspectos susceptibles de mejora o resolución.
- Conocer la repercusión que la nueva orientación y las aportaciones de la LOGSE han tenido en los conservatorios superiores de Galicia.
- Conocer las posibles salidas laborales y también las más frecuentes.

### 3. Metodología de la investigación

La metodología empleada es fundamentalmente de enfoque mixto cuantitativa-cualitativa y de tipo descriptivo. Acerca de las características del tipo descriptivo “en la investigación descriptiva no se manipula ninguna variable, se limita a observar y describir los fenómenos”. La metodología cualitativa es fundamentalmente descriptiva, sin embargo la investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa y cualitativa” (Bisquerra, 1998: 65). Se pretende, por tanto, describir los elementos integrantes de los estudios superiores de música, los centros, el currículo, las condiciones legislativas y materiales, el perfil del alumnado, las salidas laborales.... bajo diversos puntos de vista, del profesorado, el alumnado y la experta Elisa Roche.

Creswell et al. (2005: 227) propugnan las ventajas de los métodos mixtos de investigación “porque en ellos convergen las tendencias numéricas de los datos cuantitativos y los detalles específicos de los datos cualitativos”. Además la complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos, y la integración de perspectivas, es la manera más adecuada para investigar en el campo educativo (Tashakkori y Teddlie, 1998).

Se utilizan técnicas de recogida de información, tanto cuantitativas (cuestionarios), como cualitativas (entrevistas semiestructuradas, entrevista en profundidad y relatos

autobiográficos), aunque hay que subrayar que los cuestionarios también cuentan con preguntas abiertas.

La triangulación efectuada en este estudio es de dos tipos: 1) Triangulación de perspectivas: profesorado, alumnado y experta; 2) triangulación metodológica, de técnicas de recogida de información, fundamentalmente entrevistas, relatos autobiográficos y cuestionarios.

En ningún caso se pretende una generalización de los resultados, propia de la investigación cuantitativa, sino una generalización “naturalista”, como proceso de interacción entre el lector y el autor.

### 3.1 Contexto de la investigación: los centros.

Los centros objeto de las dos fases del estudio fueron: los conservatorios profesionales de Vigo y Ourense. En la segunda fase, los conservatorios superiores de A Coruña y Vigo. En la primera fase se pretendía recabar suficiente información de la formación previa al grado superior para poder detectar facetas en común y aspectos bien diferenciados, además de un análisis de la evolución y trayectoria de los estudios, desde una perspectiva amplia.

### 3.2 Fases de la investigación

El estudio constó de 2 fases: La primera fase se desarrolló en los grados elemental y medio básicamente y la segunda en el grado superior

### 3.3 Muestra

Ambas muestras recogen la opinión de un alto porcentaje del alumnado, más de un 50%, y alrededor de un 20% del profesorado y se cuenta con la presencia y opinión de 1 experta. La muestra global de ambas fases de la investigación se analiza en la tabla 1.

	Profesorado	ALUMNADO				Experta
		G. elemental	G. Medio	G. Superior	TOTAL	
A Coruña	18			84	84	
Ourense	26	255	86		341	
Vigo	58	172	106	152	430	
TOTAL	102	427	192	236	855	1

**Tabla 1.** Muestra de las dos fases de la investigación

### 3.4 Instrumentos de recogida de información

- Cuestionarios y entrevistas al profesorado
- Cuestionarios y relatos autobiográficos del alumnado
- Entrevista a una experta (entrevista a Elisa Roche )
- Entrevista biográfica – institucional.
- Documentación

El número global de instrumentos de recogida de información fue el siguiente:

	PROFESORES		ALUMNOS				EXPERTA	PROFESORA	Documentos
	Cuest.	Entrev.	G. elem	G. Medio	G. Sup.	G. Sup.	Entrev.	Entrev.hist - institucional	
			Cuest.	Cuest.	Cuest.	Biográf			
A Coruña	14	3			84	79			2
Ourense	19	7	255	86					1
Vigo	33	26	172	106	152	96		1	3
TOTAL	66	36	427	192	236	175	1	1	6

**Tabla 2.** Instrumentos de recogida de información.



Tanto los cuestionarios, como las entrevistas y los relatos autobiográficos fueron experimentados previamente con profesorado y alumnado, para poder comprobar la claridad y la comprensión rápida de las preguntas y se adaptaron en este sentido para facilitar su ejecución.

#### 4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos relativos a cuestionarios, se utilizó el programa estadístico SPSS. En las entrevistas y los relatos autobiográficos, se llevó a cabo un análisis de contenido, que completaba la información ya recogida en los cuestionarios, donde se buscó una dimensión más humana, que reflejase el papel e influencia de las emociones, sentimientos, deseos y motivación en la trayectoria del alumnado.

En el caso de los relatos autobiográficos elaborados por los alumnos de grado superior, se efectuó una primera lectura fluctuante de todos los relatos, que nos permitió de una forma rápida captar el contenido de los mismos. El análisis se efectuó desde una triple perspectiva:

1. Temporal, en dos sentidos, la temporalidad de la propia vida y la temporalidad histórica.
2. Interna, acerca de los juicios de valor, gustos, emociones, etc..
3. Externa, que aportase descripciones, datos, situaciones, etc...

Sus respuestas se codificaron en cuatro grandes apartados:

1. El inicio de estudios,
2. El primer centro musical,
3. La motivación.
4. El futuro profesional.

#### 5. Resultados de la investigación

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

## 5.1 Perfil del alumnado de grado superior

El alumnado, está en su mayoría entre los 19 y los 25 años. Aproximadamente un 35 % del alumnado, cursaba o cursó otro tipo de estudios superiores. También un 51 % trabaja, en cuanto al tipo de trabajo, el que predomina es la enseñanza de la música.

## 5.2 El currículo de grado superior

Los siguientes apartados reflejan la opinión del profesorado y el alumnado respecto a los detalles relativos al currículo y a cuestiones relacionadas con este.

### 5.2.1 La prueba de acceso

Hay una mayoría del profesorado que opina que la formación previa del alumnado al grado superior está entre normal y bastante satisfactoria.

En las entrevistas, se detecta una preocupación general con la prueba de análisis, que se ve reflejada en una de las entrevistas, donde un profesor opina:

“Muchos alumnos tienen problema en la prueba de acceso, debido a la prueba de análisis, en general el nivel de análisis es muy bajo en comparación con el instrumental” (profesor del departamento de composición de grado superior, abril de 2006)

### 5.2.2 Opinión global sobre el currículo

La valoración global del profesorado sobre el currículo de Grado superior cuenta con un alto porcentaje de valoraciones negativas, más de un 50 %, de nada o poco satisfactorio. En las entrevistas al profesorado la mayoría del profesorado achacaba al exceso de carga lectiva como motivo de esta valoración.

### 5.2.3 Concierto o trabajo fin de carrera

Se intentaba detectar el grado de satisfacción en relación a dos cuestiones: 1) la existencia del concierto o trabajo (en oposición al plan de estudios anterior, donde no existía); 2) la estructura y organización de este trabajo. Las valoraciones son mayoritariamente positivas en relación a su existencia, sin embargo no tanto en las relativas a la estructura y organización. En las entrevistas al profesorado, se cuestionaba la forma de realización del concierto, aduciendo que parecía más un examen que un concierto.

### 5.2.4 La evaluación

En los Conservatorios Superiores de Galicia el tipo habitual de evaluación empleado es la evaluación continua. En los cuestionarios del grado superior la evaluación suscita dudas entre el profesorado, 6 de los 18 profesores/as entrevistados, expresan su preferencia a que hubiese a lo largo del G.Superior un mayor número de exámenes con tribunal, evitando la existencia de un único criterio a lo largo de la carrera, que culminara con un concierto con tribunal.

### 5.2.5 Salidas profesionales

A la vista de los resultados, existe una contradicción entre la orientación de los estudios superiores y la realidad laboral. En los cuestionarios al profesorado se preguntaba cuál se consideraba la salida profesional habitual y después de esta la 2ª salida profesional. Las tablas siguientes reflejan las respuestas:

¿Salida profesional habitual?		
		% Valido
Docencia	28	82,4
Docencia y orquestas o bandas	3	8,8
Bandas y docencia	1	2,9
Orquesta e interpretación	2	5,9
Total	34	100

No contesta	2	
	36	
<b>¿Segunda salida profesional ?</b>		
		<b>% Valido</b>
Bandas u orquesta	13	65
Clases Institutos	4	20
Interpretación	3	15
Total	20	100
No contesta	16	
	36	

**Tabla 3** Opinión del profesorado acerca de las salidas profesionales.

Es evidente que la mayor parte del profesorado opina que la docencia es la salida profesional habitual, tanto en las entrevistas como en cuestionarios

En cuanto al alumnado, en sus relatos autobiográficos, 78 de 133 imaginaron la docencia o la docencia compartida con la interpretación, o la composición, etc... en su futuro, que expresan de diversas formas:

“El futuro lo imagino tocando en una orquesta, en el mejor de los casos. En el caso normal, dando clase de música en escuelas o conservatorios de música, y en el peor de los casos trabajando en algo que no sea la música” (alumno de Trompa. 21 años).

“Me gustaría dedicarme a la docencia, a la par que escribir mi música y estrenar mis obras con alguna orquesta sinfónica” (alumno de Composición. 30 años).

Además de los cuestionarios y entrevistas se efectuaron en abril de 2010 llamadas telefónicas a las 124 alumnos/as que habían finalizado el grado superior en el Conservatorio Superior de Vigo, bajo la LOGSE. De estos 124 ,74 trabajaban en la enseñanza (más de un 50%), 35 en Conservatorios, 15 en escuelas de música, 12 en primaria y 12 en educación secundaria, como profesores de música. Entre los 16 restantes, 7 tocaban en orquestas o bandas y 8 continuaban

estudiando y una alumna trabajaba en otra área ajena a la música, con otra titulación, hubo un porcentaje del alumnado que no fue posible localizar.

### 5.2.6 Una laguna: la formación pedagógica

A propósito de la docencia como mayoritaria salida profesional, hay dos cuestiones que llaman la atención: la gran carencia de materias de tipo pedagógico y otra es que en Galicia no se crearon las especialidades de pedagogía de los instrumentos o el canto, previstas en la LOGSE. En Andalucía, en las conclusiones de un estudio acerca de un conservatorio superior, Bujez (2008) concluye entre otros aspectos:

El grado superior de música está valorado positivamente por el alumnado y el profesorado entrevistado, por el contrario se echa en falta una mayor atención a la formación pedagógica a la que se dedican la mayoría de los titulados al finalizar sus estudios.

En los cuestionarios a profesorado y alumnado se preguntaba acerca de la conveniencia de la creación de las especialidades de pedagogía instrumental en Galicia y es mayoritaria la repuesta que afirmaba la importancia de la creación de estas especialidades. Los resultados se reflejan en la siguiente tabla:

¿Consideras importante la creación de la especialidad de Pedagogía de los Instrumentos? PROFESORADO		
		% Valido
Si	29	85,3
No	5	14,7
Total	34	100
No contesta	2	
	36	
¿Consideras importante la creación de la especialidad de Pedagogía de los Instrumentos? ALUMNADO		
		% Valido
Si	168	87

No	8	4,1
No sé	17	8,8
Total	193	100
No contesta	4	
	197	

**Tabla 4** Opinión de profesorado y alumnado sobre la creación de la especialidad de pedagogía de los instrumentos.

### 5.2.7 Técnicas de estudio

El hábito, la organización y la forma de estudio determinan en gran manera los resultados académicos del alumnado. Leimer y Giesecking (1933) consideran que “una de las tareas del maestro, y quizá la más importante es la de enseñar a alumno a estudiar”

En torno al 67% del profesorado opina que tanto el hábito como la forma de estudio con el que accede el alumnado es nada o poco satisfactorio. Sin embargo crecen las valoraciones positivas cuando el alumnado finaliza el grado superior, en torno a un 60%.

### 5.2.8 Investigación

A propósito de esto, se incluyó en las entrevistas al profesorado la pregunta siguiente ¿Qué lugar ocupa la investigación en los Conservatorios Superiores de Galicia? Las respuestas, en su mayoría confirmaban la ausencia de investigación, y se aportaban algunas reflexiones al respecto, por ejemplo un profesor responde: “Nulo, no ocupa ningún lugar, a mí me gustaría que se incluyese un trabajo de investigación en el fin de carrera”.

### 5.2.9 La formación académica según el alumnado

En los cuestionarios al alumnado se incluyeron preguntas que permitiesen analizar el grado de satisfacción del alumnado con la formación académica.

### Formación orquestal.

		Conservatorio Sup. Vigo	Conservatorio Sup. Coruña	Total
¿Cómo consideras la formación orquestal en el Conservatorio?	Nada satisfactoria	4	18	22
	Poco satisfactoria	22	21	43
	Normalmente satisfactoria	21	17	38
	Bastante satisfactoria	15	5	20
	Muy satisfactoria	3		3
	Total	65	61	126

**Tabla 5** Opinión alumnado acerca de formación orquestal por Conservatorio

### Formación como intérprete.

		% Valido
Nada satisfactoria	6	3,2
Poco satisfactoria	33	17,4
Normalmente satisfactoria	54	28,4
Bastante satisfactoria	68	35,8
Muy satisfactoria	29	15,3
Total	190	100,0
No contesta	7	
	197	

**Tabla 6.** Opinión alumnado acerca de la formación como intérprete.

## Formación teórica.

		% Valido
Nada satisfactoria	3	1,5
Poco satisfactoria	19	9,7
Normalmente satisfactoria	96	49,2
Bastante satisfactoria	67	34,4
Muy satisfactoria	10	5,1
Total	195	100
No contesta	2	
	197	

Tabla 7. Opinión alumnado acerca de la formación teórica

## 5.2.10 Otros aspectos del currículo según el profesorado

### 5.2.10.1 Rendimiento, formación y resultados académicos

Las preguntas del cuestionario relacionadas con el rendimiento del alumnado de G .Superior y el nivel de entrega e interés del alumnado., el profesorado en un 50% opina que es normal o bastante satisfactorio.

En cuanto a los resultados académicos, el nivel de satisfacción del profesorado es mayor, en torno a un 66%. Si tomamos como referencia las calificaciones del Conservatorio Superior de Vigo, de junio del curso 2006–2007, vemos que la suma de matrículas, sobresalientes y notables, es casi el 50% de las calificaciones, por lo que los resultados académicos se pueden considerar más bien altos.

### 5.2.10.2 Infraestructuras y material



En los cuestionarios al profesorado se dedicó un amplio espacio a las infraestructuras y los medio materiales, ya que se consideraban fundamentales para desarrollar el trabajo con una cierta calidad.

Se preguntó específicamente sobre los siguientes aspectos

- Departamentos, aulas, insonorización e instrumentos.
- Dotación material.
- Auditorio y sala de orquesta.
- Biblioteca, fonoteca y sala de profesores.

Existe un alto porcentaje de valoraciones negativas del profesorado en relación a esta cuestión, superior al 50% en la mayoría de aspectos (excepto en el caso del auditorio y la sala de profesores). Este déficit limita en gran medida el buen desarrollo y calidad de las enseñanzas superiores. Al mismo tiempo, constituye un motivo de desaliento del profesorado quien frecuentemente tiene que aportar su propio material, instrumentos, discos y partituras, ordenador, etc. para que la enseñanza se desenvuelva en unos mínimos aceptables, como corresponde a una enseñanza superior.

### **5.3 Organización de los centros: reglamento orgánico o inserción en la Universidad.**

Desde la promulgación de la LOGSE en 1990 se comenzó una búsqueda del marco legal adecuado a las Enseñanzas artísticas superiores , que las dotase de la necesaria autonomía en todos sus ámbitos, similar a la que disfruta la Universidad, búsqueda que todavía hoy, 20 años después , sigue sin resolverse .

Ante la inminente entrada de las Enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el debate se ha acentuado, pero sigue sin establecerse un modelo claro que dote de un marco adecuado a su condición de enseñanzas superiores.

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

En los cuestionarios al profesorado se incluyeron dos preguntas a propósito de lo expuesto, una de ellas preguntaba cuál sería la opción preferida por el profesorado: la elaboración de un reglamento orgánico propio para los Conservatorios Superiores o la inserción en la Universidad.

De 32 respuestas, 8 se decantan por un reglamento orgánico propio y 6 por la inserción en la Universidad, también encontramos 18 respuestas indicando que es necesario un cambio, cualquiera de las dos opciones.

## 5.4 Síntesis de aspectos positivos y negativos

El alumnado valora positivamente la formación instrumental y teórica. Y según el profesorado lo más valorado es: La prueba de acceso al grado superior, el rendimiento del alumnado y el concierto /trabajo fin de carrera. En cuanto a los aspectos peor valorados del grado superior, uno de los objetivos de la investigación era precisamente detectar los puntos susceptibles de mejora o resolución. A continuación, se citan los aspectos formativos académicos peor valorados.

### 5.4.1 Formación orquestal

Como se deduce de la valoración realizada por el alumnado, se puede considerar esta formación como una de las cuestiones a replantear. Por otra parte, la entrevista realizada al profesor de la materia de orquesta arroja diferentes elementos que intervienen en la resolución del problema, por el análisis a fondo de las siguientes cuestiones:

Hay que tener en cuenta que la materia de orquesta es de carácter obligatorio, en los centros coexisten diversos tipos de alumnado, con mayor o menor interés en la práctica orquestal. Se debería plantear la disciplina como una de las prioridades En la disyuntiva entre la organización de la materia, por encuentros intensivos en poco espacio de tiempo, o por el contrario un horario lectivo semanal fijo, sugerir que la mayoría de orquestas profesionales

disponen de un tiempo semanal de ensayo que permite la compenetración y un trabajo sistemático.

Sería deseable que se pudiera contar con mayor atención a los cursos de dirección orquestal y el apoyo de la Administración a los proyectos orquestales de los conservatorios, así como la ayuda a su promoción y difusión en la presentación en público en diferentes lugares. También se debería de establecer una coordinación entre las diferentes iniciativas orquestales de Galicia, de forma que no se solapasen en el tiempo unas a otras.

Tomando como ejemplo los centros europeos de formación orquestal, se podría establecer en Galicia un máster en formación orquestal que abarcase tanto la práctica como la dirección de orquesta. Esto podría tener aplicación en numerosas bandas de música de Galicia, que suponen una de las salidas laborales y sirven de vehículo de formación a los futuros músicos profesionales.

Sería necesario promocionar y establecer mecanismos que estimularan al alumnado a estudiar las especialidades instrumentales con menor número de alumnado, como oboe, viola, fagot, etc.

#### **5.4.2 La laguna pedagógica e investigadora**

Ambas lagunas quedan patentes en el estudio. La laguna pedagógica adquiere una doble vertiente en opinión del profesorado y del alumnado. Por una parte, la carencia de materias de perfil pedagógica dentro de las especialidades instrumentales. Por otra, la creación de las especialidades de la pedagogía de los instrumentos que propugnaba la LOGSE, dada la “salida mayoritaria y probable” de la docencia, en opinión de profesorado y alumnado.

