

REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE LA PURÍSIMA
CONCEPCIÓN DE VALLADOLID

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

DISCURSO DEL ACADÉMICO ELECTO

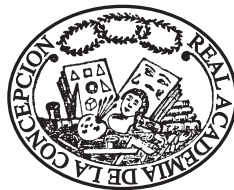
Ilma. Sra. D.^a ÁNGELES PORRES ORTÚN

con motivo de su Recepción Pública, que tuvo lugar en el
Salón de Actos de la Real Corporación, el día 21 de marzo de 2013

Y

CONTESTACIÓN EN NOMBRE DE LA CORPORACIÓN,
POR EL ACADÉMICO DE NÚMERO

Ilmo. Sr. D. DIEGO FERNÁNDEZ MAGDALENO



VALLADOLID
2013

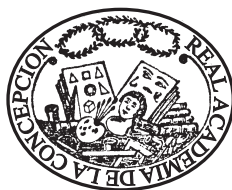
LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

© Ángeles Porres Ortún
© De la presente edición: Real Academia de Bellas Artes de la Purísima Concepción
Imprime: Gráf. Gutiérrez Martín
Cobalto, 7. Valladolid
Dep. Legal. VA. 178.-2013

REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE LA PURÍSIMA
CONCEPCIÓN DE VALLADOLID

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

DISCURSO DEL ACADÉMICO ELECTO
ILMA. SRA. D.^a ÁNGELES PORRES ORTÚN
con motivo de su Recepción Pública, que tuvo lugar en el
Salón de Actos de la Real Corporación, el día 21 de marzo de 2013
Y
CONTESTACIÓN EN NOMBRE DE LA CORPORACIÓN,
POR EL ACADÉMICO DE NÚMERO
ILMO. SR. D. DIEGO FERNÁNDEZ MAGDALENO



VALLADOLID
2013

«La música es una de las grandes opciones de nuestro tiempo. Es un arte, una ciencia, un medio masivo de comunicación verbal, un valor humanístico y un campo ilimitado de investigación y erudición».

RODOLFO ZUBRISKY (Buenos Aires, 1912).

«Con frecuencia, amigos, carecemos de talento para percibir las maravillas cotidianas, ocultas por la rutina. Por eso me emociona un antiguo poema japonés que debería conmovernos a todos los que nos dedicamos a la educación: *¿Me preguntas cuál es la suprema felicidad aquí abajo? Escuchar la canción de una niña que se aleja después de habernos preguntado el camino y que antes de desaparecer nos dice adiós con una sonrisa*». JOSÉ ANTONIO MARINA

Señores Académicos:

El comienzo de mi discurso, estas palabras de inicio, son las últimas que he escrito, mucho después de haber trabajado sobre el contenido «La Música en la Educación».

Aunque no esté encendido mi rostro, tengo sensación de rubor, al encontrarme ante ustedes sin saber, a ciencia cierta, los méritos que me han avalado para ello.

Por eso, lo primero que quiero manifestar es mi agradecimiento a la Real Academia de Bellas Artes de la Purísima Concepción, en la persona de su presidente, a los compañeros que elevaron la propuesta, al resto de académicos que la refrendaron y, sobre todo, a Diego Fernández Magdaleno, que contestará a mi discurso de ingreso en esta Academia tan querida y admirada.

El compromiso de este nombramiento lo asumo con gran orgullo y les aseguro que mi disposición será incondicional para intentar colaborar con responsabilidad a los fines que expresan sus estatutos.

Mi vida profesional ha ido siempre estrechamente unida a la tarea de enseñar Música y espero que mi experiencia sea útil a la consecución de los objetivos e ideales de esta corporación, y que contribuya al fomento de la investigación sobre temas históricos-artísticos, relacionados, de forma especial, en temas musicales.

Gracias por su confianza.

Voy a suceder en la Medalla n.º X a D. Miguel Frechilla del Rey. Y, como puede suponerse, voy a hacerlo con un gran sentimiento de orgullo y de admiración por el que fuera mi profesor de Música de Cámara en el Conservatorio Profesional de Valladolid. Quisiera, en estas primeras líneas, hacer una semblanza del académico, del artista, de la persona que junto a Pedro Zuloaga formó aquel irrepetible dúo de piano que llevó por el mundo el nombre de Valladolid, de su importante legado y contribución a la historia música.

Como alumnos, nos beneficiamos de la «intuición» de Miguel Frechilla, de esa «inteligencia» que comparten quienes hacen de la música una profesión. Sus clases eran un compendio de reflexiones y razonamientos con los que Frechilla no sólo te hacía vivir la música, sino que conseguía que ésta se adaptara a nuestra vida, con naturalidad apabullante. Miguel Frechilla era un optimista confeso y siempre se mostraba apasionado y resolutivo.

Sus clases eran comentadas por sus alumnos con tono de cariño y admiración. Nos animaba a escucharle con atención, para que reconociéramos el mensaje que él le interesaba en cada caso; y siempre acababa con una sonrisa porque tenía un gran sentido del humor.

Las anécdotas en su discurso siempre llevaban a una consecuencia, a conocer al autor de la obra que ibas a interpretar, como si fuera un conocido tuyo. Frechilla sabía contarnos por qué el compositor había escrito esto o aquello, incluso desmarcándose de lo previsible. Otras veces nos contextualizaba una pieza en el estilo exacto, sin necesidad de teorizar y perderse en grandes esquemas. Era práctico y útil.

Miguel Frechilla del Rey inició sus estudios con el profesor Eugenio Fernández Arias. Él mismo describió, a propósito de este pedagogo y compositor, la importancia y la influencia que ejerció sobre él: «En primer lugar, no puedo olvidar los beneficios incalculables de sus palabras alentadoras, de sus consejos, en aquellos años míos de adolescencia, tan decisivos por la formación, para el encauzamiento de gustos, para el conocimiento oportuno, en el momento ideal, de músicas que ya te acompañarán toda la vida. A don Eugenio debo, entre muchísimas cosas, el primer emocionado conocimiento de Bach, Mozart, Beethoven, Schumann y de tantos y tantos músi-

cos, que unas veces comentadas por su palabra firme y otras por él admirablemente interpretadas al piano, me trajeron los primeros estremecimientos ante el mundo sonoro de las grandes obras maestras».

Creo que sus palabras, recordadas en estos momentos, son para mí, un buen comienzo para explicarles la importancia de la «Música en la Educación».

Gracias, Miguel, por tus enseñanzas y por el interés que dedicaste a tus alumnos. Algunos de ellos fueron arropados por ti como tesoros que no había que desperdiciar. Y a todos los que ya te acompañábamos como profesores, nos hiciste entender sus valores y capacidades. Nunca te equivocabas.

La unión artística con Pedro Zuloaga para formar el dúo de piano fue siempre un acicate en su vida. Las dos personalidades se complementaban de una manera casi milagrosa. El trabajo del dúo, intenso y constante, duró algo más de cuarenta años.

«Frechilla y Zuloaga alcanzaron una impecable fusión con un mérito añadido: ambos tenían temperamentos muy distintos e incluso conceptos diferentes desde el punto de vista técnico, lo que nunca fue un obstáculo quizá incluso, se convirtiera en estímulo para llegar a ese extraordinario nivel de penetración». Así dice el alumno de Miguel Frechilla, Diego Fernández Magdaleno (*Personajes vallisoletanos*. Tomo II. Diputación de Valladolid, 2004; coord. Félix Antonio González).

Miguel Frechilla nació en Valladolid el 5 de julio de 1925; murió el 18 de septiembre de 2001. Recoger el testigo en su contribución académica a la música supone una responsabilidad enorme para mí; aunque, como pueden imaginar, me hace una gran ilusión, que servirá para tenerle constantemente en el recuerdo y para revivir lo mucho que le admiraba.

Creo que a él también le agrada que, como alumna suya, siga sus pasos en la Academia. Gracias Miguel.

LA MÚSICA A TRAVÉS DEL TIEMPO

Desde los albores de la cultura griega, la música ha sido empleada como medio para cultivar el espíritu crear diferentes estados de ánimo en el oyente y como instrumento para los momentos lúdicos. Entre los griegos el término *mousike* incluye la música, la poesía y la danza.

En la antigua Grecia, los *sacerdotes* y *aedos* son auténticos preceptores musicales. En la *Odisea* y la *Ilíada* son continuas las alusiones a la danza, al canto y a la poesía. Los filósofos griegos defienden la importancia de la educación musical, como medio para establecer una vinculación entre lo terrenal y lo espiritual, atribuyéndole virtudes únicas.

Pitágoras (585-500 a. C.) es el primero en plantear la relación existente entre los números y los intervalos musicales (distancias entre los sonidos) creando una estrecha vinculación entre la música y el cosmos, lo racional y lo ético. Establece la denominada *armonía de las esferas* concepción que, trasladada a la Edad Media, provocará que los pitagóricos traten la música como algo pedagógico.

Platón (427 ó 428 al 347 ó 348 a. C.) posee la creencia de que la música es adecuada para la educación, otorgándola la capacidad de modelar el espíritu. En *Las Leyes* (libro II y VII) aborda cuestiones de educación musical llegando a afirmar: «No podrá ser tenido como educado quien no sea capaz de cantar y bailar bien».

Aristóteles (384-322 a. C.) continúa los pasos de Platón en lo referente a la teoría del *ethos* de la música, señalando la necesidad de que los niños aprendan música cantando y tocando los instrumentos, pues la participación personal, en la interpretación, es de mucha importancia para la formación del carácter.

El imperio romano mantiene la estimación por la música heredada de los griegos. De esta forma, la existencia de profesores de matemáticas, geometras y músicos es confirmada en testimonios del siglo I al IV. Baudot manifiesta al respecto: «El hecho es que, la nobleza romana hacía aprender música y danza a sus hijos. En Roma como en Grecia las artes musicales estuvieron integradas en el «curriculum» general de los estudios».

En los albores del cristianismo, la música se centra en el servicio a la liturgia y al oficio divino. La vida cultural forma parte de la vida religiosa, por lo que la música se orienta de acuerdo con los objetivos de la iglesia y el canto sacro es apreciado por el valor educativo que encierra.