La laguna existente en la investigación, es detectada por el profesorado. Parncutt (2007) afirma la importancia de la investigación en la aplicación a la educación musical y analiza la multitud de campos en los que la investigación musical posee líneas abiertas: por ejemplo, las necesidades físicas, fisiológicas y psicológicas necesarias para la interpretación, la práctica instrumental, la expresión, la medicina de la música, que investiga en la prevención y

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

conocimiento de lesiones asociadas a la profesión musical, la ansiedad escénica, etc. Y por último la investigación pedagógica, que propiciaría la mejora del propio sistema e iniciaría un nuevo sistema de innovación y de la adopción de la investigación como herramienta habitual de la práctica docente.

Es de destacar la opinión de Renshaw (1999): la investigación constituye un elemento crucial de cualquier cultura del aprendizaje. Las instituciones de enseñanzas artísticas necesitan cada vez más convertirse en laboratorios artísticos en los que la práctica interpretativa, los procesos creativos y los modos de aprendizaje estén todos informados por la investigación y el desarrollo.

### 5.4.3 La evaluación

Esta es otra de las asignaturas pendientes en la enseñanza musical, que preocupa al profesorado tanto en la base como en el grado superior. En las entrevistas, muchos profesores expresaron su discrepancia con el hecho de que el concierto fin de carrera fuese más un examen que un concierto. En este campo, el de la evaluación en el ámbito musical, hay un cuerpo valioso de investigación, respecto a la construcción de escalas utilizables para la realización de la evaluación o de los procedimientos de la misma.

Wrigley (2005) opina que hay un nuevo marco teórico que observa que existen variables musicales y no musicales que pueden influir en la valoración de la interpretación instrumental. Estas dimensiones de la evaluación relativa a la interpretación instrumental fueron analizadas a través de 655 informes escritos de evaluación de exámenes institucionales, a través de los cuales se elaboraron los PER (*Performance Evaluation Report*) para cada instrumento.

## 6. Conclusiones

La presente investigación comenzó a los 10 años de implantación de la LOGSE, cuando se empezaban a vislumbrar los efectos de su estructura en la realidad de los Conservatorios, y se hacían visibles también los puntos débiles de la reforma. La segunda fase concluye casi con el final de la misma.

Un edificio que está dotado de una buena estructura, precisa apoyarse en una base bien cimentada. La base sobre la que se asienta una estructura compleja, como la del currículo de grado superior de música de la LOGSE, no está preparada para mantenerla. El reglamento orgánico continúa después de 20 años sin una solución adecuada. Los Conservatorios Superiores de Galicia se rigen con el reglamento orgánico de los centros de educación secundaria, ante la laguna legislativa que existe al respecto. Este tipo de reglamentación no se adapta ni a las características de un centro superior, ni a las peculiaridades de las enseñanzas musicales.

El profesorado es consciente de la magnitud del problema y sus implicaciones, pero de sus respuestas se deduce que no poseen una opinión sobre el modelo más conveniente.

Embid (1995), analiza las propuestas y estudios presentes en la fundamentación teórica: las diferentes proposiciones no de ley, las diversas reivindicaciones, etc. las cuales ponen de manifiesto la singularidad de estas enseñanzas y su difícil inserción en la estructura universitaria si se efectuase sin ningún tipo de adaptación. Observando la trayectoria de algunos centros europeos y la solución de algunos países como Austria, parece aconsejable la creación de universidades artísticas con todas las prerrogativas implícitas que esto supone. Este proceso podría realizarse mediante una ley orgánica. Con este modelo se resolverían los aspectos primordiales, como el de la autonomía en todos los ámbitos, y además sería la mejor solución a la inserción de los centros en la investigación. Quedaría sin resolver el problema del profesorado, que en buena parte está actualmente en comisión de servicios con destino definitivo en los centros profesionales. Por tanto, cumpliría establecer un tiempo, necesario para que el profesorado adquiriese la condición de doctor.

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

En relación a las salidas profesionales reales y la adaptación de los centros, la pregunta que surge es ¿hacia dónde se quiere ir? En los centros, como se desprende del estudio, no se tiene presente el perfil del alumnado, que en un alto porcentaje estudia o ha estudiado otras carreras de tipo superior, y del que un 50% trabaja. Este punto de partida, a mi juicio, es decisivo a la hora de establecer parámetros relacionados con el currículo y la organización. En el rumbo a seguir incidirían dos aspectos fundamentales: 1) el establecimiento claro de las salidas profesionales posibles, en función de estudios que analicen la realidad laboral de los titulados superiores de música. 2) La reflexión acerca del modelo de institución que se pretende.

Siendo la salida mayoritaria la docencia, a pesar de ello, los centros han estado y están mayoritariamente orientados a la formación de solistas, lo cual no se corresponde en absoluto con la realidad laboral. Se descuida en los centros la formación pedagógica. La formación psicopedagógica básica y el conocimiento de didáctica o pedagogía específica del instrumento es esencial para propiciar una evolución en la metodología de la enseñanza, que se adapte a cada edad y que sea actual.

En cuanto a la reflexión acerca del modelo de centro que se pretende, los Conservatorios Superiores no se adaptan con flexibilidad a los continuos cambios de la sociedad actual, por lo que sus titulaciones no reflejan muchos de los perfiles profesionales que la sociedad demanda.

Una de las evidencias más patentes en la investigación es la falta o deficiencia de los medios necesarios para el funcionamiento adecuado de los centros superiores de música. Poseer la voluntad de implantar una reforma educativa, únicamente sobre el papel, sin dotar de suficientes medios materiales, no es suficiente. El profesorado y alumnado, en sus respuestas al cuestionario y entrevistas, acusa una grave carencia de medios que ha imposibilitado la puesta en práctica de la estructura curricular y legislativa en la LOGSE. En cuanto a infraestructuras, se puede afirmar que se ha dado un paso importante, con la construcción de nuevos edificios, dotados de auditorios, y también con la escisión de los centros profesionales y los superiores, pero esto no es suficiente. El profesorado aporta sus instrumentos, discos, libros, etc... para impartir clase; se carece de insonorización o acústica adecuada en muchos de los casos; no hay

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

en los centros bibliotecas y fonotecas bien dotadas ni medios como la suscripción a bases de datos musicales que propicien el acceso a la información actualizada, como corresponde a centros educativos superiores. En síntesis, ésta es una de las cuestiones de más urgente resolución en los centros.

Si se pretende planificar la organización y el currículo de los estudios superiores de música, es preciso conocer el perfil del alumnado de grado superior. En el presente estudio queda patente que el alumnado está en su mayoría en edades comprendidas entre los 19 y los 25 años, aunque también hay un porcentaje fuera de esa franja, aproximadamente un 15 % entre los 26 y los 43 años. De este alumnado hay aproximadamente un 30% que cursa o ha cursado otros estudios superiores y el 50% trabaja, en la enseñanza de la música en la mayoría de los casos.

La formación previa al grado superior es el punto de partida con el que el alumnado accede a los estudios superiores, en los cuestionarios al profesorado, se observa un alto grado de insatisfacción referente al hábito y calidad de estudios del alumnado, cuando comienza el grado superior.

El denominador común del grado superior, el currículo, engloba implícita o explícitamente los aspectos más relevantes de la formación del futuro intérprete, musicólogo, pedagogo o compositor. El currículo LOGSE en su concepto global, no es considerado satisfactorio por el profesorado. Si se observan los nuevos currículos al amparo de la LOE, la tendencia es reducir la carga lectiva presencial y contabilizar el trabajo dentro y fuera del aula. La pregunta que surge es si se producirá con este planteamiento una mayor concentración de estudio en la materia principal de la especialidad. Sólo el paso del tiempo, la observación y el análisis del nuevo plan de estudios nos aportarán el conocimiento de lo acertado de sacrificar una formación más integral en aras de una supuesta excelencia.

## Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

Bújez, A.V. (2008). *La LOGSE en los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía: Una reflexión sobre el currículo*. Sevilla: Centro de Documentación Musical de Andalucía.

Cid, M. J. (2011). *Los Conservatorios Superiores de Galicia durante la LOGSE*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo.

Creswell, J.W., Creswell, J.D., Hanson, W., Plano Clark, V. y Petska, S. (2005). Mixed methods research design in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2) 224-235.

Embid Irujo, A.(1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica reguladora de la organización en régimen de autonomía de las enseñanzas superiores artísticas en España*. Salamanca: ACESEA.

Leimer, K. y Giesecking, W. (1977). *La moderna ejecución pianística* (9ª ed.). Buenos Aires: Ricordi Americana.

Parncutt, R. (2007). Can researchers help artists? Music performance research for music students. *Music Performance Research*, 1(1), 1-25.

Renshaw, P. (1999). En defensa de una cultura del aprendizaje en los centros de enseñanzas artísticas. *Doce notas preliminares*. 3, 45 – 48.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wrigley, W. J. (2005). *Improving Music Performance Assessment*. Tesis doctoral no publicada. Griffith (AU): Griffith University.



## Algunos aspectos de la educación musical en las escuelas primarias y de párvulos a finales del siglo XIX: el caso de Navarra<sup>1</sup>

Some aspects of Music Education at Kindergarten and Primary Schools at the end of Nineteenth century: the case of Navarre

Rebeca Ema Maté  
IES Juan de Lamuza, Borja, España  
[remamat2002@yahoo.es](mailto:remamat2002@yahoo.es)

Recibido: 12-1-2012 Aceptado: 21-5-2012

### Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de un estudio más amplio sobre la enseñanza de la música en las escuelas navarras durante la segunda mitad del siglo XIX. Un breve avance del mismo fue presentado al VII Congreso General de Historia de Navarra. La incorporación de la música al currículo escolar supone un dato básico que permite interpretar una pequeña parcela del desarrollo cultural de la sociedad navarra del siglo XIX. El principal objetivo de este artículo es determinar los intentos más significativos encaminados a la implantación de la música en las escuelas de Navarra durante la segunda mitad del siglo XIX con un estudio pormenorizado de las escuelas en las que la disciplina musical estaba implantada. La segunda parte se ha centrado en el análisis del currículo musical con especial atención a las propuestas didácticas y su aplicación en el aula. El método histórico-educativo basado en el tratamiento crítico de las fuentes y la valoración e interpretación de los resultados junto con el estudio analítico-formal de algunas de las canciones utilizadas ha permitido comprobar la adecuación de los contenidos morales y académicos del currículo musical. El artículo termina con las conclusiones sobre la triple finalidad de la introducción del currículo musical en las escuelas, la cual se realizó de forma paulatina durante el último cuarto de siglo.

**Palabras clave:** Educación musical escolar, escuelas infantiles, escuelas primarias, siglo XIX, Navarra.

### Abstract

This work forms a part of a wide study about music education in Navarrese schools during the second half of the nineteenth century. A brief preview was presented to the Seventh General Conference History of Navarre. The incorporation of music into the school curriculum implies a basic fact which allows for the interpretation of a small part of cultural development of Navarrese society in the nineteenth century. The main objective of this work is to determine the most significant attempts directed towards the implementation of music at schools in Navarra during the second half of the nineteenth century with a detailed study of the schools in which the discipline of music was implemented. The second part is focused on the study of music curriculum with special attention to the educational proposals and their implementation in the classroom. The historical-educational method, based on critical treatment of sources and the evaluation and interpretation of results with the formal-analytical study of some of the songs used, has shown the adequacy of moral and academic contents of music curriculum. The article ends with some conclusions on the threefold purpose of the introduction, a process that took place gradually during the final quarter of the nineteenth century, of music curriculum in schools.

**Keywords:** Music Education at Schools, Kindergarten, Primary Schools, XIX Century, Navarre.

<sup>1</sup> \*Un breve avance de esta investigación, fue presentado al VII Congreso General de Historia de Navarra celebrado en Pamplona del 27 de Septiembre al 1 de Octubre de 2010 bajo el título de "Navarra un espacio de cultura". El texto que aquí se presenta corresponde a la totalidad de la investigación realizada.

## 1. Introducción

No descubriremos nada nuevo al señalar la importancia que en los procesos escolarizadores que se desarrollaron en España a lo largo del siglo XIX tuvo la evolución del currículo en las escuelas. No obstante, las investigaciones dedicadas a este campo temático no son todo lo amplias que sería de desear. Parece comúnmente admitido que históricamente el currículo ha supuesto una definición de las intenciones que el poder político, con la mediación del Estado o de la Iglesia, ha tenido para el conjunto del Sistema Educativo orientando y regulando los contenidos y métodos pedagógicos en cada uno de los niveles educativos. El término *currículum* -mencionado por primera vez en el The Oxford English Dictionary-, empieza a utilizarse en países de habla inglesa especialmente desde comienzos del siglo XX, para designar la práctica totalidad de cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje escolar, (Rosales, 1988), mientras que un esbozo histórico sobre la evolución del currículo puede verse en (Lundgren, 1992).

Con la creación del Sistema Nacional de Educación, el Estado asumía responsabilidades que previamente habían sido desempeñadas por la Iglesia, o por otros grupos sociales. Se hacía necesario que en el currículo escolar referido tanto a las Escuelas de Párvulos como a la Escuela Primaria se fueran plasmando los principios políticos, ideológicos, pedagógicos de la burguesía liberal decimonónica. Principios que exigían un nuevo orden político, económico, social e incluso religioso, y por lo tanto un nuevo código moral. En resumen, se hacía necesario educar a un nuevo tipo de ciudadano. “Qué ha de aprenderse y cómo se debe hacer” eran las cuestiones fundamentales a las que se debía dar respuesta, y que se trataron de llevar a la práctica por medio de la intervención escolar.

Dentro de ese currículo se fue incluyendo la música; en un primer momento como soporte de otros aprendizajes, para más adelante ir evolucionando a disciplina con carácter propio, capaz de inculcar a los alumnos algunos de los valores dominantes de la sociedad decimonónica. Otras investigaciones han tratado con mayor o menor énfasis el tema de las

Academias de Música (Pamplona y Tafalla), o aspectos relacionados con el desarrollo musical de la ciudad de Pamplona a finales del siglo XIX; (Goldaracena, 2005; Jiménez, 2001; Nagore, 1994, 2006).

Sin embargo, no existen trabajos referidos a la inclusión de la disciplina musical en las escuelas de Instrucción Primaria o en las de Párvulos. Las escasas experiencias que se llevaron a cabo durante la segunda mitad del siglo XIX en las escuelas de Navarra, recogidas en esta modesta investigación, son una muestra de la incorporación de la música en el currículo escolar.

## 2. Ambiente musical en la navarra de final del XIX

El fin de la segunda guerra carlista y la Restauración Borbónica suponen en lo político un periodo de estabilidad social y de cierta recuperación económica que va a ser aprovechado por las clases dirigentes de Navarra para auspiciar un renacimiento cultural y artístico que tiene su mayor exponente en la capital, Pamplona.

Hasta el siglo XIX el panorama musical de la capital navarra, de forma muy parecida a lo que sucedía en otras capitales españolas, estaba centrado exclusivamente en la Capilla de Música de la Catedral. A partir de la segunda mitad de este siglo, comienzan a producirse un conjunto de cambios que suponen un gran avance en la evolución de la música coral e instrumental que van a ir cambiando por completo la vida musical de la ciudad. Se crean academias de música municipales (Pamplona, Tafalla); se organizan sociedades de conciertos (Santa Cecilia) y se vive el auge de la música coral (Orfeón).

*“En líneas generales, la vida musical pamplonesa gira en torno a las temporadas de ópera y zarzuela, y a una actividad concertística que se intensifica a partir de los años ochenta. El eje de la vida concertística es la Sociedad Santa Cecilia, a la que se une el Orfeón Pamplonés”* (Nagore, 1994: 540).

La enseñanza de la música va a estar presente también en algunas sociedades que algunos autores han venido denominando como de “*educación popular*”. Se trata de las aportaciones culturales de una serie de “*instituciones*” múltiples y diversas, surgidas con la intención de fomentar las relaciones sociales y las actividades lúdico-recreativas, aunque su principal cometido no era la música. Estas instituciones se extendieron por numerosas ciudades de España durante la segunda mitad del XIX. No fue Pamplona una excepción en este sentido.

Con el propósito de promover la vida social y cultural de sus miembros, así como la ocupación de las horas de ocio de los mismos, irá surgiendo desde mediados del siglo XIX en Pamplona una amplia gama de sociedades culturales y recreativas (casinos, círculos políticos, etc.), algunas de las cuales desaparecerán, otras sufrirán diversas transformaciones a medida que avanza el siglo y las que consolidarán su posición a lo largo de los años, manteniendo su vigencia en el momento actual.

La mayoría de estas sociedades son exclusivamente para hombres y algunas de ellas irán admitiendo mujeres en función de las actividades que vayan desarrollando y de forma muy limitada. Otra de las características es que la mayoría de estas sociedades están promovidas por la pequeña burguesía acomodada y las clases medias capitalinas, que las convertirán poco a poco en el emblema de su quehacer recreativo y cultural. En menor medida, algunas de ellas tienen una dominancia de las clases populares. Estas sociedades abrazaban un amplio espectro de actividades donde lo lúdico y recreativo tenía un papel preponderante: bailes de máscaras, juegos de naipes, festejos oficiales, o simple esparcimiento. Junto a esta faceta festiva cultivaban aspectos más culturales y educativos, como el que aquí es objeto de estudio: la música.

El *Casino Principal*, el más antiguo de Pamplona, se fundó en 1841 con el título de *Sociedad de los Doce Pares*, y su finalidad era únicamente recreativa. Era un importante centro de reunión de las clases altas de la ciudad en el que se pagaban 50 r. v. por el hecho de inscribirse como socio y una cuota mensual de 12 r. v. (AMP: Archivo Municipal de

Pamplona). En 1856, se cambió a *Nuevo Casino*, que transcurrido el tiempo se transformó en el actual *Casino Principal*. Antes de la segunda guerra carlista, en 1873, el *Casino Principal* tenía sus locales en el edificio del Vínculo, con amplios salones en los que podían bailar más de 100 parejas; “...eran tiempos en los que se daban elegantes bailes de sociedad” (Arazuri, 1980, t. III: 299).

Algunas de estas sociedades habían nacido con un propósito más cultural; es el caso del *Liceo artístico y literario*, fundado en 1841. Sin embargo, no se conoce el carácter exacto de las actividades que desarrollaba, aunque una de ellas pudiera haber sido con seguridad la organización de funciones de teatro y conciertos. En 1870, se detecta la presencia de otra Sociedad con el nombre de *Ateneo Científico Literario*, que probablemente sería continuadora de la primera. (AAN: Archivo Administrativo de Navarra). La importancia y el auge que cobraron durante estos años las sociedades corales fue una consecuencia directa del movimiento romántico, fomentada por el nacionalismo musical y regionalista que puso en primer plano la música folklórica y popular comenzada a mediados del siglo XIX (Gómez, 1984).

Así empezó a funcionar en Pamplona, en el año 1863, con el nombre de *Orfeón pamplonés*, una sociedad filarmónica cuyos objetivos eran según su comisión directiva y por este orden: “...instrucción, moralidad y recreo de la clase obrera” (AMP: ídem). Probablemente sea ésta la primera obra cultural privada de carácter laico y dirigida expresamente a las clases populares que se crea en Pamplona. Las cuotas de los socios (4 r. v.) no eran suficientes para su mantenimiento, por lo que pronto deberán recurrir a la ayuda municipal en demanda de “...un establecimiento destinado a fomentar la afición a la música, a servir de complemento a los estudios de la Academia municipal, y de adorno de la ciudad”. (AMP: ídem). Entre sus fundadores se encontraban Joaquín Maya Ecnarro, organista, compositor y profesor de música, primero en la Academia de Música municipal, y más tarde, en la Escuela Normal de Maestros. Tras su disolución a raíz de la guerra carlista, volvió a reaparecer de 1881 a 1886, bajo el nombre de *Ateneo Orfeón Pamplonés*; en 1890, retoma sus actividades, que a partir de 1891 mantiene ininterrumpidamente. A partir de 1896, comenzó a intervenir en algunos conciertos un

coro de niños, procedentes del Colegio Huarte Hermanos de Pamplona (del que se hablará más adelante) y de la Escuela Municipal de Música (Nagore, 1994).

La otra gran institución musical de estos momentos es la Asociación Musical de Socorros Mutuos Santa Cecilia, que debe, en parte, su nacimiento al estímulo del violinista pamplonés Pablo Sarasate. Sarasate fue de hecho el impulsor de la Sociedad y su presidente honorario. En 1880, se aprobó el Reglamento y quedó constituida la Sociedad de Conciertos Santa Cecilia, siendo nombrado presidente, Cayo Joaquín López, y director, Joaquín Maya (Nagore, 1994). La Sociedad estaba formada por la mayoría de los músicos de la ciudad, que según Nagore Ferrer “...de este modo encontraban protección económica y la posibilidad de desarrollar una mayor actividad artística” (AMP: ídem).

Otras Sociedades de carácter más recreativo o político y de las que existe algún testimonio en estos años son *La Unión*, fundada en 1842 en la calle Estafeta por Crispulo Arrieta. Sucesora de ésta es *La Nueva Unión*, de la que se tiene conocimiento en 1876. *La Amistad*, que en 1849 estaba establecida en una casa particular de la calle Mayor, 121, también organizaba bailes. La *Sociedad de la Juventud*, fundada en enero de 1849, o *El Círculo Pamplonés*, fundado en marzo de 1863, que contaba con 55 socios y su presidente era Pablo Ardanaz. Ya a mediados de los ochenta (1885), se inauguró encima del “*Café la Marina*” el *Casino Eslava*.

Según asegura Nagore, en algunos cafés actuaban cuartetos, sextetos o septetos. Por ejemplo, en el Café Europa participaba en 1881 un septeto formado por los músicos García, Las Navas, Roncal, Goya, Sánchez, Maya y Martínez; en el Café Marina (1894-1896) el cuarteto formado por Aramendía, Zubiría, Goicoechea y Azoz. El Café Sarasate (1897-1899) y el Café Iruña (1898) contaban también con un cuarteto.

*“En el Casino Eslava comenzaron a organizarse veladas en 1886. El pianista del Casino era José Samaniego, que fue sustituido a finales de siglo por Valentín Larrea. Encontramos en estas veladas una gran variedad de participantes: desde el sexteto dirigido por el pianista del Casino hasta los*

*conciertos de bandurria y guitarra ofrecidos por el Trío España o el terceto Armonía Familiar”* (Nagore, A. M<sup>a</sup>. 1994: 23). En 1841, se inaugura el *Teatro Principal* con la comedia en cinco actos “*El vaso de agua*”, a la que asistieron 700 personas. (Arazuri, 1980, t. I).

En este Teatro, frecuentado por las clases altas de la ciudad, daban representaciones las compañías dramáticas y de ópera que visitaban la capital esporádicamente. Existía otro local, el “*Teatro-circo Labarta*”, más del gusto de las clases populares donde las obras representadas eran desde sainetes o piezas cómicas a folletines y melodramas de dudosa calidad literaria, pasando por funciones de circo y zarzuelas.

## 2. Los inicios de la música en la escuela

En la Ley Moyano, referente legal educativo del siglo XIX que establece definitivamente el organigrama del sistema escolar en cuanto a estructura, no se contempla la música como materia del currículo ni en la Primera ni en la Segunda Enseñanza. Tampoco para obtener el título de maestro de Primera Enseñanza Elemental, ni el de Primera Enseñanza Superior.

La profesora (Guibert, 1982: 95), en su obra sobre la Escuela Normal de Navarra, señala que en los reglamentos y programas locales de la Escuela Normal de Maestras de Pamplona correspondientes a 1847 y 1855 aparecen las “clases de adorno” como asignaturas complementarias en la formación de la mujer, con carácter optativo y por lo tanto no exigidas por la ley. Entre las asignaturas que comprendían estas clases estaban la música, el canto y el piano; dichas asignaturas según el reglamento “...forman uno de los mas bellos adornos de la juventud y contribuyen eficazmente a dulcificar las costumbres”. Impartidas por prestigiosos profesores de la ciudad, estaban concebidas como clases extraordinarias por lo que se pagaban aparte. Tanto en el Reglamento de la Escuela de 1847 como en el de 1855, el precio de la

asignatura de música y canto era de 25 reales de vellón mensuales. No nos consta que en la Escuela Normal de Maestros se impartiera clase alguna de música.

No será hasta casi finales de siglo cuando la Dirección General de Instrucción Pública legisla por medio de la Real Orden de 24 de Agosto de 1878 un proyecto para la enseñanza de la música en las Escuelas Normales y Primarias de ambos sexos. En dicho proyecto, la enseñanza se limitaba al ejercicio de cantos sencillos con letra y estudio de solfeo elemental en lecciones diarias de un cuarto de hora, practicándose la enseñanza simultánea, mutua e individual a juicio del profesor. A modo de ensayo, se inició la enseñanza musical en las Escuelas Normales Centrales, sin perjuicio de hacerla extensiva a las Normales de las provincias. Sin embargo, no tenemos noticia de que, de forma reglada, se implantara la enseñanza musical en las Normales de Pamplona (Montero, 1996).

Habría que esperar otros diez años para que se legislara al respecto. Un Real Decreto de 17 de marzo de 1888 establecía un curso especial de enseñanza para obtener el título de maestra de párvulos en la Escuela Normal Central de Maestras. En el artículo 16 están detalladas las materias que debían cursarse, entre las que figura de forma explícita la asignatura de “canto”<sup>2</sup>.

La perspectiva de lo anteriormente expuesto en materia legislativa refleja la inexistencia de un planteamiento coherente en lo que respecta a la instrucción musical. Parece bastante claro que la música en las escuelas no estaba entre las principales preocupaciones de los responsables políticos de educación de la época. No obstante, las demandas tanto de instrucción musical como de música para el esparcimiento eran crecientes en una sociedad burguesa cada vez más preocupada por cubrir espacios de cultura y ocio. Según De Moya, la influencia de la burguesía europea fue decisiva: “*La burguesía europea puso de moda la enseñanza musical. En España, las familias hicieron que sus hijos aprendieran a tocar el piano, creando cierto ambiente*

<sup>2</sup> R. D. 17, marzo, 1888. Colección legislativa de Primera Enseñanza (1877-1883) Madrid, Imp., del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, 621.



*musical que contribuía a establecer la afición y el gusto por la ópera extranjera” (De Moya, 1997; citado en Sarget, 2001: 133).*

La creación de academias de música, orfeones, sociedades recreativas o instructivas en las que la música tenía un papel destacado, bandas de música, etc..., generalmente con carácter privado o por iniciativa municipal, como hemos visto en el apartado anterior, nos reafirma en esta idea. Por ésto es por lo que, como veremos más adelante, eran frecuentes los llamamientos a la clase política para el establecimiento definitivo de la enseñanza de la música en las escuelas de Instrucción Pública Elemental.

En algunas ciudades españolas, ante el abandono institucional en esta materia, era la iniciativa del propio maestro la que llevaba a establecer clases de música en la escuela. Es el caso de un maestro de Málaga (1886), que establece una sección de música vocal e instrumental con doce plazas gratuitas, siendo el mismo maestro el que costea de su bolsillo el alquiler del piano. Sin embargo, la Junta local aunque agradeció la iniciativa, advertía que “... *las horas de la clase de música sean distintas de las de instrucción primaria, para en ésta no haya detrimento*”. (Sanchidrian, 1986: 325). En otras ciudades tenemos constancia de escuelas en las que se había instalado una sala de música, es el caso de la escuela de niñas de Dña. Antonia Montagut en Huelva, es la primera vez que en una escuela elemental se detalla la existencia de una sala de música con un piano (González, 1999).

## 2.1. Análisis curricular

En este ambiente cultural, la música se fue introduciendo de manera progresiva en las escuelas durante la segunda mitad del siglo XIX. Pero, ¿qué se pretendía al incluir la música como una más de las materias del currículo? Parece claro que no existe una única motivación; es más, se puede afirmar que este hecho responde a una triple finalidad:

- En primer lugar, la instrucción musical como fórmula para la regeneración moral de la sociedad: adquisición de hábitos, disciplina en el aula, veneración hacia figuras religiosas, respeto a los símbolos patrióticos, etc.
- Un segundo objetivo, no menos importante, que destaca durante estos años es la utilización de la música como fuente de asimilación o refuerzo de conocimientos de otras materias del currículo: matemáticas, lenguaje, religión, etc.
- Por último, la música como recreo (dentro de la escuela) y como necesidad de esparcimiento de la ascendente burguesía comercial capitalina.

En el periodo al que hace referencia este trabajo, la idea de la música y especialmente del canto, como medio de educación y regeneración moral del pueblo, es importantísima y está en la base del movimiento coral y del fomento de la educación musical en las escuelas. Como señala Nagore "...la consideración de la educación como motor de progreso y regeneración moral, aspecto que se aplica especialmente en el siglo XIX a la educación musical" (Nagore, 2006:544).

Como se ha señalado anteriormente, la música también se utilizó en actividades de orientación claramente patriótica como eran el izado de la bandera y otras. La orden circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 10 de noviembre de 1893, dirigida a los inspectores de Primera Enseñanza, establecía que la bandera ondeara durante las horas dedicadas a la instrucción en todas las escuelas públicas. A todo ello se añadía que los niños "...pasarían delante de la bandera, saludándola cuando en el patio se verificara algún acto o desfile". La intencionalidad de la circular queda clara cuando más adelante añade:

*"Unidas a estas manifestaciones del sentimiento nacional, las canciones que se inspiren en el amor a la patria, se logrará enseñar a los niños a amar y honrar a su país y darles las mejores lecciones de la enseñanza del patriotismo, enseñanza que constituye uno de los deberes más sagrados del profesor, puesto que, a la vez que jóvenes instruidos, deben*

*formar buenos ciudadanos, tanto para la paz como para los momentos supremos”*  
(Martínez Alcubilla, 1921. t. X: 25).

Todo esto queda comprobado al analizar de forma sucinta algunas de las letras de las canciones que se utilizaban. Así se puede ver cómo éstas ponen de relieve que se trataba de conseguir la adquisición de hábitos escolares básicos: la disciplina escolar en grupos numerosos (sobre todo en las Escuelas de Párvulos); desarrollo de actitudes positivas hacia figuras religiosas; inculcar en los niños virtudes morales, como la obediencia o el respeto y el rechazo de actitudes antisociales.

En otro orden de cosas, se aprecian también letras de canciones que pretenden la asimilación o refuerzo de conocimientos culturales (de carácter geográfico, lingüístico, religioso) o instrumentales (lectura, escritura, cálculo). Todas estas letras eran claras, favorecían la pronunciación y su relación con la música era silábica; es decir, a cada nota musical le corresponde una sílaba, todo ello para favorecer su aprendizaje. Como ejemplo de lo dicho, pueden verse las canciones que se incluyen en las partituras que acompañan este trabajo.

Otras características comunes que confluyen en la mayoría de estas canciones hacen referencia a los distintos elementos musicales -sonido, silencio, ritmo, medida, entonación, melodía, armonía, forma-, combinados unos con otros y, en ocasiones, también con el juego infantil o con otro tipo de actividades educativas como ejercicios gimnásticos e, incluso, con los desplazamientos y colocación en la sala de clase que en la mayoría de los casos eran de tipo graderío. Veamos alguno de estos elementos:

- Melodías: Todas las melodías analizadas tienen, en general, un ámbito reducido (no más de una octava), con la finalidad de que los alumnos sean capaces de cantarlas sin ningún problema. Las melodías son simples y

atrayentes, de frases cortas, con periodos claramente diferenciados para favorecer la respiración durante el canto. Las frases musicales suelen ser o bien repetitivas, o totalmente contrastadas con el fin de que el alumnado memorice con mayor facilidad la estructura y melodía de la canción. Los intervalos utilizados en estas melodías suelen ser por grados conjuntos añadiendo algunos intervalos de terceras menores y cuartas justas que añaden algo más de dificultad a la melodía, pero sin caer en intervalos más amplios de difícil entonación demasiado complicados para los niños. Las tonalidades que más se utilizaban y más apropiadas para el canto eran Do Mayor, Sol Mayor, y Fa Mayor.

- **Armonía:** La característica más significativa es la estabilidad tonal, la sencillez y ausencia de modulaciones. Los acompañamientos armónicos posibles (en el caso poco probable de que existiese un instrumento polifónico en el aula – guitarra, piano-) estaban dentro del ámbito de los acordes básicos: Tónica (I), Dominante (V) y Subdominante (IV), desechando armonías alteradas que dificultasen la identificación tonal y el canto.
- **Tempo:** Solía ser marcado como Moderato o Allegro en la mayoría de los casos e, incluso, en muchas ocasiones no era escrito por el autor, dejando en manos del maestro esta indicación. No debía ser demasiado lento, con el fin de atraer la atención de los alumnos y facilitar su memorización y disfrute. Los compases más utilizados eran 2/4 y 3/4, con la negra como unidad de pulso y marcando el acento de compás cada dos o cada tres. Son los compases que más se adaptaban a los niveles de aprendizaje de los niños, los más claros y más sencillos.

**VUELTA DE LOS CÍRCULOS DESPUÉS DE LA LECTURA**

*Marcha muy viva.*

¡Oh, cuán le - liz es que leer sa - be. Sin que - to al -  
gu - no y sin a - zar. Y más ve - loz que rau - da  
rí - ve. El or - be - ni - te - ro pue - de an - dar. El en los lí - bros  
fí - la his - to - ria De los pa - sa - dos tiem - pos ve, y los de -  
ses - tres y la glo - ria Del mun - do ac - tual y del que fue.  
Y los de - ses - tres y la glo - ria del mun - do ac - tual y del que fue.

2

Sabe leyendo el niño en suma  
Que puede y vale cada ser:  
El paparrilo aquí sin pluma,  
El buitre allá de hermoso ver,  
El robie activo, el pez marino,  
En sus florestas el león;  
Sabe la vida y el destino  
De cuanto abraza la creación.

3

Si por desgracia la tristeza,  
Que al niño nunca atormentó,  
Le hirió de joven con bravura  
Y de indigno leño se comió,  
El desgraciado a quien ofende  
Del mundo infiel la ingratitude,  
En un buen libro acaso aprende  
A ser feliz con la virtud.

**FORMACION EN CÍRCULOS ANTES DE LA LECTURA**

*Estróbilo*

Al pa - sa, al pa - sa, el cir - cu - lo for - man - do,  
Los cua - dros al cen - tre mi - rad: Con mu - cha ten - sión  
es - cu - chun - do. Mués - tra - nos su luz la ver - dad.  
*Fine*

*1.ª estrofa*

A - ní - mo, a - ní - mo, la lec - tu - ra es ila - ve. Del gran te -  
so ro del sa - ber: Cual en es - pe - jo, el  
que leer sa - be El mun - do to - do lle - ga a ver. Al

2

Dóiles todos a la voz seamos  
Del aplicado Monitor,  
Y del puntario fiel sigamos  
El vario giro indicador.

3

Débase hablar sin miedo y claramente  
Palabras, sílabas marcar:  
Hay que leer naturalmente  
Y sin jamás desentonar.

Canciones: “Formación en círculos antes de la lectura”, “Vuelta de los círculos después de la lectura” (Cuzón, 1858).

- Ritmo: Los ritmos que conformaban a menudo estas canciones solían ser repetitivos y fácilmente memorizables por los niños, utilizando figuras básicas como negra, blanca, silencios y puntillos.
- Forma: La característica común en estas canciones es que su duración es corta. La estructura más habitual es la de “eco-ostinato” (AA, AAA o AA’, AA’A) ya sea bipartito o tripartito, en la que la misma melodía se repite con diferente texto, o se repite exactamente igual pero cambiando la cadencia. Otra estructura que observamos a menudo es ABA, en la que hay una frase

diferenciada y otra que se repite. La forma “*rondó*” es menos habitual, pero también se usa en algunas canciones con estribillo.

### 3. Música en las escuelas de Navarra

#### 3.1 Escuelas de Párvulos

Como todos los ámbitos que conciernen a la escuela, el currículo ocupa un lugar destacado, y dentro de ese currículo la música y el canto, sobre todo si se trata de las Escuelas de Párvulos. Fueron los pedagogos alemanes quienes se percataron en primer lugar del valioso papel que la música podía desempeñar en la educación. Froebel, por ejemplo, concedía en 1826 una gran importancia al canto, e incluso llegó a estimarlo junto con la imagen y el juego, como la base de la educación en los jardines de infancia.

De esta manera, en las Escuelas de Párvulos la inclusión de la música, como recurso facilitador en la consecución de objetivos educativos diversos, se va a ofertar a un amplio número de escuelas, a través del manual escrito por Pablo Montesino con destino a los fundadores y directores de las Escuelas de Párvulos que desde mediados del siglo XIX se van estableciendo por todo el país (Montesino, P. 1864). El manual de Montesino basó su método en el sistema de instructores, dado que dichas escuelas estaban concebidas para un elevado número de alumnos. Este sistema era habitualmente utilizado en Navarra en la Instrucción Primaria. Según el maestro Torrecilla *"... tiene el maestro que valerse por precisión de niños ayudantes y celadores, para conservar el buen orden y tener a un mismo tiempo últimamente ocupados a todos los niños. (...) El oficio de los ayudantes se reducirá a repasar sucesivamente las lecciones señaladas a los que estén a su cargo, hasta que el maestro se presente a tomarlas por sí; y el de los celadores a cuidado de que haya quietud, atención y silencio; procurando contener fraternalmente a los revoltosos y habladores"*.

(Torrecilla, 1827: 29-30), probablemente con anterioridad al Reglamento de Instrucción Primaria de 1838, que en su artículo 17 lo confirmó definitivamente<sup>3</sup>.

Por otra parte, ya en 1853, en una Real Orden del Ministerio de Gracia y Justicia en la que se establecen las condiciones para la provisión de escuelas de párvulos, uno de los requisitos obligaba a los aspirantes a realizar un examen. En dicha prueba, los aspirantes debían demostrar su capacidad en distintas materias entre las que figuraba el canto "...si los aspirantes manifestasen saberlo"<sup>4</sup>.

Posteriormente y, sobre todo, pensado para las salas de asilo que dirigían las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl, se extendió el uso de otro manual escrito por la hermana María Cuzón y que si bien estaba destinado a todas las salas de asilo, a fin de facilitar su funcionamiento, principalmente se pensaba en las enclavadas en pueblos y aldeas. En dicho manual se concede, al igual que en el de Montesino, una importancia destacada a la música, o por mejor decir, al canto. (Cuzón, M. 1858).