Aunque Clemente de Alejandría (siglo II d. C.), profundo conocedor de la cultura griega convertido al cristianismo, incluye, en su obra «El Pedagogo», toda una doctrina pedagógico-musical. Será Severino Boecio (480-524) platónico y pitagórico, quien establece el esquema de la educación musical medieval, introduciendo la Música dentro del Quadrivium junto a la Aritmética, Geometría y Astronomía. Su libro «De Institutione Musicae», empleado como libro de texto en Oxford hasta entrado el siglo XVIII, resume la teoría musical antigua y reafirma su valor teórico-filosófico en la educación de los jóvenes.

San Isidoro de Sevilla (556-636) prohíbe, explícitamente, que sea ordenado sacerdote cualquier candidato que no haya demostrado un conocimiento suficiente de cantos litúrgicos.

Por su parte, la música profana recibe un fuerte impulso bajo el Califato Omeya (661-750) creando instituciones musicales con una inquietud de perfecta técnica, comparable a la que persiguen hoy día los Conservatorios de Música. Córdoba es el centro cultural, en el que el gran cantor poeta Alí Ben Nafí, crea una escuela a la que dota de métodos de enseñanza nuevos e innovaciones en los instrumentos de cuerda. Su influencia se trasladará a discípulos inminentes que tendrán repercusión histórica (Anglés, 1957).

Carlo Magno (742-814) es el promotor de la «instrucción escolar» multiplicando las Escuelas monásticas y catedralicias a través de su capitular del año 778. En ellas se enseñan el canto llano de forma oral, ya que los neumas, aún no están totalmente desarrollados, siendo el aprendizaje largo y difícil.

En el tránsito del Románico al Gótico, las escuelas son reemplazadas paulatinamente por las capillas musicales de las catedrales. La evolución de la música conlleva la incorporación de la polifonía: de esta forma, el coro de clérigos se dedica a la interpretación del canto llano y las incipientes capillas musicales, a la polifonía, introduciendo la incorporación de instrumentos.

Las universidades medievales, son gremios escolares regidos por la Iglesia en los que los ritos religiosos y académico-litúrgicos poseen amplios contenidos musicales. Paulatinamente se añaden otras actividades artísticas como: coros para el servicio religioso, festivales, actos académicos, interpretaciones instrumentales, etc... La característica común a todas las universidades medievales es el estudio de las artes liberales, en torno a las que gira el conocimiento y en las que la música constituye una asignatura regular.

Las palabras de Santo Tomás (1225-1274), recogidas por Subirá, revelan elocuentemente la consideración que le es conferida a la música durante esta etapa: «La música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales. La música celebra en la Iglesia, los combates y triunfos de Dios; los santos la adoptan en sus devociones y los pecadores imploran con ella, el perdón; con ella se reconfortan los tristes y aumentan su arrojo los valientes. La música es la más noble de las ciencias».

En España, Alfonso X el Sabio dota una cátedra para la enseñanza de la música en 1254, entre las once materias que aparecen en la Carta Magna de la Universidad de Salamanca. Salinas relata el acontecimiento de la siguiente manera:

«Alfonso X el Sabio, rey de Castilla, que fue quien fundó esta Universidad o al menos el que la dio un impulso decisivo, entendió que en ella, no debía darse menos importancia a la música, en la que él tanto brilló, que a las demás disciplinas matemáticas y que tan necesaria era la música especulativa como la práctica. Así, pues, creó la cátedra de Música para las dos secciones».

La Universidad de Alcalá, fundada en 1499 por el Cardenal Cisneros, inicia su actividad académica en 1510 incluyendo la música entre las materias objeto de estudio.

Durante el Renacimiento la música es objeto de estudios científicos diversos, en un intento de intelectualización del arte en sí. La

Universidad de Salamanca continúa siendo una importante sede de enseñanza, apreciada por el espíritu humanista, progresista y tolerante.

La Universidad de París, en colaboración con la escuela de la Catedral de Notre Dame, impulsa la nueva polifonía a través de Vitry, principal teórico musical de Ars Nova y Jean de Muris, matemático y astrónomo además de músico.

En Alemania, Melanchton, trabaja junto a Lutero en la implantación del sistema educativo reorganizando las escuelas y universidades. La Reforma protestante refuerza la apreciación de la música y su consideración educativa. Las palabras del propio Lutero, recogidas por Carpenter, son lo suficientemente elocuentes: «Si tuviera hijos, les haría estudiar no sólo idiomas e historia, sino también canto y música, como parte del curso completo de matemáticas».

Martín González asevera: «En la cumbre de la pirámide musical se halla el Maestro de Capilla, en Alemania denominado Kapellmeister, cuenta entre sus obligaciones con las de impartir lecciones de canto llano, canto de órgano, contrapunto y composiciones a los seis también denominados mozos de coro o infantes. Debe cuidar la alimentación y el vestido de los mismos, así como su buena educación y comportamiento, enseñándoles a leer y a escribir.

Y llegamos al siglo XVIII. La situación de la Educación Musical es similar al del periodo anterior. La preparación musical de la totalidad de cantores, instrumentistas y compositores se efectúa bajo la influencia de las instituciones religiosas ya que las necesidades del culto obligan a mantener una escolanía, maestros de capilla y ministriles. La divulgación de la música se realiza a través de una infraestructura extendida por todo el país constituido por:

Monasterios: Como El Escorial; el de la Encarnación y las Descalzas Reales en Madrid; y el de Guadalupe en Extremadura.

Abadías: Como la de Montserrat en Barcelona.

Capillas catedralicias: Salamanca, Toledo, Santiago de Compostela, Palencia, Ávila, las del Pilar y la Seo de Zaragoza, Valladolid, León, Oviedo, Pamplona, Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga, Granada, Córdoba o las Palmas de Gran Canaria.

Colegiatas: Como la de Medina del Campo; Jerez, Osma, Olivares y Antequera en Andalucía; y colegiatas reales, en Alcázar Montearagón y Roda de Isabena.

Colegios: Como el Corpus Cristi en Valencia.

Santuarios: Aránzazu en el País Vasco.

El Real Colegio de Cantores de la Capilla Real, fundado en 1590, es la institución regia en la que se forman niños que forman parte de las escolanías musicales de la capilla real, responsable a la vez de la interpretación musical durante los actos litúrgicos celebrados en el antiguo Alcázar, y posteriormente en el Palacio Real de Madrid.

La vinculación de este colegio con la Corte, así como el modelo de organización, presagian el Real Conservatorio de Música de M.^a Cristina, primer conservatorio de música de la nación.

El siglo XIX es un periodo de avatares históricos y políticos que repercuten en la sociedad española. Dos acontecimientos van a ser los principales responsables de la postergación de la música religiosa y con ellas las capillas musicales:

- 1.º La desamortización de Mendizábal modifica el panorama social y económico de la iglesia en España con el cierre de conventos y numerosas capillas musicales.
- 2.º El ascenso de la burguesía, clase social que reclama el teatro y la ópera como espectáculo, promueve el abandono de la música religiosa y el auge de la profana.

La formación musical, se desgaja de las instituciones eclesiásticas y se desarrolla mediante *la clase privada*. Numerosos colegios e institutos fomentarán la música, como «enseñanza de adorno» sobre todo entre las niñas. Se crean Ateneos y Liceos. El proceso es irreversible, la música presente en los salones de la nobleza y la corte irrumpe con fuerza creciente en los salones burgueses y por primera vez, en las salas de concierto. La música de cámara, la sinfónica y la ópera, a la que se une a mediados del siglo, la zarzuela, constituyen los grandes géneros sobre los que se centra la atención

musical española en la segunda mitad del XIX caracterizado por la fundación de teatros como el Teatro Real y La Zarzuela en Madrid y el Liceo en Barcelona. Esta integración en la sociedad se traduce en la inclusión de la sección de Música en la entonces denominada Academia de Nobles Artes de San Fernando y por Decreto de 10 de mayo de 1873 se crea la sección de música (constituida por doce académicos) y sustituye el nombre por otro más amplio: Academia de Bellas Artes.

Por el contrario, la decadencia de esta disciplina en el ámbito universitario, se inicia en el año 1842 con la muerte del último catedrático de Música en la Universidad de Salamanca: Manuel Doyagüe. En este momento se interrumpe la presencia de esta disciplina entre las materias que imparte la universidad. La Música no vuelve a ser una realidad en la universidad hasta más de un siglo después. Dice García Fraile:

«Hay que esperar al año 1831 en el que el Conservatorio de Música de Madrid toma el relevo y también la primacía, en lo que a la enseñanza oficial de la música se refiere».

La palabra Conservatorio, de origen italiano, aparece en sus primeras acepciones como sinónima de hospicio, asilo, establecimiento benéfico, donde se educa a los huérfanos, enseñándoles a cantar para realzar el culto litúrgico. Pedrell y Tomás Oriol a finales del siglo XIX definen el término como: «el nombre dado a las escuelas públicas de música porque en ellas se conservan las tradiciones técnicas y el gusto artístico».

En la actualidad esta denominación se asigna a los centros públicos en los que se desarrolla la enseñanza oficial (reglada) de la música o de la danza.

El estudio de ellas, de su aparición y desarrollo es tema para otro trabajo.

DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

La Música viene a contribuir grandemente al desarrollo de la personalidad y de la inteligencia.

Diversas investigaciones confirman, que la enseñanza de la música, desde la edad infantil, desarrolla las capacidades de los niños y que entre otros aspectos, ayuda al perfeccionamiento auditivo, contribuye al desarrollo psicomotriz, mejora el desarrollo de la memoria, favorece la capacidad de expresión, fomenta el desarrollo del análisis del juicio crítico e integra el saber cultural y el gusto estético.

Por tanto, podemos decir que desarrolla capacidades. El niño en la clase de música, no sólo al adquirir el lenguaje musical, sino también al iniciar y después practicar un instrumento, presta una especial atención, ya que sin ella, sería imposible la comprensión del proceso educativo. La memoria es imprescindible en todo ese proceso y está demostrado que, memoria y atención hacen que se fomenten otras muchas capacidades, que servirán de base al desarrollo intelectual y cognitivo.

Todos estos argumentos, que son muchos, podemos decir en el siglo XXI, que la educación musical es un derecho del ser humano y su enseñanza no debe estar reservada a una memoria privilegiada en función de sus recursos o talentos excepcionales.