Las Escuelas de Párvulos de Navarra creadas entre los años 1843 y 1875 adoptaron, en líneas generales, los principios pedagógicos y los criterios ideológicos del "Manual" de Escuelas de Párvulos de Montesino. El currículo, en su doble faceta formativa y del comportamiento, constaba, con arreglo al "Manual", de iniciación a la escritura, lectura y numérica. Las materias principales que se impartían eran: Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Música, Lecciones de cosas, Lectura, Educación Física y Aritmética. Este currículo era bastante similar al de las primeras "salles d'asile" francesas (Luc, J. N. 1982: 23, 115).

<sup>3</sup> *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, de 26 de Noviembre de 1838*, en Colección Legislativa de Instrucción Primaria, Madrid, 1853, art. 17, 14-15.

<sup>4</sup> "R. O. dictando reglas para la provisión de escuelas de párvulos" en *Compilación legislativa de Instrucción Pública*. Tomo I, 986.

**¡RATAPLAN!**

Con ai- re triun- fa dor des- fi- lan tres tam-  
bo- res; U- fa- no, el pe- que ñin lle- van un ra- mo de  
flo- res ¡Ran, ran, pa- ta- plán! lle- van un ra- mo de  
flo- res.

Con aire triunfador  
desfilan tres tambores;  
ufano, el pequeño  
lleva un ramo de flores.

¡Ran, ran, pataplán!

Asómase al balcón  
la infanta más hermosa:  
—Tambor, mi buen tambor,  
ofréndame tus rosas.

¡Ran, ran, pataplán!

Princesa, dadme el sí  
a cambio de mis rosas,  
y las podréis lucir  
el día de la boda.

¡Ran, ran, pataplán!

—Tu hacienda, di, cuál es,  
tambor, tamborilero.  
—Mi hacienda es mi tambor,  
el ramo es mi trofeo.

¡Ran, ran, pataplán!

Canción "El Rataplán" (AA. VV. 1986).

El canto de las marchas servía para marcar el paso y realizar las entradas al aula en filas ordenadas. Otras canciones eran utilizadas para expresar movimientos con los brazos u otras partes del cuerpo, lo que debían hacer todos los niños a un tiempo.



*“Conviene a veces mandar que se sienten todos, excepto uno o dos, media docena o una que se quiere que trabajen o canten solos, y aun es preciso hacerlo algunas veces con los que tienen mejor oído y han de dar el tono. Cantan después una o dos canciones, según lo juzga conveniente el maestro, y hecho esto da la voz de alto, clases de lectura. Las filas dan una vuelta entera alrededor de la escuela marchando a compás y cantando el A, B, C...” (Montesino, 1864: 57).*

No era el de la Escuela de Párvulos de Pamplona el único caso. Otras escuelas de la provincia utilizaban el mismo método o similares en los que la música se utilizaba con este carácter utilitario; el canto, a modo de paréntesis lúdico, se intercalaba entre las otras disciplinas a lo largo de la jornada o bien como recurso didáctico para el aprendizaje de aspectos lingüísticos y gramaticales.

Este es el caso del repertorio musical utilizado en la escuela de Tafalla. Canciones como: *“El Rataplán, En este dulce asilo, La primavera, La creación, A Dios piadoso, Canto de las flores o Los mandamientos eran utilizadas para anunciar el cambio de actividad y, el canto de las reglas de sumar, restar y multiplicar para facilitar el aprendizaje memorístico de las mismas”* (AMTa: Archivo Municipal de Tafalla).

Otro tanto podríamos decir de la Escuela de Párvulos de Tudela, donde recogemos el dato de que los niños entraban al aula *“...formados en dos filas y cantando canciones morales”*. Entre otras, los niños cantaban el *“Padre Nuestro y el Ave María”*, la *“Canción de la Creación”* y el *“Abecedario cantado dando palmaditas”* (AMTu: Archivo Municipal de Tudela). En cambio, en la escuela de párvulos de Cintruénigo, durante los exámenes de 1875, se plantea el canto asociado a ejercicios gimnásticos y de desarrollo físico (LAJEC: Libro de Actas de la Junta de Escuelas de Cintruénigo).

SÍLABAS.

*Moderato.*

B con una a ba b con una  
A con una b ab e con una  
Tr con una a tra etc.

e be b con un- a i bi  
e eb i con un- a b ib

ba be bi b con una  
ab eb ib o con una

o bo b con un a u bu  
b ob u con un a b ub

ba be bi bo bu  
ab eb ib ob ub

Canción "Sílabas" (López Catalán, 1867).

### 3.2. Escuelas Primarias

En Navarra, desde 1838 hasta 1850, se crean la mayor parte de las nuevas instituciones educativas, se reorganizan las escuelas públicas existentes y se crean nuevas escuelas, además de otras instituciones dedicadas a la enseñanza, como la Escuela de Párvulos, Academia de Dibujo, Instituto de Segunda Enseñanza, Escuelas Normales de Maestros, de Maestras y de Párvulos, todas ellas en Pamplona. Entre 1850 y 1867, se produce lo que podríamos considerar

como expansión y consolidación del sistema escolar primario en la provincia, coincidente con un crecimiento generalizado de la escolarización en el conjunto de España. Es también en estos años cuando se crea la Academia Municipal de Música de Tafalla (1842) y Pamplona (1858) y a su vez cuando se extienden las escuelas de párvulos (Puente, Tafalla, Arróniz, Tudela, Estella, Corella, Allo, Olite, etc.). En lo que respecta a las Escuelas de Enseñanza Primaria, se contempla la educación musical dentro de lo que se conocía como “clases de adorno”.

Muchas de estas escuelas eran de carácter privado y las clases de música se constituían al libre albedrío del profesor de turno, sin existir un diseño curricular, un plan de estudios con unos objetivos definidos ni una ordenación estructural. En otras palabras, no había una enseñanza musical reglada dentro del marco escolar. Los contenidos de estas enseñanzas eran muy elementales y no estaban sometidos a ningún tipo de control ni por parte del Estado, ni por parte de la Junta Superior de Educación de Navarra. En líneas generales, solfeo, piano y música vocal eran las materias fundamentales en las que se basaba la enseñanza musical en las Escuelas Primarias. Se tiene constancia de la enseñanza musical en los centros educativos que se señalan a continuación.

### 3.2.1 Colegio “Huarte Hermanos”

Este colegio, fundado en 1850, fue el colegio masculino más importante de todos los privados en la Pamplona del XIX. Entre la extensa plantilla de profesores que participaban en el colegio para el desarrollo del amplio currículo que se impartía, contaba, desde 1876, para las clases de música con Estanislao Luna que según los propietarios del citado centro educativo Estanislao Luna desempeñaba su cargo “...*con mucho celo y notables adelantos en los alumnos a él encomendados*”, (AMP; E. P. / E. de M: L. 1, 6), compositor, profesor de la Escuela de Música de Pamplona y violín primero de la Capilla de Música de la Catedral y con José Goicoechea, como auxiliar de dichas clases (s/a, 1890).

Las enseñanzas de este colegio comprendían la Primera Enseñanza Elemental, Primera Enseñanza Superior y Enseñanza Especial. Además, se impartían clases particulares de letra inglesa y de adorno; francés; dibujo lineal, topográfico, de figura y de paisaje; gimnasia y *música vocal e instrumental –violín, guitarra y flauta-*.

Tanto las clases de dibujo como las de gimnasia y música, cuyo estudio era voluntario, se abonaban por separado y su retribución era mensual. Se pagaba cuatro pesetas por las clases de música vocal, seis por las de violín, flauta, guitarra, etc., y siete por las de piano<sup>5</sup>.

El colegio contaba con coro y orquesta formados por los alumnos; sirva de muestra el suelto que recoge el diario “*La Tradición*” sobre los exámenes del colegio el año 1899:

*“...No fue menos brillante la prueba de música. Un coro de alumnos, acompañados por la orquesta del colegio ejecutó con mucho amor tres escogidas piezas musicales cuyos títulos eran: “El Arroyuelo”, de G. Calzolari; “El triunfo más bello”, de E. Montalvo; y “La Campana”, de L. Morales. Las tres con acierto escogidas y con mucho gusto ejecutadas” (“La Tradición”, 23, junio, 1899).*

### 3.2.2 Colegio “San Luis Gonzaga”

El colegio fundado y dirigido por Joaquín Echarte, maestro normal y bachiller en artes en 1891, tenía el beneplácito -junto al colegio “*Huarte Hermanos*”- de las clases pudientes de la ciudad. En este colegio, como en el anterior, se impartían las materias que componían la Primera y Segunda Enseñanza. El cuadro de profesores era bastante completo con especialistas para las clases llamadas “*de adorno*”: dibujo y música. De las clases de música se encargaba el profesor Fidel Maya, hijo del también músico Joaquín Maya, secretario de la Escuela de Música de Pamplona, donde desempeñaba clases de cuerda, armonía y composición. También fue director del Orfeón Pamplonés (AAN: Archivo Administrativo de Navarra). La inauguración

<sup>5</sup> *Ibid.*

de este nuevo Colegio el 24 de junio de 1891 constituyó un acontecimiento ciudadano de primer orden, del que se hizo amplio eco la prensa local (*“El Tradicionalista”*, 26, junio, 1891).

### 3.2.3 Escuela de niñas de las Beatas Dominicicas de la Enseñanza

El currículo en la escuela de niñas de las Beatas era el propio de las elementales completas. Una ampliación del currículo escolar lo constituían las denominadas *“clases de adorno”*, que tenían un carácter específicamente femenino aunque las características de estas enseñanzas hacían que el número de alumnas dedicadas a ellas fuese ciertamente pequeño. Se trataba de la enseñanza del dibujo, el idioma francés, la realización de trabajos manuales de carácter artesanal -estos últimos, posiblemente, con una proyección eminentemente práctica- y la *música*.

### 3.2.4 Colegio de Señoritas de Mauricia Armas

En el programa de enseñanza que se publica con motivo de la apertura de este colegio en 1855, figura la *música* dentro de la sección *“lecciones de adorno”*. Se encargaba de impartir estas clases el profesor Felipe Sauca, y las lecciones de solfeo tenían un importe de 10 r. v. mensuales y las de solfeo y piano a 25 r. v. (AMP: Archivo Municipal de Pamplona).

Escuela de párvulos

Se dará principio por un discursillo pronunciado por un alumno de la misma y seguirá:

- 1.º Nociones de Cronología o división del tiempo. - Canción - El Rataplán.
- 2.º Rudimentos de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada. - Canción - En este dulce asilo.
- 3.º Lectura en carteles. - Canción. - La primavera.
- 4.º Preguntas de gramática. - Canción. La creación.
- 5.º Principios de Aritmética, o sea reglas de sumar, restar y multiplicar cantadas.
- 6.º Nombres de los estados de Europa, provincias de España con sus principales ríos y puertos. - Canción - A Dios piadoso.
- 7.º Nombres de las figuras geométricas. Canto de las flores.
- 8.º Los reinos de la naturaleza y preguntas sobre objetos. - Canción - Los Mandamientos.

## EXÁMENES DE LA ESCUELA DE PÁRVULOS DE LA CIUDAD DE TAFALLA

Se dará principio por un discursillo pronunciado por un alumno de la misma y seguirá:

- 1.º - Nociones de cronología o división del tiempo. - Canción: El Rataplán
- 2.º - Rudimentos de Doctrina Cristiana e Historia Sagrada. - Canción: En este dulce asilo.
- 3.º - Lectura en carteles. - Canción: La primavera.
- 4.º - Preguntas de gramática. - Canción: La creación.
- 5.º - Principios de aritmética; o sea, reglas de sumar, restar y multiplicar, cantadas.
- 6.º - Nombres de los estados de Europa, provincias de España con sus principales ríos y puertos. - Canción: A Dios piadoso.
- 7.º - Nombres de las figuras geométricas. - Canto de las flores.
- 8.º - Los reinos de la naturaleza y preguntas sobre objetos. - Canción: Los mandamientos. (AMTa).

#### 4. Importancia de la música en las escuelas

La importancia de la música en las Escuelas Primarias y de Párvulos correspondió, en su momento, al papel que le asignó -al igual que a otras materias- el modelo educativo liberal del siglo XIX. Mediado el siglo, todos los artículos educativos sobre música que se publican en distintos periódicos reclaman de las autoridades públicas la implantación de esta materia en las escuelas, tratando de mostrar su utilidad pedagógica y social.

Destaca por su relevancia un artículo del músico Hilarión Eslava, músico, compositor de música religiosa, pedagogo y sacerdote, que fue Consejero Real de Instrucción Pública y académico de San Fernando en la *Gaceta Musical de Madrid*. En dicho artículo, Eslava señala que:

*“El arte musical no vive sólo con algunos espectáculos líricos y conciertos particulares. Los elementos verdaderos y vitales del arte son los Conservatorios, las escuelas musicales, los institutos y academias, las capillas de música, las sociedades en que se reúnen las grandes inteligencias a discutir y a enseñar, las grandes bibliotecas, las publicaciones importantes, las diversas asociaciones que tienen por objeto el progreso del arte, la enseñanza musical en las escuelas de educación primaria, y en fin, todos los medios de infiltrar en el corazón de la sociedad la influencia de este arte encantador”.* (Eslava, 1856; citado en Nagore, 2006: 540).

El diario local *“El Eco de Navarra”*, fue fundado en 1876. Se definía como *“diario de intereses morales, materiales y políticos”* y en 1898 cambiará por *“diario independiente”*. Sus páginas estaban abiertas a todas las ideas, dentro de un amplio conservadurismo (CALZADA, A. M<sup>a</sup>. 1964).

Diecinueve años después de la creación de la Escuela Municipal de Música de Pamplona, se publican en el *“El Eco de Navarra”*, entre el jueves 21 de junio de 1877 y el miércoles 8 de agosto del mismo año, una serie de artículos bajo el título *“Importancia de la música en las escuelas primarias”* (*“El Eco de Navarra”*, 21, junio, 1877; 23, junio, 1877; 29, junio, 1877; 22 julio 1877 y 8, agosto, 1877).

Los artículos están firmados con las iniciales J. B. Se desconoce a quién corresponden dichas iniciales. Si bien podría tratarse de algún maestro de instrucción primaria con amplios conocimientos musicales y pedagógicos, la probabilidad mayor es de que se trate de la figura del músico Julián Burguete ya que, entre los músicos que durante estos años ejercieron su actividad docente o interpretativa en las distintas instituciones de la capital navarra, es el único que responde a dichas iniciales.

De Julián Burguete conocemos que se presentó, entre otros aspirantes, a cubrir la vacante de piano que en la Escuela Municipal de Música de Pamplona había dejado en 1871 el profesor Lucio García. Vuelve a presentarse a la oposición para la plaza de Director de Música de la Casa de Misericordia de Pamplona que se convoca en 1879. En 1881, el Ayuntamiento saca a concurso varias plazas de la Escuela de Música y Julián Burguete se presenta a dos de ellas: Profesor 3º Numerario para hacerse cargo de una clase de solfeo y otra de órgano y canto, y Profesor 3º Supernumerario para instrumentos de metal. Entre los méritos que alega para la obtención de una de dichas plazas, está la de haber organizado una banda de música para las fiestas de San Fermín de 1877. (AMP; E. P. / E. de M: L. 1, 6). La lectura de este artículo se sitúa, en cualquier caso, ante un profesor con grandes conocimientos musicales con una idea clara y precisa de lo que la enseñanza de la música debía representar y de la metodología a seguir para conseguirlo.

El articulista se pregunta “...por qué la música ejerce tanta influencia, tanto poder, sobre el corazón del hombre”. La respuesta para su autor estriba en que la música hacía sentir en los niños impresiones fuertes, despertaba en ellos sentimientos y comunicaba el gusto por lo bello. En sus propias palabras, “...la música va unida a otra sensación de un orden mucho más elevado, a una sensación puramente espiritual” (“El Eco de Navarra”, 21, junio, 1877).

Consideraba que la música contribuía al perfeccionamiento de las facultades del alma. Por tanto, la música y, más en concreto, el canto debían constituirse en uno de los medios más



significativos de educación de las nuevas generaciones. Pone el acento en que una educación moderna debía utilizar la música en todas las escuelas, organizando dicha asignatura de acuerdo a principios de las más innovadoras tendencias pedagógicas del momento.

Para el autor el canto, por ejemplo, es casi una necesidad de nuestro organismo, necesidad que el hombre satisface espontáneamente. Continúa justificando la necesidad de la música dada la influencia que ha ejercido a lo largo de la historia en todas las naciones, en todos los siglos y bajo cualquier creencia religiosa. Una vez justificado que la música es un poderoso elemento de educación, el autor se pregunta: “... ¿no será de inmensa utilidad iniciar a los niños en aquel arte sublime y encantador? y, ¿a quién más que al maestro corresponde llenar tan importante deber?” (“El Eco de Navarra”, 23, junio, 1877).

Según nuestro articulista, no puede dudarse que la enseñanza de la música debe formar parte del currículo del sistema educativo, de la enseñanza obligatoria en particular, porque es un medio de educar a las “masas” hacia el bien, porque “...sirve para desarrollar y cultivar la sensibilidad de la manera más conveniente” (“El Eco de Navarra”, 29, junio, 1877). Se lamenta el autor de que a pesar de las indudables ventajas que ofrece la música para los escolares, “...si penetramos hasta el interior de nuestras escuelas, nos causará pena el ver tan completamente olvidado un medio tan poderoso de educación” (“El Eco de Navarra”, *Ibid*).

Se debe tener en cuenta que ya en estas fechas otros países europeos exigían nociones de música vocal a los futuros maestros. Queda pues claro para el autor “...que el objeto principal de la enseñanza de la música en las escuelas debía ser cultivar la sensibilidad, dulcificar el carácter y fortificar el alma; objetos que la instrucción no puede conseguir por sí sola; por eso forma una parte esencial de la educación, y ésta jamás debe separarse de la instrucción; sirviéndose de ella con discreción e inteligencia, puede conseguirse que los caracteres más rudos y agrestes sean susceptibles de buenas y suaves emociones. No cabe duda que la música ha sido frecuentemente el instrumento de la depravación, el medio por el cual se han nutrido y desarrollado las más vergonzosas pasiones; pero este resultado no prueba otra

*cosa que el poder de la música sobre el corazón humano, y la necesidad de que los maestros hagan de ella un uso mejor y más noble, procurando infundir en los niños el gusto hacia la armonía suave y pura, para que les inspiren repugnancia y hasta horror los cantos groseros y disolutos” (“El Eco de Navarra”, Ibid).*

Continúa más adelante J. B. con la exposición de lo que constituye un verdadero desarrollo curricular de la música como asignatura en las Escuelas Primarias y que hasta el momento nadie había planteado de forma tan minuciosa. Para nuestro articulista es importante que en las Escuelas de Instrucción Primaria no se enseñe otra música que la vocal, insistiendo en que no deben convertirse las escuelas en colegios o academias de música. Solamente se trata de evitar, en la medida de lo posible, los resultados desagradables de la propensión natural que el hombre tiene para cantar, acostumbrando al oído a las entonaciones justas y armoniosas, a suavizar el timbre de la voz y a la memorización de melodías expresivas. Establece una dedicación de media hora diaria dedicada a las escalas y al solfeo, que considera más que suficiente para una escuela de instrucción primaria. De esta manera, señala “...se logrará evitar los desentonados cantos que generalmente se oyen en las iglesias de los pueblos pequeños, con notable perjuicio de la devoción y recogimiento de los fieles” (“El Eco de Navarra”, 22, julio, 1877).

Para ello propone, en primer lugar, la utilización por el maestro de una colección de partituras de música a dos voces. De otra parte, una colección de poesías y cantos nacionales “...conformes a la regla de la moral, que respiren el patriotismo más puro”. En cuanto a los niños que deben iniciarse en el aprendizaje de la música vocal, considera el autor que deben ser dos o tres secciones de ocho a diez niños cada una que ya sepan leer y escribir. Todos los niños deberían estar provistos de un cuaderno pautado, mientras que el método debía reducirse a hacer cantar sucesivamente a los niños escalas hasta que aprendieran y reprodujeran los diferentes tonos. Posteriormente, se debía pasar al aprendizaje de fragmentos de música más complicados, que una vez aprendidos se repetirían todos los días. Más tarde, debían pasar a los ejercicios de canto ya con la letra y a dos, tres y hasta cuatro voces, formando armonías.

Para el autor, los tonos pueden representarse por medio de notas o de cifras, a elección del maestro, si bien considera que en las escuelas primarias son más adecuadas estas últimas, ya que según él “...indican mejor que las notas la diferencia de tonos”. Sin embargo, cuando explica el tiempo y horas de dedicación a estas clases de música, surge una pequeña contradicción con todo lo que anteriormente ha venido exponiendo, ya que propone que esta enseñanza se realice fuera de las horas de escuela; incluso sugiere que los maestros dediquen parte de las tardes de los jueves y días festivos “...sin perjuicio de tener lección algunos otros días de la semana” (“El Eco de Navarra”, *Ibíd*). La enseñanza de la música debía correr a cargo del maestro; sin embargo, en determinadas ocasiones el maestro podría nombrar un instructor de entre los niños más adelantados para encargarse de “... los más retrasados y torpes, sobre todo, si la clase es algo numerosa” (“El Eco de Navarra”, 8, agosto, 1877).

Para enseñar los cantos a todos los niños, J. B. sugiere colocar a los alumnos de la clase de música entre los demás a la hora de cantar. De esta forma y haciéndolo diariamente, todos aprenderían de memoria las canciones. Igualmente concibe la música como un elemento que puede ayudar a conseguir una enseñanza más amena que proporcionará a los niños en general un esparcimiento agradable tanto dentro de la escuela como en su futura vida adulta. También propone el autor hacer aplicaciones prácticas de la música aprendida “...a otros ramos de la enseñanza establecidos en la escuela” (“El Eco de Navarra”, *Ibíd*). Se refiere, por ejemplo, a las tablas aritméticas o a comenzar y terminar las clases cantando algunas estrofas de una poesía.

Por último, J. B. califica el canto como un medio de educación formal y moral; la educación del carácter y de la voluntad debían lograrse a través de la música, y los cantos permitían el cultivo del patriotismo, el respeto, la caridad y el amor a Dios. Por este motivo son importantes los cantos religiosos y morales, y para ello propone dedicar algún rato de la tarde de los sábados “...en cantar algunos himnos de alabanza a Dios. O alguna parte del rosario en acción de gracias a su purísima madre la santísima Virgen María, por los muchísimos favores que de ella recibimos”, y aconseja a los maestros de los pueblos que empleen sus esfuerzos

“...para tener dispuestos siempre algunos niños que puedan cantar los divinos oficios todos los domingos, o cuando menos en las grandes festividades, a fin de celebrarlas con más solemnidad cristiana, y escitar (sic) y avivar, más y más la devoción y la piedad de los fieles; que se consiga, en fin, que los más escogidos cánticos, los himnos más armoniosos den animación, vida, atractivo y cierto tinte religioso a las fiestas que deben celebrar anualmente las escuelas el día de la distribución de los premios” (“El Eco de Navarra”, Ibíd). Referente a los premios conviene decir que en las entregas anuales de premios de las escuelas de la ciudad de Pamplona era habitual la interpretación de números musicales bien con coros infantiles, bien con bandas u orquestas. Hasta la creación de la Escuela Municipal de Música de Pamplona el año 1858, se encargaba de la parte musical de dichos actos la banda de música del Regimiento de Infantería América, nº 14.

Termina su artículo recomendando a las autoridades la introducción de la música en el currículo de las Escuelas Normales, de tal manera que se exija a los futuros maestros conocimientos de música vocal que permitan llevar a cabo la profunda reforma curricular que propugna.

## 5. Conclusiones

Esta breve aportación pone de relieve algunos aspectos en torno a la introducción de la enseñanza de la música en las Escuelas Primarias y de Párvulos en Navarra durante la segunda mitad del siglo XIX. Su introducción en ningún caso fue sistemática y se realizó de forma paulatina durante el último cuarto del siglo respondiendo a una triple finalidad.

En primer lugar, la enseñanza de la música como fórmula para la regeneración moral de la sociedad: adquisición de hábitos, disciplina en el aula, veneración hacia figuras religiosas, respeto a los símbolos patrióticos, etc. Un segundo aspecto que destaca durante estos años es la utilización de la música como fuente auxiliar de asimilación o refuerzo de conocimientos de

otras materias del currículo: matemáticas, lenguaje, religión, etc. Por último, la enseñanza de la música como recreo (dentro de la escuela) y como necesidad de esparcimiento de las nuevas clases dirigentes, que desean acercarse a la práctica musical, solicitando clases privadas y el servicio de músicos profesionales.

De todos los datos expuestos hasta el momento, se deduce también que la enseñanza de la música estaba dirigida principalmente a las clases más favorecidas de la sociedad, que desean acercarse a la práctica musical, solicitando clases privadas y el servicio de músicos profesionales. Queda constancia de esta realidad entre las asignaturas impartidas en los colegios privados primordialmente. La enseñanza de la música, durante estos años, quedó incluida dentro del currículo en el conjunto de “*materias de adorno*”, que habían de costearse con las cuotas abonadas por los alumnos, añadiendo este coste al de asignaturas consideradas de más “*utilidad*”, como la lectura, la escritura, la aritmética e incluso las ciencias naturales.

### Referencias bibliográficas

AAN, Educación. Expedientes generales, caja. 319 B.

AMP: Archivo Municipal de Pamplona. Enseñanza Pública, Sección Escuela de Música, Legajo 1, nº 6. Documentación relativa al concurso para la provisión de varias plazas de profesores en la Escuela de Música Municipal de Pamplona.

AMP: Archivo Municipal de Pamplona. Enseñanza Pública, Sección Sociedades Legajo único.

AMP: Archivo Municipal de Pamplona. Enseñanza Pública, Sección Enseñanza Pública, Legajo 23.

AMTa: Archivo Municipal de Tafalla. Instrucción Pública, Legajo 526, nº 14.

AMTa: Archivo Municipal de Tafalla. Instrucción Pública, Legajo 526. nº 14.

AMTu: Archivo Municipal de Tudela Escuelas Municipales, Caja., nº 2, 1857.

Arazuri, J. (1980). *Pamplona calles y barrios*. Pamplona: Gráficas Castuera.

Calzada, A. (1964) *La prensa navarra a finales del siglo XIX*. Pamplona, Instituto de Periodismo de la Universidad de Navarra.

Cochin, J. (1834). *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*. Paris: Hachette.

Colom, A. (1996). Paradigmas curriculares y realidad escolar. (A propósito de la educación de párvulos en la España de la Restauración). *IX Coloquio de Historia de la Educación* (Granada), 269-285.

Cuzón, M. (1858). *Nuevo Manual de las Clases Maternales llamadas Salas de Asilo, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl*. Madrid: Imp. Tejado.

Charrier, CH. (1929). *La pedagogía vivida en las escuelas maternas y de párvulos*. Madrid: Edit. Estudio.

De Moya, M. (1997) *La música madrileña del siglo XIX vista por ella misma (1868-1900)*. Tesis doctoral Facultad de Letras de Castilla-La Mancha.

“*El Eco de Navarra*”, 21, junio, 1877; 23, junio, 1877; 29, junio, 1877; 22 julio 1877 y 8, agosto, 1877.

“*El Tradicionalista*”, 26, junio, 1891.

Ema, F. (1995). Trayectoria Histórico-legal de la educación de párvulos en España. *Bordón*, 3, 295-304.

Ema, F. (1996). El currículum de las escuelas de párvulos en Navarra. 1843-1875, *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación* (Granada), 147-154.

Eslava, H. (1856). Del arte musical en España. De la creación de la sociedad Orfeo Español y de su objeto, *Gaceta musical de Madrid*, 1.

García Navarro, P. (1874). *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos según el método de los Jardines de Infancia*. Madrid: Imp. Nacional de Sordo-Mudos y ciegos.

García Navarro, P. (1887). *Froebel y los jardines de Infancia en España*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos.

Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción pública en España*. Madrid: Imp. del Colegio de Sordo-mudos.

Goldaracena, A. (2005). La Educación musical en Navarra en el siglo XIX: las primeras escuelas municipales. *Musiker: Cuadernos de música*, 14, 47-77.

Gómez Amat, C. (1984). *Historia de la música española*. Madrid: Alianza.

Guibert, M<sup>a</sup>. (1982). Las Escuelas Normales de Primeras Letras en Navarra. *Revista Príncipe de Viana*, 165, 371-384.

Guibert, M<sup>a</sup>. (1983) *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*, Pamplona: Príncipe de Viana.

Jiménez Jiménez, B. (2001). Profesorado en la academia municipal de música de Pamplona, *Actas del Primer Encuentro sobre Historia de la Educación en Navarra*, SEHN (Sociedad de Estudios Históricos de Navarra), 259-279.

LAJEC: (1875) Libro de Actas de la Junta de Escuelas de Cintruénigo.

“La Tradición”, 23, junio, 1899.

- López Catalán, J. (1867). *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico - práctica aplicada a las escuelas de párvulos*. Barcelona: Imp. de Juan Bastinos e hijo.
- Luc, J. (1982). *La petite enfance a l'école, XIX-XX siècles*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Marco, T. (1989). *Historia de la Música española. Siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Martínez Alcubilla, M., *Diccionario de la Administración Española*, Tomo X, Madrid, 1921, 25.
- Montero, A. M<sup>a</sup>. (1996). *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*. Sevilla: GIPES.
- Montesino, P. (1864). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Bilbao: Imp. y Lit. de Juan E. Delmás.
- Nagore, A. (1994). Algunos aspectos de la vida musical en Pamplona a finales del siglo XIX, *Tercer Congreso General de Historia de Navarra. SEHN: (Sociedad de Estudios Históricos de Navarra)*, 2-25.
- Nagore, A. (2006). La Escuela Municipal de Música de Pamplona: una institución pionera en el siglo XIX. *Príncipe de Viana*, 238, 537-560.
- Plantón, C. (2005). *Músicos Navarros*. Pamplona: Mintzoa.
- Revuelta, C. (1993-1994). La oratoria sagrada de la Restauración. Mentalidad social y educación. La imagen de cultura en 1874-1917. *Historia de la Educación*, 12-13.
- Rosales, C. (1998). *Didáctica, núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.



s/a (1890). *Reglamento-prospecto del Colegio Huarte Hermanos de Pamplona, fundado en 1850 y premiado con medalla de oro en concurso público el año 1869*. Pamplona: Imp. Marcelino.

Sanchidrian, M<sup>a</sup>. (1986). *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*. Málaga: Universidad de Málaga.

Sarget, M<sup>a</sup>. (2001). Rol modélico del conservatorio de Madrid I (1831-1868). *Ensayos*, 16, 121-145.

Torrecilla, E. (1827). *Plan muy instructivo a los maestros de las primeras letras acerca de los conocimientos que abarca su profesión y modo de enseñarlos*. Pamplona: Imp. de Erasun y Rada.

VV. AA. (1990). *Gran Enciclopedia de Navarra*. Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra.

VV.AA. (1986). *Enciclopedia de la Educación Infantil*, Madrid: Santillana.

VV.AA. (1996). El currículum: historia de una mediación social y cultural. *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Universidad de Granada.

Vicente A. y Villena, M. (1997). La educación musical, disciplina curricular en la formación del docente primario. Aportaciones legislativas: siglos XIX y XX. *Anales de Pedagogía* 15, 75-88.

---

## Lectura musical y procesos cognitivos implicados

### Music reading: some of its cognitive processes

---

M<sup>a</sup> del Mar Galera Núñez  
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical y Plástica  
Universidad de Sevilla  
[mmgalera@us.es](mailto:mmgalera@us.es)

Jesús Tejada Giménez  
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad de Valencia  
[jesus.tejada@uv.es](mailto:jesus.tejada@uv.es)

Recibido: 11-3-2012 Aceptado: 30-5-2012

---

#### Resumen

El presente artículo aborda una investigación bibliográfica sobre los procesos y estructuras cognitivas relacionados con la lectura de notación musical occidental. En las conclusiones se sugiere que la lectura musical es un tipo especial de proceso cognitivo donde las representaciones mentales musicales tienen un papel muy importante. Los hallazgos habidos en las investigaciones que aquí se reportan pueden enriquecer nuevos enfoques teóricos y prácticos de la lectura de notación musical occidental.

**Palabras clave:** Lectura de notación musical occidental, imágenes sonoras mentales, lapso óculo-manual, sacadas.

#### Abstract

The present article approaches engages in a bibliographical investigation on both the processes and cognitive structures related to the reading of Western music notation. In t The conclusions it is suggested that suggests that the musical reading music involves is a special type of cognitive process in which where the mental musical representations have a very important role. The findings had discovered in the research es reported here can enrich new theoretical and practical approaches of to the reading of Western music notation.

**Keywords:** Western Music Reading; Sound Imagery, Eye-Hand Span, Saccades.

---

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

## 1. Introducción

Sloboda (2005) afirma que la habilidad de leer música es un recurso irremplazable, si no necesario, para todo aquel que disfruta de la actividad musical. La notación musical es el medio simbólico a través de la que se comunica el compositor. Ésta no son simples instrucciones para el lector o el intérprete, sino que en ella toman cuerpo aspectos, como la estructura o el significado que se asigna a la música, que no estarían presentes en una descripción física del sonido. Otros autores como Pugh (1980) confirman las ventajas de poder leer y escribir música. Él sugiere que el dominio de la lectura musical permite explorar la música más allá de una actividad pasiva. La habilidad lectora promueve la creatividad, ayuda a entender mejor la historia de la música y permite tener un juicio crítico sobre la música contemporánea. Aun así, la cantidad de atención depositada en esta habilidad por profesores, pedagogos y psicólogos, es muy pequeña (Sloboda, 2005).

La lectura musical constituye la fuente de información para el músico. Con ella, construye su comprensión del texto musical y, por ello, se considera que es un tipo especial de percepción musical (Sloboda, 2005). Según este proceso, leer notación musical supone la interpretación por parte del sujeto de un sistema de símbolos con el fin de extraer una información determinada. La calidad y cantidad de información obtenida está directamente relacionada con la manera en que ésta se extrae y procesa.

La lectura se puede llevar a cabo mentalmente, sin necesidad de movimiento, o bien a través de acciones motoras que implican la emisión sonora. Este último tipo de lectura es la que se denomina lectura a vista o repentización. El análisis de la lectura a vista es la forma más directa de comprobar si una persona tiene competencia en esta actividad. Basándonos en este razonamiento, el análisis de la actividad lectora de los músicos expertos puede facilitar el conocimiento sobre los tipos de operaciones que tienen lugar durante la lectura musical, así como los factores de influencia.

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Actualmente, la educación musical emplea métodos o estrategias para la enseñanza de esta lectura musical. No todos estos métodos están fundamentados en hallazgos de investigación sobre estos procesos, sino que en gran parte se basan en la tradición de los conservatorios. Un conocimiento profundo sobre esta habilidad, sobre los aspectos que se relacionan con ella, es de inestimable ayuda para guiar la planificación de actividades y estrategias en el desarrollo de esta destreza.

## 2. La lectura musical como percepción

La Real Academia de la Lengua Española define el término leer como “pasar la vista por lo escrito o impreso, comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (DRAE, 2001). Desde un punto de vista musical, la lectura es la interpretación mental, a través de un instrumento o de la voz en alto, de los sonidos representados en notación musical (Ozeas, 1991).

Una parte de la psicología cognitiva trata el problema de la clasificación, organización y recuerdo de eventos musicales. Sin embargo, la disciplina es compleja puesto que la percepción musical es un fenómeno polifacético relacionado con la física, la fisiología, la psicología, la historia y la sociología (Ozeas, 1991).

Como se ha mencionado más atrás, el músico decodifica en información útil los estímulos visuales de la notación musical, busca relaciones de esa información con la información almacenada en sus esquemas de conocimiento y, en caso de existir relaciones, le asigna un significado. En los diferentes estudios habidos, se sugiere que la estructura de la música afecta directamente a la interpretación de los lectores de diferentes niveles. Así, la capacidad para recordar un fragmento musical depende de: 1) si éste es tonalmente coherente (Halpern y Bower, 1978, citado en Sloboda 2005; Halpern y Coger, 1982); 2) si el lapsus entre la interpretación y la fijación del ojo en la partitura, es sensible a las estructuras de la frase

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

musical (Sloboda, 1974,1977); 3) si los errores en la lectura tienden a ser musicalmente coherentes en relación a la música escrita (Sloboda, 1976; Wolf, 1976) y 4) si los aspectos expresivos de la lectura a vista responden a los aspectos estructurales de la música (Sloboda, 1983). Por tanto, las representaciones mentales son estructuras cognitivas que ayudan a organizar y dar significado a los estímulos externos. Influyen sobre la forma de percibir y a la vez son modificadas por la percepción.

Las estructuras musicales, entendidas como un tipo de estructura mental (estructura cognitiva, esquema mental), son modificadas por la experiencia y se desarrollan durante la infancia y el aprendizaje. Según la teoría de Piaget, el desarrollo del pensamiento en el niño pasa por una serie de etapas. En cada una de ellas, la forma de esas estructuras o esquemas es diferente. Su evolución está en relación directa con el aprendizaje. En él se produce una interacción entre las estructuras mentales y los estímulos externos (Piaget e Inhelder, 1981).