Por otro lado, la educación musical es una necesidad dado la importancia del fenómeno sonoro actual, la contaminación sonora y la influencia de la música en los medios de comunicación en nuestros niños y jóvenes.

La educación musical en España en la enseña obligatoria (primaria y secundaria) nace en el marco de la LOGSE. La investigación educativa musical ha abierto un campo más amplio de trabajo y ha tomado nuevas perspectivas.

La etapa infantil no tiene como obligatoria la música. La necesidad de las canciones, el movimiento en esta etapa, es tan importante que sin necesidad de marcar curriculum de conocimientos, se aplica por necesidad al igual que otros aspectos, como el juego, la danza, etc.

Según el pedagogo musical Alsina pueden establecerse tres tipos de demanda de enseñanzas musicales, que a su vez obtienen respuesta en tres ámbitos educativos diferentes.

- a. Básico y fundamental, donde se desarrollan las capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas. Corresponde a los niveles generales y obligatorios de la escolaridad: Infantil (a pesar de no ser obligatorio), Primaria y Secundaria.
- b. Aficionado y elemental, donde se cultiva la formación musical, no con un fin profesional, sino como aficionado. Corresponde a las Escuelas Municipales o privadas de música, en las que se ofrece una enseñanza no reglada, con la finalidad de participar de la música como intérprete y auditor aficionado.
- c. Profesional y Superior, donde se ofrece una formación musical específica, con orientación profesional: instrumentista, cantante, director, compositor, etc. Corresponde a los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música, Canto y Danza.

La música aparece en la Educación Primaria como otra materia con carácter obligatorio a partir de 1990. Si echamos la vista atrás, que es donde yo he sido testigo, como Maestra Nacional desde 1965, encontramos que, aunque en la Europa de los treinta ya existía una educación musical organizada en unos objetivos, contenidos y criterios metodológicos precisos, en España la inclusión de la música en la enseñanza general no aparece hasta la Ley Villar-Palasi en 1970, donde se encontraba dentro de la llamada Expresión Dinámica (Mariano Pérez, 1994). A pesar de la importante novedad que supuso y el avance, la educación musical en la EGB no llegó a buen término.

En la actualidad, se ha implantado progresivamente en todos los centros públicos, privados y concertados, en cada una de las comunidades autónomas con competencia en materia educativa. La imparten maestros especialistas en educación musical que han cursado sus estudios en las Escuelas Universitarias del Profesorado. Generalmente han llegado después de cursar estudios en los Conservatorios y que han tomado la decisión, en muchas ocasiones, vocacionalmente, de dedicarse a la enseñanza.

Existe, además, una gran inquietud por su propia formación, y no dejan de prepararse con seminarios, cursos, etc. que se imparten para la formación permanente del profesorado.

La entrada de Música en las escuelas es paralela, como indiqué anteriormente, a la implantación de la LOGSE y ha sufrido algunos cambios al compás de las reformas educativas que se han ido sucediendo. En la derogada LOE, al igual que la LOGSE y en la actualmente vigente LOCE, la Música también forma parte de un área denominada Educación Artística.

La Didáctica de la educación musical se plantea los siguientes interrogantes:

Quién y para quién

La educación musical debe estar en manos de profesionales especializados que tengan conocimientos musicales necesarios, acompañados de una preparación didáctica específica.

El para quién es uno de los pilares de toda acción didáctica. La educación musical escolar, se dirige a todo el alumnado, incluyendo los que presentan alguna diferencia psíquica o física y se plantea objetivos diferentes plasmados en actividades diferentes en función de las características psicoevolutivas del niño o niña.

Por qué

Diversas investigaciones llevadas a cabo, no sólo en los campos educativos sino también en la biología y la fisiología, señalan la necesidad de integrar la educación musical, como parte de la formación integral del individuo, dada su excelente contribución a la educación intelectual, corporal y emocional. La Música desarrolla capacidades altamente globalizadoras, tanto en el proceso cognitivo, como en la dimensión comunicativa y humana.

Para qué

La educación musical en Primaria tiene un objetivo final, que es la formación integral de la persona en todos los aspectos de su personalidad a través de la Música (Gaston Thayler, 1968). Los procesos cognitivos básicos se basan en la percepción visual y auditiva. La percepción auditiva de la música (tiempo, espacio, ritmos, melodías...) servirá de gran apoyo para el desarrollo de la inteligencia y otros aprendizajes de representaciones visuales y gráficas como la lectura o escritura.

El alumnado de la etapa de Educación Infantil debe desarrollar capacidades relacionadas con las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje y con el descubrimiento del entorno cercano en que vive, adquiriendo un cierto grado de autonomía personal.

El alumnado de la etapa de Educación Primaria debe educarse como intérprete, auditor y receptor de música; como realizador expresivo y creativo y como conocedor de los rudimentos de la técnica y lenguaje musical; y, por último, como oyente crítico del papel a la música en la sociedad actual.

La Música en la Educación Secundaria (12 a 16 años) consolida los logros conseguidos durante las etapas de Infantil y Primaria y contribuye a la formación integral de los alumnos, colaborando al desarrollo de actitudes como escuchar, dialogar, compartir y respetar. Por tanto, esta área no tiene sólo un valor artístico y cultural, sino un valor educativo.

VALOR FORMATIVO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

El objetivo primero de la educación musical es el de despertar y desarrollar todas las facultades del hombre. En épocas y civilizaciones pasadas, la música era considerada un valor humano de primer orden especialmente en las civilizaciones orientales, como China, Japón o en Grecia y Roma. La educación musical ocupaba entonces un lugar importante en el desarrollo y la conducción de los pueblos.

Las intenciones educativas del área de educación musical, van más allá del mero adiestramiento musical, al englobarse en el desarrollo del alumno (educación a través de la música) y por tanto, la educación general contribuirá igualmente al desarrollo de aptitudes que favorecen sus capacidades musicales.

Manfred F. Bukofer, en su obra *The place of Musicology in American Institutions of Higher Learning*, sostiene que hay dos objetivos en la educación musical: Educación para la música y Educación con la música. Esta última persigue la comprensión y la respuesta inteligente que facilita la amplia experiencia artística, al tiempo que la agudización de los sentidos y la estimación de los valores culturales en general.

La educación para la música, para su práctica profesional, significa la captación para los tres campos: el compositor, el intérprete «virtuoso» y el musicólogo.

Algunos argumentos a favor de la educación musical desde el punto de vista intelectual, son importantes de señalar:

- Desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad de desenvolvimiento lingüístico del alumno en su doble vertiente: comprensiva y expresiva, contribuye a la supresión de determinadas formas de argot y defectos de pronunciación gracias a la articulación y vocalización de las palabras.
- Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes: lenguaje, cálculo, lectura, psicomotricidad. Se acostumbra a descifrar códigos y signos y a contar mentalmente.
- Los elementos fónicos, la notación musical y las matemáticas unen los centros auditivos a los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho (Campbell, 1998).

«Está completamente comprobado que el desarrollo intelectual de un niño, sometido en el parvulario a los tormentos del forzado silabeo y aprendizaje de lecciones de cosas es bastante inferior al niño que fundamentalmente experimentó ritmos, cadencias y actividades plásticas y sonoras como riqueza de vivencias a la vez corporales y colectivas». (MAYANS, 1992).

- Realiza una función de carácter de diagnóstico desde el punto de vista sensorial.

DESDE EL PUNTO DE VISTA AFECTIVO-SOCIAL

- Crea lazos afectivos y de cooperación en la práctica instrumental y vocal, tan necesarios para lograr la integración del grupo, con la considerable pérdida de sentimiento de recelo, timidez, etc.
- Actúa como relajamiento para el alumno y viene a romper la seriedad y tensión de otras materias.
- Es un fuerte instrumento de socialización. El canto en coro, por ejemplo, demuestra la necesidad que tiene de cooperar con los otros, para lograr una buena interpretación «coral».
- Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes (lenguaje, cálculo, lectura...) y por tanto mejora la autoestima y el crecimiento personal.

- Contribuye al desarrollo de la creatividad como elemento propulsor y directivo del ocio.
- Desarrolla la sensibilidad estética y el gusto artístico, lo que les permite captar no sólo su mundo exterior, sino también su mundo interior.

MÉTODOS DIDÁCTICOS

A comienzos del siglo XX, surgen distintas metodologías especializadas que pueden agruparse en el Movimiento de la Escuela Nueva bajo el lema: «Siglo XX, música para todos».

Inspirados en esta corriente, músicos como Dalcroze Martenot, Kodaly, Orff, Willems, etc. transformaron los esquemas rígidos de una enseñanza de la música basada en el solfeo y el aprendizaje de un instrumento y abrieron las puertas a una formación musical en la que «hacer música» y «vivir la música» es más importante que «saber música» o «teorizar la música».

Estos pedagogos pusieron al alcance de la educación musical un camino más amplio y más activo, al proponer la interpretación con la vez, con instrumentos, la danza, la composición, el desarrollo de la audición, el juego a través de la música.

Según Alsina, todos estos métodos tienen en común una serie de características:

1. Contemplan los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado (sentir antes de aprender).
2. Se interesan por la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo.
3. Fundamentan la educación musical en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
4. Procuran desarrollar la capacidad sensorial y preceptiva, de la relajación y concentración y la valoración del silencio.
5. Y además, fomentan las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo; educan la capacidad de la entonación y del oído interno y tratan de facilitar y simplificar la lectura rítmica y melódica.

Método Dalcroze

Emile Jacques Dalcroze, nace en Viena en 1865 en el seno de una familia suiza muy aficionada a la música. Realizó estudios de piano en el Conservatorio de Ginebra, de los que no guarda muy buen recuerdo en sus escritos, por el método antdidáctico que se utilizaba. Después, parte a París para estudiar música con Fauré. Estudia después en Viena con Anton Bruckner, pero en la primavera de 1889 está de nuevo en París, regreso que será decisivo para el desarrollo de la Rítmica Dalcroze, pues en el trabajo con Mathis Lussy (1828-1910) encontró a su precursor teórico de la Rítmica.



El método se desarrolló sobre todo a partir de 1.^a Guerra Mundial. Su sistema ha tenido una amplia difusión por toda Europa y Estados Unidos.