La teoría de Serafine (1988) está relacionada directamente con las ideas de Piaget. Esta autora sugiere que la actividad cognitiva es la que determina nuestra percepción musical. A pesar de que su estudio tiene aspectos discutibles (Hargreaves y Zimmerman, 2002), las aportaciones que realiza son de gran relevancia para el campo. Su teoría defiende que existen una serie de procesos cognitivos comunes a todas las actividades musicales: composición, lectura, interpretación y audición. Y que existe una correspondencia directa entre esos procesos cognitivos y la manera en que se percibe y organiza la música. La autora determina la presencia de una serie de procesos temporales y no temporales comunes a todas las personas y culturas que actúan en el procesamiento de información sonora agrupando eventos, encadenándolos, creando unidades con límites, ordenándolos dentro de estructuras, etc. La autora sugiere que la manera de procesar la música por adultos y por niños de diferentes edades es diferenciada. Así, observó que los niños de 5-6 años no manifiestan prácticamente ninguno de los procesos que objetiviza en su trabajo; los niños de 8 años mostraban algunos, y los de 10- 11 años habían desarrollado la casi totalidad de ellos. De esto se puede colegir que los procesos cognitivos musicales están en relación con el desarrollo cognitivo general de la persona. El ser humano es

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

capaz de evocar objetos, acciones o situaciones no presentes mediante distintas representaciones, que pueden guardar o no un parecido con lo representado (analogía semántica).

Para la teoría desarrollada por el enfoque de sistemas de símbolos (Gardner, 1973, citado en Hargreaves y Zimmerman, 2002; Goodman, 1976), la adquisición durante la infancia de esas representaciones subjetivas es uno de los procesos más relevantes y decisivos en el desarrollo artístico. El estudio llevado a cabo por Davidson y Welsh (1989) sobre el proceso de composición en estudiantes de conservatorio de nivel inicial y medio sugirió que el sistema simbólico musical estaba influido por la interacción del desarrollo cognitivo del individuo y la formación musical. Los autores ven en el sistema de notación simbólica (representaciones musicales) el elemento que coordina las actividades motoras musicales y el pensamiento reflexivo musical. La notación simbólica (representaciones mentales) se establece como el elemento coordinador entre las respuestas físicas y las ideas musicales. Dicho de otra manera, esas estructuras o esquemas musicales, que se adquieren y desarrollan durante la infancia y en contacto con la experiencia musical, adquieren una importancia trascendental en la actividad musical, pues son el elemento que articula las distintas vivencias musicales: audición, interpretación y creación.

### 3. Estudios sobre lectura a vista

La lectura a vista es un proceso de lectura de los signos que aparecen en la partitura a tiempo real y sin preconocimiento de la misma. Puede aportar información relevante sobre los procesos de decodificación y codificación de la lectura del sistema notacional occidental.

Sobre este proceso, se han realizado estudios que tratan de analizar los procesos que tienen lugar en los primeros estadios de la percepción para llegar a conclusiones sobre el modo de procesamiento de los estímulos visuales (Kinsler y Carpenter, 1994; Schön, Anton, Roth &

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Besson, 2002; Schön y Mireille, 2002). Otros trabajos han estudiado el desfase que se produce entre la posición de los ojos y las manos durante la lectura (Furneaux y Land, 1999; Sloboda, 1974, 1977). Este fenómeno se origina debido a que la vista del músico se adelanta en la partitura respecto al fragmento que está siendo convertido en sonidos. En este tipo de estudios, se trata de analizar lo que ocurre en ese lapso de tiempo para conocer los procesos que ocurren. Un tercer tipo de estudios trata de indagar las características y la naturaleza de las representaciones mentales musicales que poseen ciertos músicos para poder leer el código musical de una manera correcta y fluida (Brodsky et al., 2003; Halpern y Bower, 1978 citado en Sloboda, 2005; Halpern y Coger, 1982; Schön y Besson, 2005; Sloboda, 1976a ; Waters, Townsend & Underwood, 1998; Wöllner, Halpenny, Ho & Kurosawa, 2003). A continuación, se presentan de manera sumaria.

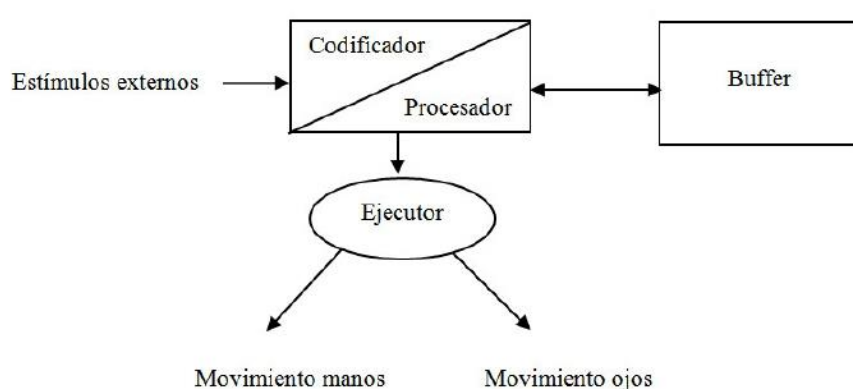
### 3.1 Primeros estadios en la percepción lectora

Una serie de estudios se han dedicado al análisis de los movimientos oculares (*saccades*) durante la lectura con el fin de averiguar cómo se procesa el estímulo visual de la partitura. Al parecer, los *saccades* no se centran directamente en las notas, sino que suelen fijarse entre ellas. Estos movimientos están influidos por las características de la notación, aunque no de modo absoluto. Parece ser que existen diferentes modelos teóricos que tratan de explicar el movimiento desde una perspectiva de modelo top-down o bottom-up. Las teorías que siguen el primer modelo postulan que el control de los ojos está mediatizado por los niveles más altos del sistema de procesamiento, es decir, estaría determinado por las estructuras o esquemas musicales que posee el músico. Aquellas que siguen el segundo tipo postulan lo contrario: la información visual procedente del texto es procesada en una serie de niveles con una influencia mínima de los centros de procesamiento. En este caso, el código es captado y esos estímulos son posteriormente reorganizados en estructuras. Hay un tercer tipo de teorías que siguen un modelo interactivo en cuanto a la explicación de esos movimientos. En ellas se expone que los movimientos de los ojos durante la lectura evidencian ser controlados en parte

por los detalles visuales, pero también por factores más globales relacionados con el significado de los símbolos.

En un estudio de Kinsler y Carpenter (1994), se realizó un análisis sobre estos movimientos durante la lectura musical. El análisis de los resultados sugirió que los *saccades* no estaban en relación con aspectos específicos del estímulo inmediato visual ni con la respuesta final, sino con parte del mecanismo que regulaba el flujo de información en el que las imágenes de la retina (notación musical) se traducían en movimientos motores (interpretación). En base a lo observado, se propuso un modelo de lectura musical en que el estímulo es transformado en actividad nerviosa que activa un almacén icónico, dicho material es procesado y los símbolos interpretados (fig.1). El material transcodificado se guarda en una memoria, esperando el momento justo para transmitirla a un sistema que pone en funcionamiento procesos motores y da como producto final la ejecución musical.

Figura 1. Modelo de lectura musical desarrollado por Kinsler y Carpenter (1994).



Cuando el material musical no es familiar, hay carencias y se hace problemático el agrupamiento o contextualización de la notación, haciéndose más lento y errático el proceso de lectura a vista.



# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Otro estudio comparó la actividad cerebral de los músicos durante la lectura de los códigos musical, verbal y numérico (Schön et al., 2002). Los resultados mostraron que, durante la lectura musical, la actividad cerebral de ciertas zonas era mayor respecto a la que tenía lugar cuando se leían números o palabras. Una explicación plausible es que la notación es codificada en función de su posición dentro de un contexto significativo (el pentagrama) y en función a la relación que se establece entre unos signos y otros (decodificación semántica). A mayor complejidad del sistema notacional hay más necesidad de recursos del sistema cognitivo, en este caso, la notación musical supone un mayor esfuerzo en el procesamiento cognitivo que el lenguaje escrito o el numérico.

El grado de especialización cerebral que parece requerir la simple identificación de los signos musicales se pone de manifiesto en el estudio de Cappelletti, Waley-Cohen, Butterworth y Kopelman (2000). En él se estudia el caso de un músico que, tras una lesión cerebral, mantenía sus capacidades musicales intactas; tocaba correctamente, recordaba canciones, aprendía con facilidad nuevas, pero era incapaz de reconocer las notas en el pentagrama. A pesar de que no tenía dificultad en leer números, letras y símbolos, no podía nombrar, tocar o cantar las notas musicales. Todo esto parecía indicar que el déficit en la lectura musical no formaba parte de una incapacidad musical más general. Los autores citan estudios anteriores en los que el déficit en la lectura musical venía acompañado por la pérdida lectora de otro tipo de símbolos como letras o números. Esto sugería que los daños cerebrales habían afectado al correcto funcionamiento de un sistema general de lectura. En otros, las carencias en la lectura musical se acompañaban de pérdidas en otras destrezas musicales como el canto, la interpretación instrumental, la memoria melódica, etc. Estos resultados sugieren que se había producido un daño en una parte del cerebro que sería responsable de todas esas destrezas musicales. El hecho de que la paciente fuera capaz de tocar, cantar y crear melodías, indicaba que mantenía sus representaciones musicales intactas, así como el control para traducirlas en movimiento motor. El problema específico que mostraba era la incapacidad de identificar las

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

notas como símbolos musicales relacionados con esas estructuras musicales. Por ello y según el modelo construido con los resultados del estudio, cuando se lee notación musical lo primero que tiene lugar es la identificación de los símbolos impresos como signos musicales, siendo éste el primer paso que determina el tipo y la esencia de los procesos generados durante el resto de la lectura.

La compleja naturaleza del código musical occidental queda de manifiesto porque es un sistema que agrupa distintos tipos de información, como altura, duración, intensidad. Estos parámetros de información ¿son percibidos de manera unitaria o de forma independiente? La literatura recoge dos posturas sobre las estructuras temporales y de altura. Algunos autores afirman que la altura de los sonidos y su duración son procesadas de manera conjunta en el sistema cognitivo (Boltz, 1986; 1998a; 1998b; Deutsch, 1980; Jones, Boltz & Kidd, 1982; Nittono, Bito, Hayashi, Sakata & Hori, 2000). Otros estudios sugieren que los mecanismos neuronales subyacentes en el procesamiento de la altura y la duración son independientes, por ejemplo, casos clínicos en los que se ha localizado una pérdida selectiva de una dimensión u otra en función del área del cerebro dañada (Fries y Swihart, 1990; Malov, 1980; Peretz, 1990, 1996; Peretz y Kolinsky, 1993). Las neuronas están altamente especializadas en la respuesta hacia las cualidades particulares de los estímulos. Las neuronas de un área determinada del cerebro se encargan de procesar diferentes cualidades del sonido (Colwell, 2006). Esta afirmación se podría aplicar a la lectura musical.

La representación gráfica de altura y duración se lleva a cabo de diferente forma. La altura se representa a través de dos dimensiones: ordinal (las notas más agudas se colocan más altas en el pentagrama) e interválica (las distancias verticales entre notas reflejan la diferencia de altura entre ellas). La duración se representa gráficamente a través de una dimensión interválica (la distancia horizontal entre notas es proporcional a la duración de éstas). Al menos de manera escrita, la información de la altura y de la duración es codificada de una forma diferente y mediante distintos atributos. En un estudio de Schön y Mireille (2002) se investigó

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

si la altura y la duración se procesaban o no de modo independiente en los primeros estadios de la percepción lectora. Para ello, se realizaron tareas de identificación de ambas dimensiones en su forma escrita. En dichas tareas se analizaron el tiempo de respuesta y la actividad cerebral.

Los datos obtenidos mostraron que una dimensión no influía sobre la otra, por lo que se sugiere que ambas se procesan de manera independiente. Asimismo, esos mismos datos revelaron que la información de altura se identifica más rápidamente que la de duración y que su codificación genera una mayor actividad cerebral. La mayor rapidez en el reconocimiento de la altura podría justificarse por la habilidad desarrollada en los músicos para anticipar más fácilmente este tipo de variaciones; lo usual en la práctica musical es que las notas cambien con más frecuencia que los ritmos. El aumento de actividad cerebral parece indicar que la codificación de la altura implica un mayor nivel de procesamiento.

En síntesis, al menos en los primeros estadios de la percepción lectora, los signos que representan la altura y la duración son procesados de manera independiente, requiriendo los de la altura un mayor nivel de procesamiento. Estos resultados parecen tener cierta relación con el modelo de lectura musical propuesto en el estudio de Schön et al. (2002), en el que se sugiere que la posibilidad de que coexistan y se den de forma simultánea diferentes modos de codificación. Tales argumentos se corroboran al observar las distintas vías de salida que puede tener la lectura: interpretación instrumental, canto, interpretación verbal del nombre de las notas, escritura verbal de las notas (do, mi) y escritura musical de las notas visualizadas. Según estas evidencias, los autores mencionados sugieren que es probable que la lectura musical consista en una decodificación semántica, una decodificación directa asemántica o en una mezcla de ambas.

### 3.2 Lapsos óculo-manual

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Cuando se lee notación musical, siempre hay un lapso entre la recepción del estímulo y la respuesta originada por éste: la interpretación musical no cesa en el mismo momento en que se anula el estímulo visual, sino que se prolonga un poco después de que éste desaparezca (Sloboda, 2005). Por tanto, existe un desfase entre la fijación visual sobre un determinado punto de la partitura y la interpretación de ese fragmento. A este fenómeno se le denomina lapso óculo-manual o eye-hand span (EHS).

El lapso es mensurable mediante el tiempo transcurrido desde que el músico lee una parte específica hasta la ejecución de esa parte o bien contando las notas que transcurren entre ambos momentos. Ese tiempo es crítico para que los estímulos visuales sean reconocidos, decodificados y procesados. Es probable que la información sea almacenada temporalmente en un almacén o buffer. También es posible que allí se reagrupe y que tenga una salida mediante procesos motores: “el lapso que va desde la fijación visual hasta la ejecución de la mano es una medida del tiempo total empleado en procesar y almacenar la información, antes de que ésta tenga una vía de salida sonora” (Furneaux y Land, 1999: 2435).

El estudio de este fenómeno puede ayudar a comprender de qué forma se procesa la información durante la lectura y, de una manera aún más eficaz, cuando se comparan sus características en los buenos lectores y en los no tan hábiles. En una serie de estudios (Sloboda, 1974, 1977) se encontró que el EHS variaba en función del nivel de los sujetos y en función de la naturaleza del material de lectura. Hubo una correlación entre la cantidad de errores cometidos durante la lectura a vista y el número de notas de diferencia entre la posición del ojo y la de la mano. Los lectores expertos, que no suelen cometer muchos errores, tenían un EHS de entre 6 a 7 notas, mientras que los lectores más mediocres tenían un EHS entre 3 y 4 notas. Los buenos lectores eran capaces de captar un mayor número de notas por delante de la posición de la ejecución de las manos.

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

En otro estudio relacionado (Furneaux y Land, 1999), se midió el EHS en la lectura de pianistas de distintos niveles de habilidad. Los resultados del estudio corroboraron los de Sloboda, en los que se observaba una relación directa entre el aumento del número de notas captadas a golpe de vista y el mayor nivel de habilidad. A pesar de ello, el tiempo transcurrido durante el EHS era prácticamente idéntico en los diferentes niveles de habilidad. El hecho de que el número de notas captadas a golpe de vista fuera mayor en los buenos lectores no significa necesariamente que éstos desarrollen un buffer con mayor capacidad de memoria. Existe la hipótesis de que estos lectores sean capaces de agrupar las notas de forma jerárquica, en secuencias (al igual que fragmentos completos de música) subsumiendo un nivel debajo de otro superior y dejando así más espacio libre en el buffer de memoria (Jourdain, 1997; Miller, 1956; Snyder, 2000). La habilidad lectora se relacionaría más con la presencia de estructuras activadoras de procesos capaces de “agrupar y subsumir” (chunking) la información de una manera más efectiva que con una mayor capacidad de almacenamiento. El hecho de que el tiempo transcurrido en el lapso óculo-manual fuera igual para los dos niveles corrobora esta teoría. Al parecer, la clave de la optimización de los recursos cognitivos la podemos encontrar en esos procesos y estructuras (representaciones) presentes en los buenos lectores. Según Deutsch (1982) esas representaciones juegan un papel importante en los procesos de percepción musical. Por tanto, cabe esperar que un conocimiento más articulado sobre su naturaleza nos permita avanzar hacia un conocimiento más profundo de las habilidades musicales.

#### 4. Características y naturaleza de las representaciones mentales musicales

La cognición puede conceptualizarse como el resultado de procesos de etiquetado en los que las representaciones mentales son activadas por los estímulos externos. El término representaciones mentales cubre un amplio margen de significados y de sinónimos: modelos mentales, imágenes, esquemas, interconexiones neuronales, etc. (Colwell, 2006).

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, las estructuras cognitivas juegan un papel determinante en la percepción musical y, por ende, en la lectura musical. Al parecer, estas estructuras están relacionadas con la edad (desarrollo cognitivo) y con el nivel de formación. Debido a que no todos los individuos tienen capacidad para llevar a cabo una lectura musical fluida, algunos estudios se centran en analizar la forma en la que los músicos expertos codifican la información de la partitura con el fin de obtener información sobre la naturaleza y las características de las estructuras mencionadas.

Es probable que las destrezas lectoras musicales no están distribuidas de una forma homogénea entre la población de músicos. Así, hay excelentes intérpretes que son pobres lectores y otros que, aun no siendo tan buenos, son excelentes en la lectura. Para los primeros, la partitura constituye una guía de memoria: cuando tocan, la fuente principal de información se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo (Sloboda, 2005). Para nuestro foco de estudio no nos interesa ese tipo de lectura, sino aquella que se produce de forma paralela a la interpretación y que, por tanto, implica procesos de codificación simultáneos a esa práctica.

En un experimento, Sloboda (1976a) trató de observar las diferencias en la percepción visual entre músicos y sujetos sin ningún conocimiento. Para ello, tuvo que adaptar las tareas y los estímulos administrados a los sujetos que carecían de preparación musical. Los resultados de este estudio parecen sugerir que, en comparación con los sujetos ignorantes, los músicos tenían una mayor rapidez en percibir la totalidad del estímulo musical escrito. El estudio también sugiere que los músicos puedan codificar de una forma especial esos símbolos.

En los estudios mencionados (Furneaux y Land, 1999; Sloboda, 1974; 1977), la capacidad para captar grupos de notas a golpe de vista es uno de los factores presentes en los buenos lectores. En el apartado anterior, se vio que existían distintos niveles de codificación: reconocimiento de la altura, de la duración, nombre de las notas, etc...). Por todo ello, se podría pensar que los buenos lectores utilizan diferentes representaciones para múltiples tipos de

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

codificación durante la lectura a vista. Los conocimientos sobre la estructura y teoría musicales parecen facilitar los procesos de lectura permitiendo a los músicos tener una idea acertada sobre cómo suenan los pasajes representados. Es posible también que la información visual proveniente de la partitura sea procesada y convertida en imágenes sonoras mentales, de manera análoga a como ocurre con otros estímulos (Paivio, 1986).

En un importante estudio llevado a cabo por Waters et al. (1998) se trató de analizar qué tipos de destrezas estaban involucradas durante la lectura a vista. Los resultados del estudio mostraron que la lectura a vista se relaciona con tres factores: a) la facilidad para utilizar representaciones sonoras; b) la capacidad para hacer uso del contexto musical-tonal; y c) las destrezas en el reconocimiento de patrones. Estos factores parecen también relacionarse con la facilidad para la memorización de las obras (Eguilaz, 2009).

Además de las cuestiones relativas al significado de las representaciones mentales, surgen otras en torno a su naturaleza. Desde un punto de vista, las representaciones son el resultado de procesos formales y de la experiencia acumulada, y se relacionan con aspectos abstractos. En este caso, las representaciones no guardarían semejanza estructural con el objeto o idea representada. Desde otro punto de vista, las representaciones son imágenes que se almacenan en la memoria y que pueden recuperarse en un momento determinado. Estas últimas sí tienen un parecido formal con lo que representan (Colwell, 2006).

En la lectura musical parece que coexisten diferentes tipos de representaciones. Es posible que las representaciones que se generan a partir de esta lectura se basen en complejos patrones visuales, en un conocimiento explícito de la estructura musical o en ciertas reglas que gobiernan la percepción auditiva (Schön y Besson, 2005). Todos estos elementos, como se ha mencionado en los estudios citados, no se excluyen entre sí e incluso es posible que lleguen a interactuar. Es interesante traer aquí el constructo teórico de imágenes sonoras musicales, que son representaciones no proposicionales inducidas por el código notacional. Mientras que las

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

imágenes mentales permiten imaginar o evocar ciertos objetos, situaciones o escenas cuando no están presentes, las imágenes sonoras se perciben como sonidos internos sin que exista un estímulo auditivo externo.

Diversos estudios sugieren que las imágenes sonoras musicales probablemente se experimentan de manera parecida a como se percibe la música (Brodsky et al., 2003). Algunos estudios han comparado la actividad cerebral cuando se generan imágenes sonoras con la que tiene lugar durante la percepción auditiva (Dierks, Linden, Jandl, Formisano, Goebel & Lanfermann, 1999; Kramer, Macrae, Green & Kelley, 2005). La hipótesis que fundamenta tales estudios es que, posiblemente, ambos procesos activen mecanismos neuronales parecidos. Según Colwell (2006), los resultados muestran que las imágenes sonoras y la percepción auditiva activan áreas comunes del cerebro.

Se ha teorizado con la idea de que las imágenes sonoras musicales se pueden dar de una manera libre en el cerebro, pero también pueden ser evocadas por la notación musical. Gordon denomina este fenómeno notational audiation (Brodsky, Rubinstein y Zorman, 2003). Hay autores como Sloboda (2005) que ofrecen argumentos y ponen en entredicho la existencia de esas imágenes. En uno de sus estudios, trataba de indagar sobre la naturaleza musical de las representaciones utilizadas en la lectura mediante un paradigma basado en la naturaleza de las interferencias (Sloboda, 1976a). En los experimentos en los que se presentaban dos mensajes simultáneos de la misma naturaleza, el sujeto sólo era capaz de procesar uno de ellos (Cherry, 1953; Moray, 1959).

Basándose en tales hallazgos, Sloboda utilizó interferencias musicales de forma que, si los músicos estaban utilizando una codificación musical para almacenar la información procedente de la partitura, su interpretación sería perturbada por esas interferencias simultáneas con el estímulo visual. Se comprobó que cuando los sujetos memorizaban un pequeño fragmento escrito mientras se podía oír una música o una conversación, las interferencias no afectaban a la posterior interpretación. El experimento se replicó varias veces con el mismo



# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

resultado. Los resultados parecían sugerir que las representaciones musicales generadas por los músicos no tenían una naturaleza sonora, ya que, si hubiera sido así, las interferencias administradas habrían impedido la interpretación del código.

En estudios posteriores (Halpern y Bower, 1978 citado en Sloboda, 2005; Halpern y Coger, 1982) se trató de replicar el experimento de Sloboda, pero variando la secuencia de estímulos y de tareas. En un primer momento se realizaba una lectura silenciosa de la partitura, después la audición de un fragmento musical y por último los sujetos tenían que interpretar lo que recordaban de la primera lectura. Los resultados mostraron que los sujetos eran incapaces de interpretar lo que leyeron, es decir, no podían recordar el contenido de la partitura después de escuchar la interferencia musical. De acuerdo a estos estudios, no se puede afirmar o negar de modo categórico la existencia de esas imágenes sonoras musicales inducidas por el código musical escrito. Sin embargo, existen estudios más recientes que tratan de explorar la posible semejanza entre cierto tipo de representaciones mentales y la naturaleza sonora.

Wöllner et al. (2003) investigaron la importancia del oído interno durante la lectura a vista. El estudio se realizó con una muestra de cantantes graduados y posgraduados. Se comparó la lectura a vista en diferentes situaciones de interferencia. El primer tipo de tratamiento consistió en la lectura silenciosa del código mientras se oía música de fondo; en el segundo tipo, no hubo interferencias durante la lectura, tras la cual (interferida o no) se les pedía que interpretaran el texto musical también bajo dos condiciones: con música de fondo, si durante la lectura silenciosa no había habido interferencias, y sin ningún tipo de música, si durante la lectura silenciosa había habido interferencias. Los resultados mostraron que las interferencias musicales durante la lectura silenciosa no repercutían sobre los errores en la lectura y la fluidez en el canto. A pesar de ello, se observó que la calidad de la interpretación disminuía cuando se cantaba con interferencias. Después del experimento, se preguntó a los sujetos sobre la estrategia que habían utilizado para la lectura y si habían tenido dificultades para imaginar o escuchar internamente la partitura. La mayoría de los cantantes (75%) afirmaba poder imaginar

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

las melodías antes de cantarlas y más de la mitad (65%) indicaron que encontraron más difícil oír internamente la partitura mientras hubo interferencias. Cuando se les preguntó sobre las estrategias que solían utilizar durante la lectura silenciosa, la mayoría respondió que trataba de concentrarse en los intervalos. Los resultados obtenidos en el estudio cualitativo y cuantitativo entraron en contradicción. Por lo que cabría plantearse que, o bien existieron fallos en el diseño del experimento, o bien la lectura es una destreza que, debido a su práctica habitual, está fuertemente arraigada y es difícil que pueda ser afectada por distracciones o interferencias. A pesar de estas contradicciones, el oído interno, como se recoge en los datos de la entrevista, es un aspecto importante en la lectura a vista. Sin embargo, sus componentes específicos y los procesos que genera deberían ser investigados con más detalle.

Un estudio de Brodsky et al. (2003) trató de encontrar un paradigma experimental que permitiese evaluar la notational audiation a la que se refiere la teoría de Gordon (1975; 1993). En este caso, los autores utilizaron interferencias acústicas y visuales. Se utilizaron técnicas y recursos de composición (variaciones) de manera que una melodía popularmente conocida, como por ejemplo “La donna è mobile”, quedara visualmente irreconocible en su versión escrita. De esta forma, el reconocimiento del tema dependería exclusivamente de la capacidad para generar imágenes sonoras- musicales y no de la habilidad para identificar la canción a través de su perfil melódico, pues en este caso, dicho perfil había quedado totalmente irreconocible. Para investigar la naturaleza de esas imágenes en aquellos sujetos capaces de generarlas (los que pudieron reconocer la melodía enmascarada visualmente) se aplicaron durante la lectura silenciosa interferencias musicales (música de fondo), fonatorias (canturreo simultáneo producido por los propios lectores a petición de los investigadores) y rítmicas (golpes rítmicos con los dedos realizados por los propios lectores también a petición de los investigadores). Dicho de otra forma, mientras los sujetos visualizaban la partitura para saber qué música estaba plasmada allí, se les pedía que tararearan o tamborilearan rítmicamente a la vez que leían la partitura. Es decir, realizaban dos tareas a la vez. Los resultados mostraron que si los sujetos canturreaban algo distinto, a la vez que leían silenciosamente, el proceso de lectura se hacía significativamente más lento. Esto no ocurría cuando las interferencias provenían del

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

exterior (acústicas) o cuando simplemente eran rítmicas. Todo ello parecía indicar que algunos músicos eran capaces de generar imágenes sonoras a partir de la lectura del código y que en estas imágenes se hallaban implicados procesos fonatorios. Estos hallazgos chocan con las afirmaciones realizadas por Sloboda (1984), quien pone en entredicho la presencia de esas imágenes sonoras musicales basándose en la inexistencia de instrumentos apropiados de medida y en el escaso número de músicos capaces de oír internamente el código. Este trabajo parece que encontró una herramienta efectiva con la que probar la presencia de estas imágenes a través de melodías “enmascaradas”. Por otra parte, el 47% de los participantes fueron capaces de oír internamente el código, lo que parece demostrar que la proporción de sujetos con esa capacidad no era tan baja como se supuso.

Buscando también una demostración de la existencia de imágenes sonoras musicales, otro estudio investigó la expectación auditiva generada por el código musical escrito a través de: 1) análisis de potenciales evocados; 2) tiempo de respuesta; y 3) tasa de errores en las tareas propuestas (Schön y Besson, 2005). Se trataba de comprobar la tesis de que los músicos podrían tener una imagen sonora evocada por la partitura, intentando probar la existencia de imágenes sonoras musicales a través de la expectación generada por la lectura del código: si la música escrita produce una expectativa sobre lo que iba a sonar, ello repercutiría sobre la percepción auditiva de la música. El tratamiento consistió en la exposición simultánea de estímulos visuales y auditivos correspondientes a distintos fragmentos melódicos. En las tareas no siempre lo que sonaba coincidía con lo que estaba escrito. Cuando la versión visual difería de la auditiva lo hacía en la última nota. La naturaleza de los finales de los fragmentos variaba siendo en unos casos “congruente” o “incongruente” con el contexto melódico. Estas dos tipologías se daban tanto en la versión escrita como en la auditiva (fig. 4)





El principal objetivo del estudio era averiguar si los músicos podían esperar que una secuencia melódica finalizara de manera estable o inestable basándose exclusivamente en la visualización del código musical. El conjunto de los resultados sugirió que los músicos eran capaces de

anticipar los finales estables basándose en la información visual; lo mismo podían hacer con los finales inestables, aunque en menor grado.

Los resultados del estudio sugieren también la existencia de una fuerte interacción entre los códigos visuales y los auditivos. En los visuales, las representaciones que se generaban a partir del estímulo influían en la manera de procesar la audición y lo hacían en menos de 100 mseg, lo que indica que la expectación generada por el estímulo visual de una partitura juega un papel importante en la percepción musical.

**Figura 4.** Condiciones de tratamiento en el estudio de Schön y Besson (2005)

(stable= final estable; unstable= final no estable; match= la versión escrita coincide con lo escuchado; plausible mismatch= no hay coincidencia y lo que se escucha suena estable; implausible mismatch= no hay coincidencia y lo que suena suena inestable).

VISUAL	AUDITORY (last note)	condition
Stable 	[Bb] Match	1
	[C] Plausible Mismatch	2
	[B] Implausible Mismatch	3
Unstable 	[F#] Match	4
	[F] Plausible Mismatch	5
	[G#] Implausible Mismatch	6
Stable 	[Eb] Match	1
	[C] Plausible Mismatch	2
	[C#] Implausible Mismatch	3
Unstable 	[B] Match	4
	[A] Plausible Mismatch	5
	[Ab] Implausible Mismatch	6

LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

## 5. Conclusiones

La lectura musical es un tipo de percepción que implica la existencia de unas estructuras y esquemas musicales necesarios para que ésta tenga lugar. En la percepción lectora parece que existen distintos niveles de procesamiento de la información. En los estadios más básicos, los estímulos procedentes del código escrito se procesan de manera independiente en áreas específicas del cerebro. Esto hace pensar que, durante la lectura musical, puedan coexistir diversos modos de codificación. Si observamos las diferentes formas que puede adoptar esa lectura: canto, lectura del nombre de las notas, interpretación rítmica, etc. la idea antes expuesta parece razonable. Pero, aunque estas vías de salida puedan centrarse en aspectos específicos del código, también advertimos que la interpretación instrumental o vocal de los músicos expertos tiene un sentido unitario y engloba todos los elementos particulares del sonido representados por la escritura musical. Esos estímulos, captados en un primer momento de forma aislada, parece que se reúnen y reensamblan para convertirse en un evento musical con sentido.

Desde un punto de vista neurológico, la percepción del código en los primeros estadios estaría ubicada en zonas especializadas del cerebro y, posteriormente, esas zonas entrarían en conexión entre sí dando lugar a representaciones más generales del fenómeno (Colwell, 2006). La psicología cognitiva concibe las representaciones mentales como el elemento clave que determina todos esos procesos perceptivos. Los estudios demuestran que la presencia, el número y la naturaleza de esas representaciones responden a aspectos individuales (edad, formación, experiencia, etc.).

Se ha indagado sobre el significado y las características de las estructuras mentales musicales en los músicos expertos. Los resultados parecen sugerir que los músicos expertos poseen un mayor número de recursos que les permiten optimizar los procesos cognitivos implicados en la lectura. Los músicos producen representaciones mentales internas mientras

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

manipulan los estímulos musicales. La capacidad para generar y usar esas representaciones es una de las características principales que distingue a los músicos expertos de los novatos. La riqueza de esas representaciones musicales está directamente relacionada con la corrección en la práctica musical (Colwell, 2006).

Cuando las representaciones musicales son proposicionales están relacionadas con las estructuras generales de la música y del código (estructura tonal, rítmica, formal, etc.) y son el resultado de procesos formales y de la experiencia. También se especula con la existencia de otro tipo de representaciones musicales que tendrían una relación de semejanza con el evento musical: las imágenes sonoras musicales. Tanto este tipo de imágenes como las representaciones del tipo proposicional pueden ser evocadas por el código musical y pueden generar una expectación auditiva sobre lo que está plasmado en la partitura. Esa expectación generada hace que las imágenes sonoras musicales interaccionen y maten la percepción musical, tanto en su versión auditiva como escrita (Colwell, 2006). Por tanto, la trascendencia de estas representaciones es tan determinante en la percepción musical que la Educación Musical no puede dejarlas al margen.

El aprendizaje es el proceso en el que se produce un aumento y desarrollo de diferentes estructuras o representaciones mentales. De manera, que la educación musical debería centrarse en que los alumnos adquiriesen y desarrollasen representaciones musicales especiales que no son otra cosa sino, diferentes maneras de codificación (Colwell, 2006).

En síntesis, las representaciones mentales parecen ser el resultado de una práctica y el elemento fundamental de cualquier destreza. Los músicos requieren de tipos específicos de representaciones que les permiten abordar la lectura musical de una manera eficaz. Un tipo especial lo constituyen las imágenes sonoras musicales que guardan un parecido formal con el evento sonoro representado en el texto. Los errores en la lectura podrían remediarse mediante actividades que desarrollasen diversos modos de codificación del código, enriqueciendo y

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

ampliando las estructuras musicales necesarias para la percepción lectora. Por tanto, uno de los objetivos de la educación musical debería centrarse en encontrar recursos que ayuden al diseño de actividades, con el fin de aportar a los alumnos mayor diversidad de representaciones, para que adquieran la habilidad lectora de forma efectiva.

## Referencias bibliográficas

Boltz, M. y Jones, M. (1986). Does rule recursion make melodies easier to reproduce? If not, what does? *Cognitive Psychology*, 18, 389-431.

Boltz, M. (1998a). The processing of temporal and nontemporal information in the remembering of event duration and musical structure. *J Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 1087-1104.

Boltz, M. (1998b). Tempo discrimination of musical patterns: effects due to pitch and rhythmic structure. *Perception and Psychophysics*, 60, 1357-1373.

Brodsky, W., Rubinstein, B., Zorman, M. (2003). Auditory imagery from musical notation in expert musicians. *Perception and Psychophysics*, 65 (4), 602-612.

Cappelletti, M., Waley-Cohen, H., Butterworth, B. y Kopelman, M. (2000). A selective loss of the ability to read and to write music. *Neurocase*, 6, 321-332.

Cherry, E. (1953). Some experiments on the recognition of speech with one and with two ears. *Journal of Acoustical Society of America*, 25, 975-979.

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Colwell, R. (Ed.). (2006). *MENC Handbook of musical cognition and development* [version electrónica]. Cary, NC, USA: Oxford University Press, Incorporated. <http://0-site.ebrary.com.fama.us.es/lib/unisev/> (Consulta: 10-8-2011)

Davidson, L. y Welsh, P. (1989). From collections to structure: The developmental path of tonal thinking. En J. Sloboda (Ed.), *Generative Process in Music: The psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Clarendon Press.

Deutsch, D. (1980). The processing of structured and unstructured tonal sequences. *Perception and Psychophysics*, 28, 381-389.

Deutsch, D. (Ed.). (1982). *The psychology of music*. New York: Academic Press.

Dierks T., Linden D.E., Jandl M., Formisano E., Goebel R., Lanfermann H. (1999). Activation of Heschl's gyrus during auditory hallucinations. *Neuron*, 22, 615-621.

DRAE. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> edición). [versión electrónica]. <<http://buscon.rae.es/draeI/>> (Consulta: 20-7-2011)

Eguilaz, M.J. (2009) La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista Electrónica de LEEME*, 23. En línea: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/eguilaz09.pdf> (Consulta: 1-2-2012)

Fries, W. y Swihart, A. (1990). Disturbance of rhythm sense following right hemisphere damage. *Neuropsychologia*, 28, 1317-1323

Furneaux, S. y Land, M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society of London*, 266 B, 2435-2440.

Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: John Wiley (citado en Hargreaves y Zimmerman, 2002).



# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Goodman, N. (1976). *Lenguajes del arte: una aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.

Halpern, A. R. y Bower, G. H. (1978). *Interference tasks and music reading*. Manuscrito no publicado, Stanford University (citado en Sloboda, 2005).

Halpern, A. R. y Coger, G. H. (1982). Musical expertise and melodic structure in memory for musical notation. *American Journal of Psychology*, 95, 31-50.

Hargreaves, D. J. y Zimmerman, M. P. (2002). Developmental theories of music learning. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 357-391). Oxford: Oxford University Press

Jones, M. Boltz, M. y Kidd, G. (1982). Controlled attending as a function of melodic and temporal context. *Perception and Psychophysics*, 32, 211-233.

Jourdain, R. (1997). *Music, the brain and ecstasy*. New York: Harper Perennial.

Kinsler, V. y Carpenter, R. H. S. (1994). Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research*, 35(10), 1447-1458.

Kraemer D.J, Macrae C.N, Green A.E, Kelley W.M. (2005). Musical imagery: sound of silence activates auditory cortex. *Nature*, 434, 158.

Mavlov, L. (1980). Amusia due to rhythm agnosia in a musician with LHD: a nonauditory supramodal defect. *Cortex*, 16, 331-338.

Miller, G. (1956) The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63. 81-97.

# LEEME

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

Moray, N. (1959). Attention in dichonic listening: affective cues and the influence of instruction. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 11, 56-60.

Nittono, H., Bito, T., Hayashi, M., Sakata, S. y Hori, T. (2000). Event-related potential elicited by wrong terminal notes: effects of temporal disruption. *Biological Psychology*, 52, 1-16.

Ozeas, N. L. (1991). The effect of the use of a computer assisted drill program on the aural skill development of students in beginning solfège (Tesis doctoral, University of Pittsburg, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 52(10), 3553A. (UMI No. 9209380)

Paivio, A. (1986) *Mental representations. A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

Peretz, I. (1990). Processing of local and global musical information by unilateral brain-damaged patients. *Brain*, 113, 1185-1205.

Peretz, I. (1996). Can we lose memory for music? A case of music agnosia in a nonmusician. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 481-496.