En España, Juan Llongueras (1880-1953) en Barcelona fue el primero en aplicar la Rítmica. Crea en 1912 el Instituto de Rítmica y Plástica, hoy llamado Instituto Llongueras de Barcelona. Este centro es el principal referente del método Dalcroze en nuestro país. En la actualidad, imparte numerosos cursos de divulgación del método y publica libros y discos relacionados.

En España, Juan Llongueras (1880-1953) en Barcelona fue el primero en aplicar la Rítmica. Crea en 1912 el Instituto de Rítmica y Plástica, hoy llamado Instituto Llongueras de Barcelona. Este centro es el principal referente del método Dalcroze en nuestro país. En la actualidad, imparte numerosos cursos de divulgación del método y publica libros y discos relacionados.

Dalcroze, elaboró sus ideas como respuesta a una carencia que detectó a sus alumnos, cuya educación auditiva, en todos los aspectos, constituía una necesidad ingente de educación concreta. Muchos estudiantes de música, a pesar de realizar ejercicios de armonía, eran incapaces de sentir en su oído interior, los sonidos representados por los símbolos que escribían, limitándose a aplicar las reglas establecidas. La inseguridad rítmica que padecían le confirmó su impresión de que les faltaba educación.

La Rítmica Dalcroze se relaciona con la educación general al hacer hincapié en el desarrollo integral de la persona, mediante la

música y el movimiento. En general, así mismo, beneficios específicamente musicales, pues actúa como introducción al estudio de la música a través de la audición activa, del empleo de la voz y del movimiento del cuerpo. El movimiento y la voz son los primeros instrumentos musicales con los que cuenta el niño.

La atención visual a la notación, que con frecuencia distrae de la audición, se aplaza hasta una época posterior en lo que los alumnos ya habrán experimentado y asimilado los conceptos fundamentales de la música.

Jacques Dalcroze manifestó un gran interés por el aspecto «psicomotor» del ser humano. Observó que la existencia de cualquier problema de personalidad o relacionado con la insatisfacción de una persona consigo misma, por alguna razón, se reflejaba, por lo general, en su incapacidad para seguir el ritmo de la música. Se ponía así de manifiesto, un desequilibrio entre cuerpo y espíritu, así como un déficit general de coordinación.

El nombre de Rítmica Dalcroze abarca las tres principales ramas del método: *Rítmica* (el movimiento), *improvisación al piano* (que se puede extender a otros instrumentos) y *educación del oído, por medio del canto, el juego y el movimiento*.

Los objetivos y aspiraciones de la Rítmica Dalcroze:

De carácter general:

La audición.—La conciencia musical a través de los sentidos corporales.—El desarrollo de la capacidad motriz y musical.—La liberación de tensión.—La capacidad de relajarse.—La conciencia social: el individuo y el grupo.—La memoria próxima y remota.—La concentración.—La reacción y la adaptación, instantáneas o meditadas.—La predisposición y la apertura al aprendizaje.—El análisis y la síntesis.—La transposición de los conocimientos adquiridos a otros contextos.—La capacidad de adaptación a las ideas de los demás.—La capacidad de creación de ideas a partir de los demás.—La consolidación del carácter individual, que favorece la disciplina y la toma de decisiones.—La capacidad de exponer claramente las ideas.—El desarrollo de la «audición interna».

De carácter musical:

Conduce a la comprensión de los siguientes elementos: la ana-crusa, la crusa y la metacrusa (preparación materialización, resultado).–La dinámica y la agógica.–La armonía, la polirritmia y el contrapunto.–La altura de los sonidos y la melodía.–El sentido del ritmo (sensación rítmica e impulso).–La pulsación, el compás y la medición del tiempo musical.–La duración y el esquema rítmico.–Los ritmos mecánicos.–Los ritmos naturales.–Los ritmos del juego.–Los ritmos del habla.–Los ritmos del trabajo.–El tiempo, el cálculo del tiempo y el *tempo*.–La textura y la densidad.–El timbre.–El silencio.–La notación musical, si procede.–El fraseo y la forma.–El repertorio.

Relativos al movimiento:

El movimiento a través del espacio (movimientos de desplazamiento).–El arranque y la parada (inicio y cese del movimiento).–Relaciones entre el tiempo, el espacio y la energía.–Flujo progresivo del movimiento rítmico.–Diversos contactos de los pies con el suelo.–Combinaciones varias de la marcha, la carrera, el salto hacia delante, los saltitos, el galope, el salto vertical, el brinco, etc. a distintas velocidades.–Ejercicios de equilibrio, de distintas modalidades.–El movimiento de un espacio determinante.–Balanceo lateral, oscilación, torsión, extensión, etc.

El desarrollo artístico:

El objetivo global estriba en que los niños desarrollen una facultad de apreciación general de los hechos estéticos y artísticos, tanto visuales como auditivos.

Los objetivos específicos pueden consistir en la elaboración de esquemas de movimiento, en la invención de ritmos y melodías, en imaginar composiciones en grupo, tanto de movimiento como de música y en idear coreografías sencillas a partir de composiciones musicales, empezando por las más simples y avanzando paulatinamente hacia piezas más elaboradas.



Método Martenot

Maurice Martenot (1898-1980) ingeniero francés además de intérprete (pianista, violinista y violonchelista) y compositor; pero su interés por la pedagogía musical

y sus teorías, en este campo, han sido las que le han dado su máximo renombre.

Es también el inventor de un instrumento electrónico al que dio el nombre de «Ondas Martenot». Este instrumento se presentó con orquesta en 1928 con la obra «Poema Sinfónico para solo de Ondas musicales y orquesta». Se trata de un teclado que abarca cinco octavas y varios registros, cuyos sonidos son producidos por tubos electrónicos.

Martenot fue director de la Escuela de Música de París. Realizó un interesante trabajo de reforma educativa inspirado en las tendencias pedagógicas de la Escuela Nueva, basándose, sobre todo, en las características psico-fisiológicas del niño, en los tres momentos educativos establecidos por la famosa pedagoga María Montessori: imitación-reconocimiento-reproducción.

Cuando empezaron a colaborar, formando a niños para la educación musical, su lema era: la música tiene que ser en la formación infantil «un juego, un placer con una acercamiento a ella, agradable».

Con ellos, en París, se empieza a hablar de la «Educación Musical». Encuentros, observaciones, experiencias y estudios confluieron para –a partir de vivencias– extraer los principios de acción pedagógica. Los que deseaban practicar el Método Martenot habrán de desarrollar su capacidad de comprensión, de escuchar al otro, para servirse en este contacto de lo que éste ya conoce.

Para Martenot, el primer elemento a tomar en consideración es el instrumento humano del que la voz será su principal manifestación. Siguiendo el lema del músico y psicólogo de origen ruso Youri Bilstin. Él declaró: «El instrumento es, antes de nada, tú mismo».

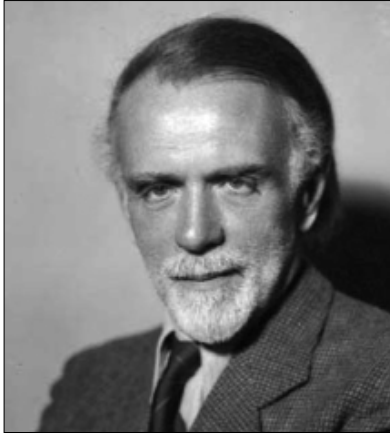
Con él se aborda la relajación. El interés de dotar al instrumento humano de las más amplias posibilidades de expresión, nos lleva a practicar un despertar sensorial, en el que van a participar, desarrollarse y afinarse todos los receptores: el tacto, la vista, la audición, el gusto, el olfato participan en el desarrollo y organización del cerebro.

Los principios: «El espíritu antes que la letra, el corazón antes que el intelecto». Hoy esto está muy de moda, pero su época significó una revolución en la manera de pensar. Se resumen *sus principios* en:

- El ser es una globalidad.
- La sensibilidad es un camino al intelecto.
- Las Artes son un medio de participar en la educación.
- El espíritu lúdico es condición del esfuerzo.
- El principio de abordar las dificultades de una en una facilita el éxito.
- El placer del éxito compartido elimina la competencia, permitiendo una mayor exigencia.
- Los músculos tienen una memoria y ésta es indeleble (no se puede ni borrar o quitar).
- La práctica precede a la teoría.
- El método es un «camino hacia» que implica una dinámica personal.

Educación: Es participar en el desarrollo del ser, en su globalidad, con objeto de permitirle tomar conciencia de las posibilidades de su instrumento humano, tanto en sus relaciones con los otros, como en el arte, o la disciplina que se propone descubrir.

El educar en música, el maestro interviene, por tanto, para mejorar la audición, la atención, la escucha del otro, la facilidad de expresión, la necesidad de compartir, la memoria visual y auditiva, la audición interior, la voz. Este objetivo nos lleva a considerar la música como un medio que nos permite intervenir en el desarrollo de todas estas facultades. La música se va a beneficiar, convirtiéndose en un elemento de vida que debería ser esencial.



Método Kodály

Zoltan Kodály (1882-1967) nació en Hungría. Inició su educación musical aprendiendo a tocar el violín, el violonchelo y el piano en el ambiente musical de su familia. Realizó los estudios profesionales en la Academia de Música Franz Liszt de Budapest, donde posteriormente fue catedrático de Teoría y Composición.

Contemporáneo y amigo de Béla Bartók (1881-1945) ambos realizaron una renovación lingüística del canto popular y un gran estudio del patrimonio folklórico húngaro.

«Si quisiéramos expresar la esencia de la educación musical con una sola palabra, esta, no podría ser otra que: canto».

«La palabra más utilizada con mil matices expresivos por Toscanini, al dirigir los ensayos de su orquesta era: ‘Cantare’».

«Creo firmemente que la humanidad será más feliz aprendiendo a valerse debidamente por la música».

«Y el que hiciera algo en ese sentido, ya no habrá vivido en vano».

Estas palabras y otras más sirven de prólogo al libro que escribió Zoltan Kodály, *Educación Musical en Hungría*.

En el siglo XX, aparecen en la vida musical de Hungría, con enorme trascendencia, lo que empezó en el siglo XIX gracias a Ferenc Liszt, Ferenc Erkel y sus seguidores. Dos geniales creadores Béla Bartók y Zoltan Kodály, inician la tarea sobre educación musical, cuya obra en pro de ella, iguala en importancia a la de sus composiciones y de sus obras científicas, y es de un valor incalculable. Sus ideas pedagógicas y la encarnación artística de éstas, tuvieron tal dinamismo que aun pese a las condiciones sociales, poco favorables del periodo entre dos guerras mundiales, lograron resultados muy significativos tanto en el campo de la difusión de los conocimientos musicales como en los efectos educativos de la música.

La liberación de Hungría en 1945 abrió posibilidades para la realización de ideas progresistas de centenares de entusiastas y bien preparados profesores de música que se encaminaron por la senda señalada por Bartók y Kodály. Los tesoros recién descubiertos de la Música Popular de sus antepasados se transformaron en material particularmente apreciado por compositores y educadores.

En el siglo XX la unión de tres fuerzas constituye la esencia del desarrollo de la música húngara. Es como si estas tres categorías filosóficas: el intelecto, el sentimiento y la voluntad se hubieran aliado para promover, con un esfuerzo común, la causa de la música húngara. El dominio del intelecto, es la ciencia; el del sentimiento, el arte; y el de la voluntad, en parte, la pedagogía. Estas tres actividades diferentes, tiene su raíz en la música folklórica. El común manantial de la música folklórica hace que converjan, como complementándose y ayudándose mutuamente, los tres caminos del desarrollo de la ciencia, del arte y de la educación.

La labor científica abarcó cuatro grandes fases: recopilar, transcribir, clasificar y publicar. Kodály comenzó su trabajo de recopilación en 1905 y Bartók un año más tarde. En el transcurso de pocos años transcribieron o grabaron con fonógrafo varias miles de melodías, recopilación que constituye la base de la etnomusicología húngara.

Los principales resultados obtenidos se pueden resumir de la siguiente manera:



Béla Bartók.

- a. Con cien mil canciones folklóricas, fruto de sesenta años de trabajo. Se creó el Instituto de Investigaciones de la Música Folklórica en 1954 y que estuvo bajo la dirección de Kodály hasta su fallecimiento. Este Instituto funciona hoy día en el seno de la Academia de las Ciencias de Hungría, en donde trabajan numerosos y experimentados investigadores que disponen de un moderno equipo técnico.

- b. La inmensa variedad de melodías no es una selva, como decía Kodály en su libro, sino un «ordenado jardín».
- c. Las bases de la etnomusicología húngara están constituidas por las deducciones obtenidas del examen del material folklórico, clasificado sobre el carácter de la canción folklórica húngara.

La enseñanza fue para Bartók y Kodály, desde sus comienzos, un propósito esencial. Quien ha aprendido a conocer y amar la música folklórica también aprende a amar al pueblo y a procurar su bienestar, prosperidad y educación.

Pero no confundamos. El «compositor» fue de gran ayuda para el «pedagogo» en la realización de este plan. Así tanto Bartók como Kodály componen muchas obras pedagógicas. Al igual que Bach y Schumann, ambos hicieron grandes contribuciones a la enseñanza de su arte.

Kodály enriqueció la literatura escolar y preescolar, así como las clases de solfeo con miles de obras maestras. En realidad, más que enriquecer creó con estas obras la base del material pedagógico. Los trabajos de Kodály para coros infantiles y coros mixtos pueden ser considerados como obras para la enseñanza. Kodály afirmaba que el canto coral, sin acompañamiento, es el método didáctico más efectivo.

Muchas de las composiciones corales de Bartók también fueron concebidas como piezas para la enseñanza, pero la mayoría de sus composiciones pedagógicas tiene carácter instrumental. Son cuñas en la literatura pedagógica instrumental sus 44 dúos para violín y la colección de piezas para piano. («Para niños», en cuatro volúmenes y «Microcosmos», en seis volúmenes).

Ambos compositores demostraron que escribir para niños no era tarea secundaria y que una composición breve, simple y fácilmente ejecutable, podría ser tan magistral como una larga y complicada.

Método Willems

«Para hacer enseñanza, no hace falta más que información, para hacer educación, hace falta amor».

EDGAR WILLEMS

Willems desarrolló un método que se dirige a todos, sean cuales sean las dotes iniciales, las edades y origen, que se basa fundamentalmente en la actividad, tanto receptiva, como inventiva del alumno.

El objetivo prioritario es contribuir a la apertura general y artística de la persona, desarrollar aspectos musicales como la memoria, la imaginación, el canto, el solfeo, la práctica instrumental o la armonía. Por tanto, a modo de síntesis podríamos decir que estamos ante un método global en lo concerniente a la vivencia de la música y analítico respecto a la toma de conciencia e intelectualización de la misma.

Willems (1890-1978) estudió en París. En 1925 acudió a Ginebra atraído por las teorías y la Rítmica de Jacques Dalcroze, de las cuales sería seguidor y a la que daría nuevos rumbos.

El método cuenta con una base teórica y didáctica mayor que la de otros métodos, muy evidente en los numerosos títulos escritos por propio autor.

Sus libros, en español, son numerosos. *Formación del sentido rítmico*, *El ritmo musical*, *Las bases psicológicas de la educación musical*, *El valor humano de la educación musical*, *La preparación musical de los más pequeños*, *Introducción a la musicoterapia* y *La educación del sentido rítmico*.

La difusión internacional del método se debe, sobre todo, a Jacques Chapuis, discípulo de Willems, presidente y fundador de la Sociedad Internacional de Educación Musical Edgar Willems. En España la divulgación del método comenzó en 1983 en Santander, con un curso organizado por ISME España, en el marco del festival internacional,



donde colaboré como profesora. En Valladolid vino para dar una Curso en la Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León.

Siguiendo la metodología de Willems, quisiera dejar patente la importancia de los distintos aspectos del lenguaje musical. En esta metodología, uno de esos aspectos, el ritmo, es merecedor de un comentario especial.

Ritmo:

En la educación musical, el ritmo ocupa un lugar muy importante porque es, en el orden cronológico evolutivo, el primero de los elementos vivencias de la música.

Para la comprensión del ritmo musical, como para la de todo ritmo artístico, podemos ir hacia el reino vegetal, donde se manifiestan las fuerzas propulsivas fisiológicas indispensables para la creación.

El poeta francés Paul Valery ha escrito «Siento en mí, una virtud de planta». Esta virtud puede ampliarse en nosotros con toda nuestra «animalidad», toda nuestra «hominalidad», todo nuestro ideal, dirigido a través de la música y de la educación musical hacia la eterna Belleza.

En el siglo XX el ritmo adquirió una importancia singular. A veces llega a ser inclusive objeto de un verdadero culto. De elemento primordial que era, está en camino de transformarse en el elemento más esencial, destronando a la melodía ya a la armonía con las cuales formó siempre una indisoluble triada.

Más que nunca se estudia el ritmo en sus múltiples aspectos. En el mundo *inorgánico*, que se extiende desde el átomo a los astros pasando por el reino animal, expresa, entre otras cosas, la periodicidad, y los diversos fenómenos vibratorios, como la vibración sonora; en el terreno orgánico se lo encuentra en las manifestaciones de la vida vegetal, animal y humana, y en particular en la pulsación cardíaca, la respiración y la marcha, tomadas como fuentes del ritmo musical; en el arte desempeña un papel importante, principalmente en la danza y en la música.

Para emprender un estudio eficaz del ritmo musical es indispensable:

- a. Hacer una distinción entre:
 - *El ritmo* (fuente de vida y de formas musicales).
 - *La rítmica* (ciencia de las formas rítmicas).
 - *La métrica* (medio intelectual de medición).
- b. Considerar el ritmo no en forma aislada, sino como parte integrante de la triade: ritmo-melodía-armonía (tomando la palabra «armonía» en el sentido técnico).
- c. Considerar al ritmo, así como la melodía y la armonía, como elementos de una síntesis musical-humana. Porque la música es un modo de expresión del ser humano y cada uno de sus tres elementos fundamentales de la música representa un aspecto profundo, vital, del ser humano.

La educación musical, propone una solución basada en la experiencia. Ella puede corregir muchos errores concernientes al ritmo y favorecer así la evolución de la música en la que el ritmo ha tomado a ejemplo de la Grecia antigua –aunque por razones diferentes– un lugar preponderante.

Se trata, en efecto, de la vida rítmica, y el estudio de esta vida sólo puede ser abordado con la condición de incorporar al ritmo, en una síntesis que una la música al ser humano. A medida que se separa la parte del todo, al cual pertenece, uno se pierde en detalles, y se llega, por la práctica, a reglas, insuficientes, allí donde se hallan en juego, grandes leyes.

Henri Gagnebin dice:

«El ritmo profundo de la música que tiene su fuente en las regiones misteriosas de la naturaleza, de los seres, del alma... Es un sentido innato, que conviene desarrollar, alimentar, ahondando dentro de uno mismo, y por descontentado con la grandes páginas del arte».

La educación artística se basa sobre todo en el despertar y en el fomento de las sensaciones vitales y de los estados afectivos, lo que plantea un grave problema par los educadores.

Hemos visto una cantidad impresionante de autores que definen el ritmo por la sola duración, por la intensidad sola. Se preconiza –en el sentido de recomendar, o apoyar un procedimiento por considerar–

lo bueno o adecuado para un determinado fin— también, reducir todos los ritmos a una única fórmula: alzar-dar, mientras que la naturaleza nos ofrece muchas otras cosas.

Si queremos llegar al fondo de las cosas, uno se da cuenta de que el sentido, el instinto del ritmo —al cual no es posible acercarse, ni por las fórmulas, ni por especulaciones intelectuales y unilaterales— se encuentra estrechamente unido a los fenómenos de la vida. Cuanto más amplio y vivo sea nuestro punto de partida, más naturales y más accesibles serán nuestras explicaciones y más espontáneas también nuestras demostraciones. Gracias a una actitud semejante, la música podrá ser, desde la infancia, un motivo de alegría, de entusiasmo, un estímulo para la vida, para la realización de una idea de belleza.

Después de Mathis Lussy ha surgido una interesante literatura sobre la naturaleza del ritmo y sobre su enseñanza.

Después de él, Jacques Dalcroze creó todo un movimiento de la cultura rítmica.

La práctica de la educación rítmica puede proporcionar nociones y certezas que las disertaciones y el estudio libresco no pueden transmitir. Hace falta aún más que esta educación abarque la educación de los principiantes de toda edad y en especial de los más pequeños, es decir, de los niños a partir de 3 ó 4 años de edad. Es preciso llegar hasta las raíces, hasta el ritmo naciente para descubrir su esencia, sus características.

Es preciso que el niño actúe con pureza completa, sin la intrusión inoportuna del intelecto, ya sea éste por imitación o partiendo de su propio movimiento. Son las experiencias realizadas en el orden del instinto rítmico las que deben enriquecer la imaginación motora del niño. Esa imaginación, repito, debe basarse ante todo en el movimiento vivido y no en la noción de ordenamiento. Por eso, no debemos partir del compás, sin del movimiento regular natural, corporal, ya sea de la marcha, del balanceo del cuerpo o de los brazos, ya sea de los movimientos de las manos.

El niño se encuentra aún, respecto al arte, en un estado sincrético en el sentido de conciliar doctrinas diferentes. Tiene en potencia la

riqueza de todas las posibilidades rítmicas, unidas a la totalidad musical. Por eso se puede no sólo desarrollar en él el sentimiento sintético de la música –ir de las partes a un todo– sino también despertar las facultades creadoras.

No todos los niños son aptos para la creación rítmica interesante y personal, pero todos pueden, con la dirección del pedagogo, llegar un día a crear ritmos auténticos, surgidos directamente del impulso vital.

Cuando un niño carece de ritmo es necesario recurrir al movimiento físico. Se llega a estimular la voluntad del niño que se manifiesta en la acción y da incluso la prenoCIÓN del ritmo. Sabemos que existen profundas relaciones entre el ritmo y la voluntad. Gracias estas relaciones la educación rítmica puede influir sobre el temperamento del niño.

Resulta difícil determinar en qué momento y cómo los movimientos y los valores rítmicos deben volverse conscientes. Algunos niños quieren comprender y saber. Ese deseo debe ser satisfecho: lo principal es hacerlo con tacto, desconfiando de la intrusión prematura del intelecto que puede llegar a inhibir la acción natural.

Método Orff

«La educación musical debe partir del hogar. El niño que ha vivido con la propia experiencia de sí mismo en la canción y el ritmo, podrá luego aprender música». CARL ORFF

Orff creó un sistema educativo musical, al que dotó de propuestas pedagógicas para estimular la natural evolución musical de los niños y desarrollar su sentido rítmico, la improvisación de sonidos y movimientos con una forma de expresión personal. La mejor enseñanza musical para Orff, es aquella en la que el niño participa, interpreta y crea.



Sin embargo, la verdadera importancia internacional actual de Orff, radica en la difusión de sus instrumentos escolares, material didáctico muy aceptado en toda Europa y que se usa en la mayoría de los Centros educativos de España.

Carl Orff (1895-1982) creador del método, fue director de orquesta y uno de los grandes compositores alemanes del siglo XX, con obras tan importantes y conocidas como *Carmina Burana*, *Catulli Carmina*, *Der Mond*, *Die Kluge* y *Antigona*.

Y además es internacionalmente conocido como educador musical, creador de un método para niños, fruto de un trabajo de más de 30 años.

Mérito suyo es el renacimiento de la música antigua en pleno siglo XX y su esfuerzo de recuperar las flautas de pico, a la que también integró en la orquesta escolar.

En 1924, Carl Orff crea, junto con Dorothee Gunther la «Gunther Schul» en Munich.

La Schulwerk empieza a funcionar a partir de 1948 con unos programas de la radio Baviera dedicados a niños y realizados con ellos.

Carl Orff dejó pocos testimonios escritos de su actividad pedagógica aunque, sin embargo, esta experiencia se condensó en cinco volúmenes conocidos, como *Das Schulwerk* en los países germánicos y *Music for children* en la versión inglesa y americana. Contiene rimas, refranes, ejercicios rítmicos instrumentales, vocales y de conocimiento de formas elementales:

- I. Pentatónico, utiliza bordones y ostinatos.
- II. Escala heptatónica con modos mayores bordones y triadas.
- III. Escalas mayores, acordes de Dominante y cadencias.
- IV. Cuaderno Menor, modos menores con bordones.
- V. Cancioneros y obras instrumentales en todas las versiones musicales.

El Schulwerk ha sido absorbido por otras culturas y contextos diferentes al alemán en que se gestó. En Francia y Bélgica el método fue adaptado por el pedagogo belga Jos Wuytack, que trabajó globalmente la expresión verbal, la expresión musical y la expresión corporal. Es el gran difusor del Método Orff a través de los cursos impartidos por todo el mundo.

En España, los inicios del método Orff, se recogen en el libro de Montserrat Samy y Luciano González Sarmiento, *Música para niños* (1969).

El Instituto Orff en Salzburgo y la red de Asociaciones Orff-Schulwerk realiza publicaciones, congresos y ofrece formación a profesores y músicos de todo el mundo.

La base de la obra pedagógica *Orffiana* se expresa en los términos «Palabra, música y movimiento». En efecto, el lenguaje, el sonido y el movimiento se practican a través de elementos musicales: ritmo, melodía, armonía y timbre, dando gran importancia, a la improvisación y a la creación musicales.

El material para llevar a cabo la metodología es, además de las posibilidades sonoras del propio cuerpo, los instrumentos creados específicamente: los instrumentos de percusión, tanto de sonido indeterminado como determinado (láminas), las flautas, la viola de gamba, etc.

La intención de Orff, no fue crear un método pedagógico musical, sino que pretendía que su obra ofreciese una serie de propuestas, a través de las cuales el niño desarrollara el sentido rítmico improvisando, ritmo, sonido y movimiento.

Desarrolla: *El cuerpo como instrumento*: Son cuatro los planos sonoros, timbres o instrumentos: pitos o chasquidos de dedos, palmas, palmas en rodillas y pisadas.

Los gestos sonoros presentan diversas posibilidades didácticas: trabajo de las formas musicales, interpretación de ritmos, lectura musical, improvisación y acompañamiento de canciones.

- *Ritmo y palabra*: Los recitados consisten en nombres y pregones, series de palabras, rimas infantiles de sorteo, rimas infantiles de pregunta y respuesta, hechicerías y adivinanzas.
- *Las formas musicales*: Se trabajan las formas musicales elementales: eco, ostinato, canon, lied, preguntas y respuestas.
- *La improvisación musical*: Para Orff una de las primeras metas de la educación musical es el desarrollo de la facultad creativa del alumno, que musicalmente se manifiesta en la improvisación. Al igual que en otros aspectos del método, la

secuenciación es la siguiente: improvisación rítmica, improvisación melódica e improvisación armónica. No obstante, en todas ellas, están presentes la palabra y los instrumentos musicales y corporales.

- «*Instrumentos Orff*»: Son una prolongación del propio habla del niño, de su canto y movimiento. Todos ellos son de voces melódicas y no melódicas y están hechos de tela, metal, piel de animales, madera, etc.

Podemos distinguir los siguientes tipos de instrumentos:

- *Pequeña percusión (no afinada)*:
 - a. *Metal* (platillos, crócalos, cascabeles, triángulo, maracas, gong, etc.).
 - b. *Madera* (caja china, castañuelas, claves y temple block).
 - c. *Membrana* (tambor, timbales, pandero y bongoes).
- *Instrumentos de láminas o de placas (afinado)*:
 - a. *Metal*: metalófono (soprano, contralto y bajo), carrillón (soprano y contralto).
 - b. *Madera*: xilófonos (soprano, contralto y bajo).
- *Instrumentos de viento*: flauta de pico o dulce.
- *Instrumentos de cuerda*: guitarra, violonchelo y viola de gamba, que dan soporte armónico para acompañar canciones.

Esa interpretación de los instrumentos en la orquesta, es reflejo de otro de los grandes principios que más está de actualidad: la participación activa del alumno. «Hacer música» interesa más que «saber música» y la interpretación de los instrumentos Orff despierta entusiasmo entre los niños de todas las edades.

El canto en la Educación Musical

Llevamos incorporado a nuestro cuerpo, un excelente instrumento que debemos conocer y aprovechar. El canto es el punto de partida de toda actividad musical y el inicio de la afición musical. ¿Por qué enseñar al niño a cantar? (la voz y el canto son resultados de las funciones motora y verbal). Porque es el medio más básico de emitir sonidos y a la vez el medio más complejo de comunicación. A través

del canto el niño comienza también a controlar su aparato respiratorio. Cantar conlleva, además, una educación rítmica, vocal y auditiva que será, punto de partida para actividades musicales posteriores. En los primeros niveles educativos, el canto y la canción son el mejor medio para iniciar la educación musical, ya que facilita trabajar al mismo tiempo el ritmo, la melodía y la armonía.

El canto es un medio idóneo para la expresión personal. Todos los niños deben cantar, no sólo los dotados, sino especialmente los de «mal oído» que son los que más lo necesitan. Se trata de un instrumento de comunicación, en primer lugar, porque existen grandes conexiones entre la canción y la expresión: cantar supone un acto afectivo y de expresión de estado de ánimo (alegre, triste, jocoso, etc.), implicaciones grupales, lúdicas y afectivas. Cantar es continuación del hablar, por lo que es muy importante elegir buenos textos para las canciones.

La canción es un acto comunicativo porque se inventan coplas, estribillos, canciones, adivinanzas, trabalenguas, juegos de suerte con los que la comunidad transmite el hecho folklórico.

Uno de los principales objetivos de la educación vocal es que el alumno tenga contactos positivos con la música. Uno de los mejores medios, es el Canto Coral, entendiéndolo éste no como la práctica habitual del canto en grupo. Exige integración y disciplina en grupo.

El proceso en la educación escolar puede ser éste:

- Canciones a una sola voz.
- Canciones en ostinato.
- Canon a dos, tres o cuatro voces.
- Canto paralelo a dos voces iguales.
- Canto a varias voces.

La música para todos

La música, sonido y movimiento puede ser una propuesta para niños con problemas.

La Musicoterapia, así llamada desde hace poco, es una ciencia reciente, es un medio de acercamiento e intervención educativa y terapéutica. Actualmente ya no sirve atribuir como obligatorio, un míni-

mo de capacidades físicas y mentales para empezar a disfrutar de hacer y escuchar música. Cada vez más, se está empleando ésta, con rigurosidad científica y metodológica, para abrir canales de expresión y comunicación y así prevenir trastornos, superar déficits, provocar la intencionalidad comunicativa, estimular la creatividad y modificar los patrones de conducta no adaptativos. El método de salud mental de la musicoterapia, se centra en aprovechar lo sano y en estimular todo lo que sea susceptible de desarrollarse en el niño, a nivel físico, emocional y social.

La musicoterapia, repito, es una ciencia reciente. La música aparece como beneficiosa y poderosa desde que se tienen documentos escritos. Se usaba para «reintegrar» a las personas que no sintonizaban con las pautas sociales en grupo.

A raíz de la 2.^a Guerra Mundial, surge en varios puntos a la vez, una inquietud grande por investigar sistemáticamente el sonido, especialmente el musical, y su influencia en el psiquismo humano. Fue principalmente en Estados Unidos aunque también en Argentina, Gran Bretaña... donde más proliferaron estos estudios. Los primeros pacientes fueron heridos de guerra, así como cuadros de neurosis, psicosis reactivas y otros tipos de enfermedades mentales derivadas de la contienda. Enseguida se extendió el uso y la investigación a otros trastornos, físicos y mentales.

La gran ventaja respecto a otras épocas anteriores es la madurez del método científico. Esto ha posibilitado un mayor y mejor afinamiento en las intervenciones terapéuticas con música.

Patxi del Campo desde Vitoria en sus estudios, como Director de la única Escuela de Musicoterapia con título reconocido, define la Musicoterapia como «la aplicación científica del sonido, la música y el movimiento a través del entrenamiento de la escucha y la ejecución instrumental sonora, integrando así lo cognitivo, lo afectivo y lo motriz, desarrollando la conciencia y potenciando el proceso creativo».

Por último, me parece interesante hacer constar que la Musicoterapia es hoy en día una ciencia que ha logrado diseñar más de doscientas técnicas de intervención, muchas de ellas derivadas de otras disciplinas terapéuticas. Prácticamente todas presuponen una

visión holística, por ser una doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen, del ser humano y consideran el desarrollo de la escucha como un objetivo prioritario.

Y *¿por qué la música?* La música, puede permitir por su soporte físico-acústico incidir en el ser humano, fisiológicamente, ya que provocan respuestas muy variadas en función de los parámetros del sonido (intensidad, duración, frecuencia, timbre). Si añadimos que es la propia persona la que «hace» música, nos encontramos con la posible movilización de estas respuestas y de otras derivadas de la percepción, el sentido del equilibrio y el movimiento.

Por otro lado psicológicamente hacer música, permite acceder a experiencias que ya están dentro de la persona (sentimientos, emociones, deseos, necesidades...) así como experiencias nuevas. Puede facilitar procesos psicológicos como la aparición del impulso comunicacional, la identificación, la evocación, la movilización de la fantasía, la conciencia y aceptación de la presencia del otro.

Además, el ritmo puede aportar la sensación de control estimular, y de este modo potenciar el deseo de expectativa y la seguridad con el propio cuerpo.

Se puede afirmar junto a E. Thayer Gastón (*Tratado de musicoterapia*, 1989) que la música posee en su misma esencia la posibilidad de transmitir tres tipos de experiencias terapéuticas:

- Experiencia estructurada.
- Experiencia en la autoorganización.
- Experiencia en la relación con los demás.

La mayoría de las experiencias musicales, aquí comentadas, han sido sensibles para reconocer que el camino de la Musicoterapia es correcto y se debe utilizar.



Encarnación López de Arenosa

Catedrática numeraria de Solfeo y Teoría de la Música del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, centro en el que ha impartido clases de Pedagogía especializada del Solfeo, hasta su jubilación en junio de 2006.

Los profesores que en los años 80, iniciábamos la tarea de impartir clases de solfeo, tuvimos contacto directo con Encarna, de dos maneras diferentes: a través de sus libros de «ritmo y lectura» que fueron la base de trabajo para los alumnos que estudiaban en los Conservatorios de toda España y por otra, los cursos de formación que impartía sobre actualización pedagógica en sus especialidades y que organizaban los propios Conservatorios o los centros de formación del profesorado.

Y por todo ello, entre mis ideas, mi formación, mi experiencia y mi gran interés de demostrarlo, cierro todo ello con la metodología más clara, más actual, con la que he trabajado como profesora de Solfeo, primero y de Lenguaje musical, después.

Algunos, tuvimos la suerte de recibir sus clases, en el propio Conservatorio Superior de Madrid, en su especialidad. Eran unas clases donde podías aprender una cosa tan difícil como es, el enseñar. Siempre te daré las gracias.

En esos años se buscaban propuestas pedagógicas. Los cursos impartidos y sus clases tenían un gran éxito, debido al poder de convocatoria que Encarna tenía y la necesidad de actualización del profesorado de música. Enseguida, contaríamos con numerosas publicaciones, fruto de su trabajo intenso y de su dilatada experiencia.

En su tarea, como pedagoga musical, sintetiza dos ideas interesantísimas, que me ha cedido y que quiero resaltar:

1. Salvo problemas físicos o psicológicos, todos «valemos para la música» y no le corresponde al maestro «adivinar» hasta dónde llegará en ese camino.

2. El niño trae, según los lingüistas una estructura preparada para el lenguaje y la elabora a partir de lo que le llega. Construye y ordena las frases sin saber nada de gramática. Por vía de aculturación, el niño acumula muchísimos modelos musicales, «sabe» mucha música por vía inconsciente. La forma mejor, sino la única, de acercarle a la música es precisamente desde ese conocimiento, usándolo para apoyar todo el aprendizaje. Exactamente igual que en el lenguaje: comprende, habla, lee, escribe y racionaliza.

«Si la primera idea ha sido algo asumida desde el principio, la segunda es algo que en los últimos veinte años, se me ha revelado con claridad», dice Encarna, haciendo un resumen de sus experiencias, que yo agradezco.

Cuando ha pasado el tiempo y mi maestra se ha convertido en mi amiga, sus enseñanzas, su metodología, han sido puestas por escrito, para que entendiera que todo lo expresado en sus libros, en sus artículos, en sus conferencias, no ha sido casual, sino que es el resultado de un trabajo continuo, de análisis y profundización de lo que significa el lenguaje musical en el niño, primero y en el profesional, después.

Sus conclusiones son tan valiosas, que la he pedido permiso para cerrar este trabajo con sus ideas y reflexiones, escritas para este momento. Gracias, de nuevo, Encarna.

Y dice:

«Tuve siempre como principio que la música suena y por ello es el oído lo primero que hay que trabajar».

«Traté de que la audición fuera una observación constante de elementos que al avanzar, podían denominarse con precisión, pero dándole la máxima importancia a extraer conclusiones de lo escuchado».

«Entendí que escuchar iba más allá de «sacar un dictado», como algo aleatorio, sino extraer consecuencias válidas, para el alerta constante del oído de un músico».

«Partía de una experiencia de alumna en la que solamente la intuición y la aculturación por escucha inconsciente, te permitía entonar. No se trabajaba el oído, en absoluto, se trabajaba con insistencia, claves que nunca se iban a utilizar, falseadas además, en su auténtico sentido de tesitura y los problemas rítmicos y melódicos aparecían sin preparación y sin la necesaria insistencia para adquirirlos. Todo era al «poco más o menos».

«Soy deudora de los sistemas, que cuando yo empezaba mi carrera docente estaban el pleno auge: Kodaly, Orff, Dalcroze...»

«Cantábamos muchas veces las diversas combinaciones –también las más tónicas por frecuentes– de las tonalidades, sin nombre de notas, con una sílaba cómoda para la entonación y a partir de números escritos en la pizarra, abarcando según el sonido que buscara de comienzo toda la posible extensión de sus registros».

«También hice una utilización amplia de la palabra para los elementos rítmicos pero no quise estereotipar lo que se llamaron las sílabas rítmicas que utilizaba Kodaly. Preferí utilizar palabras de nuestra lengua buscando siempre, la coincidencia de las acentuaciones así musicales como lingüísticas».

«Desde el punto de vista de Kodaly, lo que más me interesó y utilicé fue el hacer preceder cualquier tipo de problema –rítmico, melódico sobre todo, también formal, cadencial–, de las canciones que integrasen ese tema, aunque el momento de hacerlas conscientes en cuanto a sus contenidos, «técnicos» pudiese retrasarse cuanto hiciera falta. Se trataba de resolver desde la imitación desinhibida, problemas que desde la teoría podrían ser arduos e inútiles y buscando luego el momento de llevarlos a la consciencia. Mientras podían usarse en mil funciones musicales, vía ostinatos, movimientos, acordes con frases, etc».

«En este sentido del movimiento, mi deuda con Dalcroze. La importancia del movimiento espontáneo como respuesta a la música, lo que obligaba a una escucha atenta y analítica de todos los parámetros musicales: altura, intensidad, densidad, ritmo, timbre... pero también a la parte expresiva. Las relaciones dalcrozianas, fuerza-espacio-tiempo, me parecieron extraordinarias para el quehacer del instrumentista. No hay que olvidar su enorme influencia en el ballet contemporáneo».

«Me satisface también hacer aportado elementos de una rítmica contemporánea, ajena al compás o a la línea divisoria que, pese a estar tan presentes en la música sobre todo desde la mitad del siglo XX, no habían sido introducidos para nada, ni sistematizados en cuando a la manera de poder pensarlos».

«He tratado de dar herramientas».

«He tocado desde el mismo inicio y con los materiales más elementales, el tema de la percepción armónica y de la consciencia formal. A través de la escucha, de la improvisación y del análisis de los materiales trabajados, teniendo en cuenta siempre, los niveles».

Y mucho más, Encarna. Esto no es más que un ejemplo. Un ejemplo para todos. Gracias.

* * *



Es habitual entre los alumnos, los padres e incluso, entre los propios profesores, minusvalorar la importancia del área de Música en particular y la Educación Artística en general.

Mi intención en este trabajo, que elegí como tema del discurso de mi recepción pública como académica de esta Real Institución, ha sido poner en valor, el lugar que le corresponde la música en la educación. Para ello, he pretendido explicar los objetivos y contenidos necesarios para resaltar que la música contribuye al desarrollo global de las capacidades humanas.

Y he querido resaltar que la educación musical se organiza principalmente en dos bloques: percepción y reflexión, que a su vez se interrelacionan en la parte educativa musical. Y he querido demostrar que el área de Música es un valioso y completo instrumento en la formación integral del alumno.

HE DICHO

BIBLIOGRAFÍA

1. Actas de las Jornadas de Educación Musical. Universidad Complutense de Madrid. ISME España, 1998.
2. AIZPURUA ZALACAÍN, Pedro. *Conjunto Coral. Nociones elementales de Cultura Coral*. Valladolid, 1975.
3. ALBÍN, Juliette. *Música para el niño disminuido*. Editorial Manuales Musicales. Ricardi. Buenos Aires, 1986.
4. AZUÁREZ BARRIO, José Javier. *Didáctica del Lenguaje Musical*. Edición «Serie Música para todos». Pamplona, 1992.
5. FORINO, Luis. *Apuntes de Historia*. Editorial Ricardi. Americana S.A.E.C. Buenos Aires, 1966.
6. LÓPEZ DE ARENOSA, Encarnación. Artículo: *Perspectiva Histórica de la Educación Musical*. «Música y Educación», n.º 80. Ed. Musicales, S. A. 2009.
7. LUSSY, Mathis. *El ritmo musical: su origen*. «Función y acentuación». Editorial Ricardi. Buenos Aires, 1990.
8. MATEOS HERNÁNDEZ, Luis Alberto. Artículo: *La Música para todos: Reeducción con música, saludo y movimiento: una propuesta para niños discapacitados*. Punto de encuentro.
9. MARINA, José Antonio. Artículo: *La emoción de educar*. Ed. SM Sonia Cáliz. Editorial Corporativa. Madrid, 2010.
10. PASCUAL MEJÍA, Pilar. *Didáctica de la Educación Artística*. Pearson Prentice Hall. Pearson Educación. Madrid, 2011.
11. PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor. *Temas pedagógicas para la Oposición de Conservatorio*. Editorial Musicalis. Madrid, 1998.
12. SANDOR, Frigyes. *Educación Musical en Hungría*. Ed. Real Musical. Madrid, 1981.

13. SARGET ROS, Ángeles. Artículo: *Perspectiva Histórica de la Educación Musical*. «Música y Educación», n.º 50. Madrid, 2006.
14. VANDESPAR, Elizabeth. *Manual Jacques Dalcroze*. Edición: Pilar Llongueras. Barcelona, 1990.
15. VIRGILI BLANQUET, M.^a Antonia. *Ambientes Musicales del siglo XVIII en Valladolid*. «Historia de Valladolid». Tomo V. Ateneo de Valladolid, 1984.
16. WILLEMS, Edgar. *El ritmo musical: su origen, función y acentuación*. Edición Ricardi. Buenos Aires, 1990.

DISCURSO DE CONTESTACIÓN DEL
ILMO. SR. D. DIEGO FERNÁNDEZ MAGDALENO
ACADÉMICO DE NÚMERO

Señoras y señores académicos:

Señala el neurólogo Antonio Damasio que en la base de cada pensamiento racional hay una emoción. Y hoy, cada una de mis palabras estará surcada por esa emoción que es, sobre todo, el ámbito que nos permite relacionarnos de un modo profundo y esencial. Memoria y emoción se fecundan mutuamente hasta explicar en buena medida quiénes somos.

Ángeles Porres Ortún forma parte de mi vida desde hace tantos años que soy incapaz de recordar cualquier tiempo sin que ella esté presente como profesora, compañera o amiga. Por todo ello, contestar su discurso de ingreso no sólo es un honor, sino también un regalo que me permite volver a expresar mis sentimientos de admiración y cariño, de valoración profesional y afectiva.

En 1999, Miguel Frechilla me recibió en esta Real Academia. Hoy, Ángeles Porres le sucede y soy yo quien desempeña su papel en aquel día inolvidable. Muy pocas personas he conocido tan inteligentes y apasionadas como Frechilla, tan dispuestas a compartir sus conocimientos con una actitud llena de rigor y alegría que considero insociables a su manera de acercarse al estudio de la música. El propósito de una enseñanza integral que Miguel Frechilla expresaba en sus clases, artículos y conferencias está disuelto, a través de muy diversos cauces, en muchas de las propuestas metodológicas expuestas en el discurso de Ángeles Porres, que recorre la importancia otorgada a la música en el devenir de la historia, uniéndola y relacionándola con otras disciplinas en un arco que sufre tensiones abundantes y complejas como ocurre en ese constante diálogo entre un contenido concreto y su inserción en un época determinada. Junto a ello, esa voluntad

irrenunciable de acercar el hecho musical a todos, no únicamente a compositores, intérpretes o investigadores. Y hacerlo, además, explorando aquellos recursos que la práctica y el aprendizaje de la música aportan a una visión genérica y transversal de la persona, objetivo común de todos los métodos que Ángeles Porres ha mostrado a través de una reflexión contrastada con su propia experiencia. Esto le permite recorrer los factores pedagógicos, artísticos y sociales que justifican el desarrollo de sus marcos, atendiendo a las posibilidades concretas, más allá de anhelos utópicos que pueden servir para avanzar hacia ellos sabiendo que son inalcanzables, pero que se convierten en frustración y fracaso cuando, al plantearse desde fuera de la competencia técnica, son utilizados como criterios evaluadores.

El permanente desarrollo de todas las capacidades definidas a las que se quiere dar sentido configura un amplísimo itinerario que precisa del ejemplo y la palabra: el maestro emplea siempre imágenes, metáforas para iluminar un deseo que no podrá nunca expresarse verbalmente en su totalidad. Daniel Barenboim ha destacado que «la percepción racional y emocional no sólo no están en conflicto entre ellas, sino que cada una guía a la otra para alcanzar un equilibrio de comprensión en el que el intelecto determina la validez de la reacción intuitiva y el elemento emocional proporciona a lo racional la sensibilidad que humaniza el conjunto». Aunque Barenboim se refiere aquí a la composición y la interpretación, la propia línea de los sistemas analizados determina la validez de este planteamiento en el campo educativo, convirtiéndose ya en imprescindible para sostener la sucesión de verbos que ha reflejado nuestra nueva compañera en su discurso: escuchar, dialogar, compartir y respetar.

Esta serie podría ser la sustancia que uniera la actitud y el compromiso de Ángeles Porres, nacida en Valladolid, con ascendencia familiar en La Rioja. Comenzó sus estudios musicales a los siete años de edad, primero en el colegio y, posteriormente, con María Luisa Velasco, actividad que simultaneaba con las enseñanzas oficiales en el Conservatorio de Música de Valladolid, con profesores como Felisa Ceña, Julián García Blanco, Miguel Frechilla y Pedro Zuloaga.

Cursó los estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Valladolid. En 1965 ingresó en el Cuerpo de Maestros Nacionales y

ejerció la docencia en diferentes localidades vallisoletanas hasta que, en septiembre de 1977 inicia su trabajo como profesora de Solfeo en el Conservatorio Profesional de Música, centro del que será directora durante catorce años, consiguiendo importantes objetivos y demostrando una capacidad que es fruto de una dedicación intensa, basada en una gran sensibilidad pedagógica y humana, en esa empatía que brota instantáneamente y abre senderos que suman y enriquecen cada proyecto que aborda.

La Escuela Universitaria «Fray Luis de León» de Valladolid es otro centro de enorme importancia para Ángeles Porres. Allí comenzó a formar musicalmente a futuros maestros en 1986. Para ello fue determinante la ampliación de esos estudios específicos en Hungría, Francia, Austria..., donde pudo profundizar en los métodos pedagógicos de Kodály, Willems y Orff.

A una presencia continua en la vida cultural de Valladolid –desde el propio conservatorio, en el Comité Organizador y la Secretaría del Premio Frechilla-Zuloaga que lleva a cabo la Diputación Provincial de Valladolid o como presidente de la Asociación de «Amigos del Teatro Calderón»– añade Ángeles Porres a su trayectoria un buen número de años dedicados también a la educación y la cultura, esta vez desde la acción política: en 2003 fue nombrada concejal del Área de Educación, Cultura, Deporte y Bienestar Social y, en 2007, concejal del Área de Educación, Deportes y Participación Ciudadana. En ambas ocasiones compatibilizó esas tareas con las de Primer Teniente de Alcalde. Desde 2011 es Procuradora en las Cortes de Castilla y León y, actualmente, es portavoz de la Comisión de Cultura y vocal en las comisiones de Educación, Hacienda y Procuradores.

Quizá el retrato que la define con más exactitud es el que le hizo nuestra admirada maestra e insustituible amiga Encarnación López de Arenosa, cuando escribió que su gesto es, igual que treinta años atrás, «comprensivo, sencillo, acogedor», para concluir que «su capacidad para el ejercicio crítico siempre está tamizada por la voluntad de entender al otro».

Ángeles Porres Ortún –mi querida Angelines–, ha estado esperándome en muchos lugares, extendiendo ante mí las generosas manos de la cordialidad y la delicadeza. Por ello, al darle la bienve-

nida en nombre de esta Real Academia de Bellas Artes, siento mezcladas la ilusión y la sorpresa, al ser yo quien la está esperando, por primera vez. Desde este momento forma parte de nuestra Real Corporación una gran profesora, una mujer de amplias inquietudes y con una larga trayectoria como dinamizadora cultural. Unas cualidades extraordinarias que están sostenidas, alentadas por una bondad sincera, por un contagioso espíritu que favorece la cooperación y el entendimiento, en la certeza de que el saber y el amor tienen por delante un camino infinito.

Muchas gracias.

Se acabó de imprimir este discurso de ingreso en la Real Academia
de Bellas Artes de la Purísima Concepción de Valladolid
de la Ilma. Sra. Doña Ángeles Porres Ortún
el día 20 de marzo de 2013,
inicio de la primavera.