Peretz, I. y Kolinsky, R. (1993). Boundadories of separability between melody and rhythm in music discrimination: a neuropsychological perspective. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46, 301-325.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1981) *Psicología del niño* (10<sup>ª</sup> ed.) Madrid: Morata.

Pugh, A. (1980). In defence of musical literacy. *Cambridge Journal of Education*, 10(1), 29-34.

Apud Chan, L., Jones, A.C., Scanlon, E. y Joiner, R. (2006). The use of ITC to support the development of practical music skills through acquiring keyboard skills: a classroom based study. *Computer and Education*, 46(4), 391-406.

Schön, D., Anton, J. L., Roth, M. y Besson, M. (2002). An fMRI study of music sight-reading. *NeuroReport*, 17(13), 2285-2289.

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA  
 DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

- Schön, D. y Besson, M. (2005). Visually induced auditory expectancy in music reading: A behavioral and electrophysiological study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(4), 694-705.
- Schön, D. y Mireille, B. (2002). Processing pitch and duration in music reading: a RT-ERP study. *Neuropsychologia*, 40, 868-878.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York: Columbia University Press.
- Sloboda, J. A. (1974). The eye-hand span: an approach to the study of sight reading. *Psychology of Music*, 2, 4-10.
- Sloboda, J. A. (1976a). Visual perception of musical notation: registering pitch symbols in memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28, 1-16.
- Sloboda, J. A. (1976b). The effect of item position on the likelihood of identification by inference in prose reading and music reading. *Canadian Journal of Psychology*, 30, 228-236.
- Sloboda, J. A. (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Psychology*, 68, 117-124.
- Sloboda, J. A. (1983). The communication of musical metre in piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 377-396.
- Sloboda, J. A. (2005). Experimental studies of music reading: a review. En J. A. Sloboda (Ed.), *Exploring the musical mind* (27-42). New York: Oxford University Press.
- Snyder, B. (2000) *Music and memory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waters, A. J., Townsend, E. y Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight reading: A study of pianists. *British Journal of Psychology*, 89, 123-149.

Wolf, T. A.(1976). Cognitive model of musical sight reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 143-171.

Wöllner, C., Halfpenny, E., Ho, S. y Kurosawa, K. (2003). The effects of distracted inner hearing on sight-reading. *Psychology of Music*, 31(4), 377-389.



## Difusión de publicaciones

## DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con esta sección, inaugurada en el nº 20 de esta revista, el equipo editorial pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo y que, por diferentes motivos (escasa distribución, tiradas limitadas, inaccesibilidad, etc.), no han tenido la merecida difusión en castellano.

### Fuente:

Albarea, R. (1996). *Scuola primaria e educazione musicale en Europa*. Milano: Franco Angeli.

Traducción: Jesús Tejada

Teniendo en cuenta la dimensión de la creatividad, la prospectiva intercultural e interdisciplinar y la idea-guía de la educación permanente, se puede avanzar tres modos de aproximación al hecho sonoro-musical orientativos e indicativos en el plano metodológico.

Una primera aproximación concibe la música como bien cultural, como expresión cultural más o menos consolidada por un determinado grupo social: el bien cultural música contribuye a dotar de sentido de pertenencia a una comunidad, a mantener los contornos de la identidad personal y social y a dar valor y sentido de cohesión a comportamientos y actitudes, sobre todo en el ámbito educativo. El lenguaje musical constituye una de las dimensiones más significativas en la que se sustancia el universo de valores y simbólico de una cultura, expresión de un grupo más vasto de relaciones humanas, de un período histórico determinado (Rosati, 1990). Al mismo tiempo la relevancia pedagógica y educativa de la música es una constante que ha acompañado la historia de las sociedades como exigencia de expresión colectiva y de transmisión de la tradición cultural, oral y escrita, sea como factor de cohesión del aparato social, sea como momento de formación personal.

En tal caso, el concepto de cultura está estrechamente relacionado con el de formación. El término cultura puede aquí asumir dos acepciones diferentes, pero en cierto modo paralelas e interdependientes; la primera como el conjunto de los estilos de vida, de actitudes, comportamientos, técnicas, valores compartidos en el interior de una colectividad; la segunda como formación integral del hombre.

En cierto sentido, la cultura representaría el conjunto de las exigencias subjetivas y objetivas del individuo frente al mundo que lo circunda: se trata de un proceso ajustado al *aprender a ser*. En la concepción de Gadamer (1990), se contraponen el término Bildung (cultura, formación), entendida en el sentido herderiano como “elevación de la humanidad”, al término Kultur, en cuanto modo peculiar con el que el hombre educa sus propias dotes y facultades. El resultado de la Bildung, afirma Gadamer, “no se obtiene como en el caso de una

producción técnica, sino que surge del íntimo proceso de la formación y de la cultura y, por ello, subsiste como permanente proceso de desarrollo y de formación ulterior” (p. 33). El concepto de cultura trasciende al de puro cultivo de disposiciones pre-existentes (Kultur) en el que el ejercicio y el cuidado de una disposición no es otra cosa que un simple medio en vista a la consecución de un fin.

Cultura, por tanto, se entiende también como meta ideal de la educación, la cual invierte la vida en su significado más comprensivo. La formación se refiere por tanto al proceso mediante el que el hombre adquiere conocimiento y capacidad, hace propias actitudes y comportamientos con determinados fines justificativos. No necesariamente tiende a realizar un incremento de la cognición en diferentes dominios (aunque contribuya también a su formación considerada como formación general), sino a un cierto modo de ser del sujeto, provisto al mismo tiempo de un carácter de trascendencia y participación (Kriekemans, 1971: 17).

Una segunda aproximación considera la música como forma expresiva, individual y colectiva, que se configura no tanto como disciplina de estudio en sí, finalizada y sistemática, sino que se convierte en lugar, espacio, instancia significativa para la constitución y desarrollo de una personalidad creativa que se define progresivamente a sí misma (pero de forma incompleta) a través del uso, la producción, la comprensión y el análisis de los modos de expresión musical. Esta se convierte en un “terreno de investigación, de confrontación, de diálogo, de construcción unitaria y colaborativa. Todo esto nos lleva a la necesidad y exigencia de reformular la propia identidad, respeto a más pertenencias y a más roles: profesionales, afectivos, sociales, los relacionados con la edad y el sexo. Los factores más directamente relacionados en la determinación de la identidad del adulto y también en cierta medida la del sujeto en edad evolutiva parecen ser los que se refieren a la dimensión locativa (aquella mediante la cual “el individuo se coloca en el interior de un campo simbólico”), a la dimensión selectiva (mediante la que el individuo, definidos los propios límites y asumido un sistema de relevancia, está en grado de ordenar las propias preferencias, de seleccionar alternativas y de descartar otras), a la dimensión integrativa mediante la cual el sujeto “dispone de un cuadro interpretativo que reúne las experiencias pasadas, presentes y futuras” y las relaciona dentro de un núcleo de referencia, que puede mantener en el tiempo el sentido de las propias operaciones discriminativas y selectivas (Meghnagi, 1981: 21 y ss.). La necesidad de identidad se presenta en formas más o menos disimuladas detrás de cada demanda social, situación, contexto... y se inserta en la dinámica de la relación inclusión-exclusión, aceptación-rechazo, evolución-involución.

El reforzamiento de la identidad, en las formas más variadas de auto-realización, constituye la condición para una posición de flexibilidad, de disponibilidad para la confrontación y el intercambio, para “ponerse a la escucha”, en relación con el otro. Identidad

y variedad son, si se quiere, dos caras de una misma moneda en cuanto una persona puede situarse con una identidad propia respecto a otras dimensiones, a otros puntos de vista que constituyen a su vez un motivo de identidad para que aquellos que se diferencian de la primera. La obra de la escuela y de la educación debe inscribirse en este contexto y favorecer las identidades dinámicas “fuertes”, no provisionales, ni reversibles o funcionales. Es decir, aquéllas orientadas al pluralismo, también desde el punto de vista musical, mediante un itinerario que señala tres fases: análisis de la experiencia musical, de lo vivido; uso de los medios y de los materiales expresivos de la acción musical (momento operativo); reflexión sobre valores que son atribuidos y/o se quiere atribuir a la música, en una dimensión de apertura y de receptividad en el contraste de cada forma cultural y personal de expresión (Piatti, 1993).

Una tercera aproximación es la que concibe la música como forma artística, en cuyo caso entra en los parámetros de referencia de la estética y del juicio estético, con todas las implicaciones educativas que la reflexión artística comporta. El arte, como creación y disfrute es “integración absoluta” (Argan, 1980), principio equilibrador y de recomposición en los procesos de formación de la personalidad y de la socialización. La experiencia estética “suscita en el sujeto una atención contemplativa” y al mismo tiempo evidencia aquellos elementos y estructuras que, integrados en conjunto, se manifiestan en la “síntesis reveladora de la belleza” (Peretti, 1980). De aquí el valor moral intrínseco en la música y la obra de arte, que desarrolla la inteligencia, sensibilidad, voluntad, imaginación y se coloca en la perspectiva de una continua renovación, de un impulso de superación que no es negación de la propia condición de la humanidad, sino tendencia a una elevación y autoafirmación de naturaleza espiritual. Desde este punto de vista parece que haya una posible convergencia hacia otra concepción orientada a la reflexión sobre la estética, entendida no más como sistema de las bellas artes, sino que se ocupa de la belleza como una de las muchas categorías de la esteticidad y retoma en sí todos los antiguos conceptos relacionados con la teoría de la sensibilidad referentes a la percepción, imaginación, memoria, intuición y por tanto con relevantes complementos de significado pedagógico.

Estas tres aproximaciones quieren ser un intento de individualizar un sector dinámico de reflexión, de indagación y de operatividad en la que se ponga en cuestión la “dialéctica entre lo estético y lo antropológico” recuperando asimismo la dimensión de la creatividad: “si la vía de lo estético pasa por la cultura, la cultura no se reduce a lo estético, sino que se realiza mediante la activación de todo el arco de recursos del individuo, en función de sus necesidades más profundas” (Delfrati, 1983: 149).



## DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con esta sección, inaugurada en el nº 20 de esta revista, el equipo editorial pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo y que, por diferentes motivos (escasa distribución, tiradas limitadas, inaccesibilidad, etc.), no han tenido la merecida difusión en castellano.

### Fuente:

Ferrari, F. y Spaccazocchi, M. (1985). *Guida all'esame di educazione musicale*. Brescia: La Scuola.

Traducción: Jesús Tejada

## La lengua musical materna occidental y el sentido tonal

Existe una lengua musical materna que es producto de una determinada situación histórica, geográfica y cultural. Esta lengua ha sido asimilada desde el nacimiento y forma parte de las convenciones, modos de actuar y de pensar propios de la cultura del grupo social en que hemos crecido (Francés, 1972). El aficionado, no músico, adquiere de forma inconsciente hábitos tonales en su acto de audición, dado que casi toda la música que oye está construida tonalmente. El sentido tonal no sólo sería la referencia sobre la que nuestro oído reconoce y guía la reproducción de melodías, sino también proporciona la capacidad de distinguir las funciones tonales de los sonidos de la melodía, su carácter estable o inestable o la atracción o repulsión de los sonidos (Teplov, 1966). Aunque el sentido tonal puede estar más o menos desarrollado, se puede afirmar que los hábitos tonales de un occidental no músico les permiten distinguir cuándo está suspendida una melodía o cuándo está resuelta. Esta previsión funciona aunque no se sepan nociones técnicas de música. Por otro lado, los niños y adultos memorizan con mayor rapidez una canción construida sobre los grados fundamentales de la escala; si sucede que la melodía contiene saltos o alteraciones lejanas de las referencias tonales inmediatas, el sujeto tiende a desplazar estas alteraciones o saltos extraños al ámbito que constituye el esquema modelo de base (Deutsch, 1977).

De esto se puede colegir que el desarrollo del oído melódico no puede prescindir del sentido tonal, es decir, del esquema de referencia que constituyen los tres grados fundamentales de la escala. Por ello, será erróneo basar una educación musical en intervalos aislados del contexto tonal. Las destrezas adquiridas mediante este último método no proporcionarían la capacidad de entonar una melodía tonal: el sentido tonal se ejercita mediante una relación de cada sonido de la melodía con los sonidos estables, en particular con la tónica.

Se puede inferir por tanto que el sentido tonal es el hábito de percibir las notas en relación al esquema armónico y de la escala que permanece en nuestra memoria debido a las muchas canciones y músicas tonales que hemos oído.

### **La percepción en esquemas y la teoría de la emoción en música**

Cuando escuchamos un evento musical tendemos a interpretarlo -para reconocerlo, reproducirlo, memorizarlo, etc-, filtrándolo a través de nuestros modelos propios, adquiridos mediante experiencias previas, sean o no musicales. Podemos prever cuándo está próxima la finalización de una canción, debido a que hemos adquirido mediante el uso los modelos dinámicos y armónicos de finalización.

Según Meyer (1956), cuando escuchamos cualquier obra musical tonal, se activan mecanismos de comparación con esquemas previos musicales y disparan la capacidad de previsión durante el mismo desarrollo de la obra. Cuando se produce la inhibición o incumplimiento de las expectativas durante la obra, se realiza de modo más fácil una escucha de tipo emotivo.

### **Música y lógica**

Cuando escuchamos, la atención no se suele centrar en notas individuales, sino que tendemos a agruparlas, sea un tema melódico o una figura rítmica o en timbres. La música que nos parece que no entendemos es aquella en la que no conseguimos aplicar nuestros criterios de reagrupamiento, los modelos que nos son habituales. El esfuerzo realizado en la escucha de la música contemporánea deriva no sólo de la integración tonal de la obra, sino también al considerar la estructura de cualquier evento temporal.

La repetición, elemento constante en casi todas las formas de organización del pensamiento musical representa un criterio lógico esencial en nuestros modos de pensar, aprender y comportarnos. Para Francés (1972), la comprensión de la repetición de lo idéntico es el acto elemental de la inteligencia musical, el equivalente de una identificación aritmética o geométrica simple a partir de los elementos proporcionados en el enunciado del problema.

Mediante este reconocimiento se puede reconocer en el aula la forma musical vía la escucha y composición experimental, requiriendo de los alumnos sus criterios lógicos e invitándoles a reconocer lo que se repite. En cuanto las semejanzas están insertas en diferentes estilos y lenguajes, habrá una dificultad implícita en su reconocimiento y requerirá un trayecto didáctico más largo y rico para llegar a reconocer el tema cuando éste se encuentra modificado

o inserto en una trama polifónica. Para esto, no es necesario partir de las notas, sino del adiestramiento auditivo en ciertos estilos y procedimientos. Respecto a la realización de experiencias compositivas en clase, con el desarrollo de las capacidades cognitivas de comparación, organización, síntesis, una propuesta metodológica bien articulada es la de Boris Porena.

### **Escuchar es seleccionar**

La percepción de un objeto no es "neutra", objetiva; formamos una interpretación del objeto, filtramos sus características y tomamos sólo algunas de ellas en función de nuestros esquemas. Otras veces se adereza el objeto con información inferida también según nuestros esquemas previos. Esto ocurre también con los objetos musicales; a veces tomamos ciertas características, pero no otras; la atención se dirige en ocasiones al ritmo, o al tempo, al timbre o al resto de parámetros de la composición musical. Esto nos lleva a la posibilidad de analizar e interpretar un evento musical según diferentes puntos de vista: el del bailarín, el del instrumentista, el oyente común. El interés del profesor de música será abordar diferentes puntos de vista sobre una misma obra.

### **Se habla, se canta, se escucha**

El oído ejercita una función de control sobre lo que el aparato fonatorio emite. Así, la altura e intensidad de nuestra voz se modifican gracias a la función reguladora del oído. Esta "autoescucha" es de fundamental importancia en todos los actos fonatorios, desde el discurso hasta el canto.

Las limitaciones en esta capacidad de autoescucha y de coordinación de la actividad de los órganos de emisión con los de audición son determinantes de fenómenos escolares relacionados con el habla, como la dislexia y el balbuceo (Tomatis, 1977). Para Tomatis, es importante la curva auditiva, la banda de frecuencias que puede captar nuestro oído: cuanto más grande, más ricas serán las posibilidades vocales de color, expresión y entonación.

La importancia de la autoescucha, desde el plano didáctico, radica en solicitar al oído que asuma al máximo sus funciones, es decir, mantenerlo atento en esta cultura de la imagen, donde tiene un papel involuntariamente subordinado. Debemos escuchar lo que emitimos, pero también lo que recibimos del ambiente; conocer nuestra voz, tomarle gusto, sentirla, controlarla y corregirla.

## Metodologías didácticas, ¿proyectos abiertos o cerrados?

En el examen de las propuestas metodológicas de educación musical convendrá realizar una distinción entre los objetivos de alfabetización y de educación. Una cosa son los objetivos a largo término, dirigidos a una concienciación e integración armónica de todas las facultades del individuo, y otra cosa son las técnicas, las recetas, las argucias pedagógicas para el trabajo cotidiano de clase. Estas, lejos de limitarse a un repertorio elaborado y prefijado, deberán variar continuamente en función de la competencia del maestro y de la situación de la clase. A la luz de la programación general, cada enseñante será invitado a realizar, como mejor crea, una síntesis de los instrumentos y criterios metodológicos.

Según nuestro punto de vista, los cuatro métodos que vamos a tratar -Dalcroze, Orff, Kodály y Willems- pueden ser contemplados como complementarios entre sí, en cuanto dedican una atención particular hacia un diferente y posible objetivo específico de la educación musical:

1. el movimiento corporal como medio para vivir el hecho sonoro en todas sus calidades: dinámica, expresiva, agógica, formal, etc. para Jaques-Dalcroze.
2. El momento de hacer música conjuntamente, produciendo un evento musical elemental, que se vive con palabras, música y danza, completo en todos sus componentes organizativos y que puede, por tanto, conducir al interior del lenguaje musical y a los modos de hacer que le son propios, para Orff.
3. La educación y el refinamiento perceptivo de todas las facultades auditivas, para Willems.
4. El uso de la voz y del canto, con un especial énfasis en el canto de tradición popular, como medio privilegiado para comprender y conocer la música, para Kodály.

Al mismo tiempo, cada uno de estos métodos tiene su propia historia que permite explicar la razón de algunas elecciones. Por ejemplo, la referencia exclusiva a la música tonal, o al repertorio de la canción infantil; o centrar el discurso educativo sobre el aprendizaje de la lectoescritura musical.

Estas soluciones, en cuanto justas y justificables, están integradas tanto en la luz de las múltiples prácticas y manifestaciones del hacer música de la actualidad, como en las nuevas adquisiciones de pedagogos y didactas, que solicitan las más de las veces reflexiones sobre la nueva música y sobre la nueva fruición musical. Nuestra convicción es que podremos responder más positiva y flexiblemente responder a las diversas y no siempre fáciles exigencias puestas hoy en la escuela si evitamos cerrarnos en reglas operativas fijas, adaptándonos a todas las situaciones, pero buscando la confrontación con las diferentes

propuestas teóricas y prácticas y siendo abiertos a diferentes propuestas metodológicas, aunque provistos de un filtro crítico.

## Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.  
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista