

psicológica de la música de un modo más dirigido. Desde esta óptica se puede comprender el complejo proceso por el que se genera y refuerza la educación musical dentro de una sociedad pluralista, examinando cómo se seleccionan y estructuran las actividades curriculares a través de las normas institucionales y los estilos de enseñanza.

Yo diría que la principal aportación de las instituciones formales —escuelas y colegios universitarios— al desarrollo musical ha consistido en la abstracción y exploración práctica de procesos musicales claramente identificados en una serie de ámbitos culturales, fundamentalmente en crítica musical. Por ser entidades esencialmente simbólicas, los productos musicales pueden trascender tanto al individuo mismo como a la comunidad social. La música no es un simple espejo que refleja sistemas culturales y entramados de creencia y tradición, sino que puede ser una ventana abierta a nuevas posibilidades.

Con este modelo explícito de pensamiento y desarrollo musical afronto el tema de mi estudio, considerando cómo podemos valorar con más sensibilidad los productos de los alumnos y evaluar los eventos musicales dentro del contexto de escuelas y colegios universitarios.

Swanwick, K. (1991) "Elogio de la teoría ¿importa lo que pensamos?". En: *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Ed. Morata. Cap. 1, pp 9-22

CAPITULO PRIMERO

SWANWICK, K

Elogio de la teoría: ¿importa lo que pensamos?

Estoy convencido de que la música es un tema demasiado importante para comprometer su individualidad en una teoría sobre la educación.

(Peter FLETCHER, *Education of Music*. Prefacio, pág. V)

A veces resulta tentador, y en ocasiones parece de buen tono, adoptar una actitud anti-intelectual y criticar la teoría como actividad muy alejada del espíritu práctico; en nuestro caso, de las clases y de la experiencia musical viva. En realidad es tan fácil hallar ejemplos de teorías aburridas e irrelevantes como encontrar ejemplos de composiciones o ejecuciones musicales pesadas y triviales. También puede haber obras prácticas aburridas, carentes de cualquier sentido de perspectiva y sin una intencionalidad seria, necesitadas de un contexto teórico. Hacer cosas sin la guía del pensamiento puede ser inútil y hasta peligroso.

Yo sostengo la necesidad, la inevitabilidad de la teoría, contrariamente a la opinión que encabeza este capítulo. Al afirmar que la música no debe "comprometer su individualidad en una teoría sobre la educación", Peter FLETCHER se dispone a desarrollar lo que es, en realidad, una teoría detallada de la educación musical. Propone, siguiendo una línea claramente prescriptiva, una teoría basada en lo que él llama "intuición musical". Esta teoría es interesante y sugestiva, aunque no explica mucho sobre

la esencia de tal "intuición musical". Yo quisiera ser más explícito y penetrar en la naturaleza del pensamiento y la conducta musical. No estoy seguro de si FLETCHER se refiere a la intuición musical o más bien a su intuición personal sobre la música y la educación musical.

Lo esencial aquí es que la mente humana no puede evitar la tendencia a teorizar, como la fisiología humana no puede funcionar mucho tiempo sin la respiración. Si me envían a comprar verdura y vuelvo con patatas, zanahorias y bizcochos, o bien no comprendí las implicaciones teóricas de la palabra "verdura" o he quebrantado deliberadamente las instrucciones, quizá resuelto a incumplir alguna norma sobre dieta. A otro nivel, un profesor convencido de que la educación musical debe orientarse a la práctica, o aquel que es partidario de la composición en pequeños grupos como mejor método de comprensión musical, o el que pondera la importancia de dar a los alumnos una formación instrumental individualizada... todos ellos se apoyan implícitamente en teorías sobre la música y el proceso educativo, lo declaren o no expresamente. La teoría no es lo contrario de la práctica, sino su base.

Una voz autorizada que nos insta a tomar en serio la teoría es la del filósofo y científico Karl POPPER, antes citado. Su declaración parece tan importante para músicos y profesores como para científicos y filósofos; y dado que deseo volver más adelante a las implicaciones directas de su pensamiento para la educación musical, parece importante abordar aquí al menos lo esencial de su obra.

En un conocido e influyente esquema de los procesos del conocimiento humano, POPPER habla de tres "mundos" distintos. El Mundo Uno es el que corresponde a los estados físicos, los objetos y sucesos observables: (el mundo "exterior"); el Mundo Dos es el de los estados mentales, el mundo que tendemos a mirar como experiencia subjetiva; el Mundo Tres es el "de las teorías en sí mismas y de sus relaciones lógicas; de los argumentos en sí mismos y de las situaciones problemáticas en sí mismas" (POPPER, 1972, 1979: 154). Este último, el "Mundo Tres", es un mundo autónomo; un mundo de ideas, un mundo al que todos aportan algo, pero del que todos tomamos mucho más. Esas ideas pueden adoptar la forma de teorías científicas, razonamientos filosóficos, obras musicales, pinturas, novelas, poesías, etcétera.

Todas las entidades del "Mundo Tres" son productos inevita-

bles del pensamiento humano y de la especulación imaginativa; inevitables en el mismo sentido que la araña ha de tejer su tela y el pájaro debe construir su nido. Así, tanto usted como yo hacemos teorías, buscamos explicaciones y perseguimos principios organizativos para poseer, mantener e interpretar la experiencia, tratando de formular conceptos con capacidad predictiva. De no hacerlo, difícilmente podremos sobrevivir en el quehacer diario.

Para POPPER una teoría no es un sistema de creencias inquebrantables. La defensa y la refutación de teorías es la actividad primordial tanto de las ciencias como de las humanidades. "Aprendemos más de nuestras teorías más audaces, incluyendo las que son erróneas", dice POPPER. Presenta el ejemplo de BEETHOVEN ("teorizando" en la *Novena Sinfonía* y resolviendo el problema a su modo en el original *Final**. Del mismo modo, los que interpretamos música podemos ver, por ejemplo, la elección de un tempo como una forma de teoría, "¿Cómo funcionaría este pasaje si la velocidad fuese algo menor o mayor?" La elección de un ritmo es sin duda la declaración de un principio organizativo. Los "datos", los detalles musicales, deben ser escuchados para "encajar", para dar sentido, para ser expresivos y estructuralmente coherentes. Si no lo son, y si nosotros somos sensibles musicalmente, abandonamos nuestra teoría del tempo y buscamos otra.

Desconfiemos, pues, de las opiniones que rechazan el teorizar como si fuese una pérdida de tiempo. Ministros de educación, inspectores, asesores de música, supervisores y profesores... todos teorizan bien o mal, según los casos, y dependen como cualquier otro del "Mundo Tres", del pensamiento de otros, aunque no siempre sea reconocido. Tomemos como ejemplo el problema actual de las pruebas y los exámenes. Los términos "criterios de referencia" y "evaluación sumativa", tan corrientes ahora en educación, no fueron creados por políticos o en depar-

*Se refiere a un comentario de Karl R. POPPER a propósito del análisis situacional en la resolución de problemas, el cual defiende esta modalidad como medio para comprender las producciones artísticas tanto literarias como musicales. En este sentido Karl R. POPPER escribe: "Los cuadernos de Beethoven acerca del último movimiento de la *Novena Sinfonía* muestran que la introducción al movimiento contiene la historia de su intento de resolver un problema —el problema de prorrumpir en palabras—. Ver esto nos ayuda a comprender la música y al músico. El que esta comprensión nos ayude a gustar de la música es una cuestión diferente" [POPPER, K. R. (1972): *Objective Knowledge*. (Trad. cast.: *Conocimiento objetivo*. Madrid. Tecnos, 1988, 3.ª ed., pág. 172.)] (*N. del R.*)

tamentos de educación a nivel estatal o comarcal, sino en universidades y colegios universitarios.

En educación musical, definiciones tan importantes como las de composición, interpretación y audición (que algunos llaman "escucha") y términos como carácter expresivo y elementos estructurales no se formaron en el aire, sino que cobraron sentido por la investigación de los teóricos y del que esto escribe. Aunque quede mucho por hacer para ver las consecuencias prácticas de estas ideas e incluso para comprenderlas realmente, es innegable que han penetrado en la política y en la práctica escolar, un proceso identificado por Marion METCALFE en el campo de la educación musical (ABBS, 1987: 97-118).

La teoría viva y crítica es una defensa que tenemos contra lo arbitrario, lo subjetivo, lo dogmático y lo doctrinario; es el modo de trascendernos a nosotros mismos, como dice (POPPER).

Con nuestras teorías ocurre como con nuestros hijos: obtenemos de ellas más conocimiento del que les aportamos.

(POPPER, 1972, 1979: 148)

Esta frase expresa acertadamente el sentido de una esfera autónoma de las ideas. Sólo cuando empecemos a tomar en serio lo que dicen nuestros "hijos" intelectuales, empezaremos a pensar y a hablar de un modo eficiente con los demás. Sólo entonces cabe formular, compartir y depurar cualquier sabiduría obtenida por la experiencia práctica. Las reflexiones sobre la práctica sólo se pueden intercambiar mediante una red de ideas compartidas, del mismo modo que las conversaciones telefónicas requieren un sistema integrado de cables, conexiones e instrumentos de amplificación y transmisión. Todo lo demás es incomunicación y, aunque creamos sostener conversaciones profesionales, nos limitaremos a proclamar una serie de dogmas. Todos podemos recordar "discusiones" de este tipo. Ninguna profesión es capaz de desarrollar ideas clave o teorías sin debate, sin poner sobre el tapete sus supuestos para el examen público. La educación musical no está exenta de esta obligación profesional.

Teorías de educación musical

¿Qué géneros de teorías sobre educación musical encontramos en nuestro entorno? Hay razones de peso para pensar que,

para bien o para mal, la práctica divergente, y en consecuencia la diversidad de las teorías, constituyen una característica de la educación musical británica.

Desde 1985 a 1987 dirigí un estudio de investigación promovido por la *Gulbenkian Foundation* en el *London University Institute of Education*, en el que analizamos rigurosamente el contexto de recursos y el *curriculum* de 60 colegios, 32 de ellos con bastante detalle (*Institute of Education*, Universidad de Londres, 1988). Encontramos entonces una gran variedad de actividad escolar, a veces influida por la edad de los alumnos o por el tipo y la situación del colegio. No obstante, el *curriculum* aparecía determinado en buena medida por la "filosofía", es decir, por la perspectiva teórica de profesores individuales. Por ejemplo, en un colegio los profesores se consideraban como músicos más que docentes y su concepción del *curriculum* se inspiraba en las normas y prácticas del mundo profesional dentro de la tradición "formal" occidental. En otro colegio consideraban como su objetivo primordial motivar a los alumnos hacia la música *pop*. Para un tercer colegio la actividad principal era la composición realizada en pequeños grupos. Casualmente se trataba, en todos los casos, de colegios de educación secundaria.

Al indagar lo que quedaba *excluido* de la práctica curricular, encontramos un colegio donde los alumnos "nunca" habían pedido *interpretar* música y dos colegios en los que los alumnos "rara vez" cantaban, según afirmaron los profesores. De los 70 profesores 15 declararon no esperar, a primera vista, que los niños cantaran nunca; 16 no habían pedido a los alumnos que compusieran, con o sin notación; 10 profesores indicaron que sus alumnos "rara vez" escuchaban música grabada, y 6 informaron que los suyos no tenían un acceso regular al tocadiscos.

La observación de más de 100 horas de enseñanza confirmó esta impresión de amplia divergencia: había colegios en los que el trabajo más común era componer en parejas o en pequeños grupos, mientras que en otros —sobre todo escuelas de primaria— los profesores solían organizar la práctica de interpretación o de habilidad técnica para toda la clase. Al menos un profesor declaró no utilizar "nunca" música clásica o *jazz*, *pop*, *rock* o *folk*, música contemporánea o música "étnica", según los casos. Respecto al canto, de las 147 lecciones analizadas, más de la mitad no lo incluían en absoluto.

Existía, además, una considerable divergencia sobre lenguajes

musicales, organización de clases y proporción de tiempo dedicado a distintas actividades, aunque parecía haber un amplio consenso sobre el *currículum*. La existencia de esa variedad en la práctica parecía depender, al menos en parte, de la "filosofía" sobre educación musical que tuviera cada docente, y algunos nos dieron una explicación razonada de sus decisiones a este respecto.

Conviene señalar algunas de estas "filosofías" del *currículum* musical, en parte porque representan hasta cierto punto esos modelos divergentes de postulados teóricos y de práctica profesional que se pueden encontrar en las escuelas británicas e incluso en la educación secundaria no obligatoria y universitaria. Son fundamentalmente esquemas teóricos que derivan de la práctica educativa e influyen a su vez en ella. Una razón más positiva para hacer este breve examen es que tales esquemas constituyen los tres pilares básicos de la educación musical: interés por las tradiciones musicales; sensibilidad para con los alumnos; y conciencia del contexto social y de la comunidad. Quiero subrayar que no se trata de describir la actuación de unos profesores concretos ni tampoco necesariamente las ideas de autores particulares. Son espigas de pensamiento y de práctica reunidas en haces conceptuales para facilitar un poco la recolección teórica.

Valores tradicionales

Quizá la teoría sobre educación musical más antigua y mejor fundamentada sea la que defiende que los alumnos son herederos de una serie de valores y de prácticas culturales, que necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para tomar parte en los temas musicales. Las escuelas y colegios universitarios pueden considerarse como agentes relevantes en este proceso de transmisión. De acuerdo con esta teoría, la tarea del educador musical consiste primordialmente en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles. Es una posición sólida y generalmente aceptada hasta hace poco.

Signo claro de la presencia de esta teoría puede ser la importancia que se atribuye al dominio de un instrumento musical, a la alfabetización musical y al conocimiento de un repertorio de "obras maestras" o de la obra de músicos sobresalientes. Un excelente ejemplo son los escritos de KODÁLY, y los variados materiales que forman su *Choral Method*.—Esta obra fuertemente estructurada y progresiva persigue primariamente el desarrollo de

la maestría musical mediante el canto y, sobre todo, la ejecución a primera vista. El autor estaba convencido de que todos los niños debían aprender a leer música y articularla vocalmente; de otro modo: "millones de personas quedan condenadas al analfabetismo musical, y caen víctimas de la música más pobre" (KODÁLY, 1974: 119-204). Para este autor, los alumnos deben iniciarse sólo en una música de "calidad incuestionable", comenzando (en su caso) por tradiciones populares de Hungría y llegando finalmente al encuentro con la mejor música de las tradiciones clásicas europeas.

En el ambiente menos riguroso de muchos colegios británicos algunos profesores creen aún que los niños deben, al menos, tomar contacto con la "buena" música, tener alguna idea de cómo funciona la notación en pentagrama, poseer algún conocimiento en la distinción auditiva y visual de los instrumentos y agrupaciones más corrientes y conocer algo sobre músicos importantes y su obra. Si es posible, hay que animar al niño a que se dedique al estudio de un instrumento musical para que tenga un acceso directo a una tradición valiosa. Aquellos profesores de secundaria y de universidad que ven las cosas desde esta óptica tienden a considerarse primero músicos y después profesores. Uno de los últimos y más ardientes defensores de esta teoría es Peter FLETCHER, quien extiende el ámbito de las tradiciones a lo que él llama música "étnica", una política que es cultural y musicalmente necesaria, aunque difícil de organizar y financiar (FLETCHER, 1987).

Una característica que suele acompañar a la teoría tradicional es la fe en el valor de la competición y de la evaluación. De todas las artes, la música es la que sufre unos exámenes más frecuentes y rigurosos. No sólo se examina de música en escuelas y colegios universitarios, sino que hay además sistemas de examen independientes en todo el mundo angloparlante, desde Gran Bretaña a Australia. En 1976 el número de personas examinadas rebasó las 244.000 sólo para el *Associated Board*, más del doble que diez años antes. En 1986 la cifra fue superior a 262.000. La gran mayoría de los participantes eran pianistas, una elevada proporción violinistas y clarinetistas. Toda esta actividad práctica, junto con el examen "teórico" —que no tiene nada de teórico, sino que se relaciona, sobre todo, con las reglas de notación musical—, muestra la fuerza del concepto tradicional de educación musical, una creencia bien guardada en un sistema de evaluación muy elaborado e influyente.

Una prolongación natural de esta política es la oferta de oportunidades especiales, para aquellos que demuestran tener aptitudes, a través de centros y escuelas de música, enseñanza a menores en colegios de música y la posibilidad de triunfar en festivales y competiciones.

Esa red teórica es muy poderosa y resulta sumamente atractiva. Sus valores son compartidos por muchos padres y políticos. Los profesores bien preparados musicalmente, como un violinista dentro de las tradiciones occidentales o un sitarista en una tradición del subcontinente indio, están en posición ventajosa y pueden impartir sus conocimientos y destrezas en esas especialidades. Los objetivos didácticos son razonablemente claros y los criterios de evaluación están patentes. No es difícil saber, por ejemplo, si un alumno hace progresos con el trombón o con la tabla: las destrezas musicales identificables deben ser demostradas.

Hay sobre todo una serie de propósitos y procedimientos educativos generalmente aceptados. Por ejemplo, en la enseñanza del violín, una larga línea llega desde SUZUKI y ROLLAND, a través de DOFLEIN y otros, al padre de MOZART y más allá. Puede haber aquí discrepancias menores; por ejemplo, sobre el *cómo* y el *qué*, respecto al método concreto de instrucción y el material utilizable; pero rara vez sobre el propósito y el *porqué*.

Un problema relacionado con el efecto práctico de esta teoría consiste en que su aplicación puede resultar incómoda en educación obligatoria cuando se trata de alumnos con una gran diversidad cultural. Una solución no infrecuente es un programa a base de clásicos populares en disco, canto generalmente al unísono —rara vez la exigencia de la ejecución a primera vista— y alguna información sobre música y músicos. Como esto aparece a los ojos de muchos alumnos desconectado de la música real que se produce y se escucha fuera del ámbito escolar, el efecto puede ser el de un *curriculum* que recoge las migajas que caen de la mesa del rico, las sobras de la comida de otras personas, a menudo inapetentes. Mientras tanto el pensamiento de los músicos-profesores está en otra parte, quizá planeando el próximo ensayo o actuación con los grupos selectos, en los que queda por hacer la mayor parte de la verdadera labor... fuera de horario y, posiblemente, fuera del aula.

Hay que considerar otro punto más. Los alumnos que tienen oportunidad de aprender a tocar un instrumento a través de la

LEA* o de clases particulares se hunden a veces en un mar de notaciones o de dificultades prácticas y sucumben totalmente, o bien continúan de un modo mecánico y no comprometido. El educador suizo JAUQUES-DALCROZE constató que los alumnos de los conservatorios musicales carecían de fluidez y expresividad. Luchaban por tocar con una corrección técnica, pero les faltaba el sentimiento de compromiso rítmico y de sensibilidad musical. Su ambición fue que los alumnos sintieran la música a través del movimiento físico, que tocaran musicalmente. Más adelante volveré al tema de interpretar la música musicalmente, pero de momento sólo quiero señalar que tocar un instrumento no es necesariamente el modo de asumir un verdadero compromiso musical, a menos que los profesores sean muy sensibles. Recordemos, por ejemplo, la experiencia de Bernard LEVIN que, habiendo recibido de niño clases de violín, le pareció una experiencia negativa y se lamenta de la cantidad de niños que "caen en manos de profesores" que no tienen idea de lo que es realmente la música. "Durante dos años y medio trabajé en esa hermosa actividad llamada música sin haber aprendido siquiera el nombre de ningún compositor ni haber descubierto que tales seres existen" (LEVIN, 1981: 4).

Sin embargo, se ha realizado una gran labor a la luz de este esquema teórico. Muchos jóvenes han aprendido a tocar y cantar y su consecuencia ha sido, a menudo, el conocimiento de la música y la afición a ella. Por eso la actividad musical de Gran Bretaña es reconocida en todo el mundo, aunque en buena parte haya sido el resultado de unas actividades realizadas fuera del horario y del *curriculum* escolar.

Atención a los niños

Hace alrededor de cuarenta años fue ganando terreno una nueva idea de la educación musical, una teoría que subraya las cualidades de "expresión", "sentimiento" y "compromiso"; que desplaza nuestra atención del alumno como "heredero" al alumno como "persona que disfruta", "explorador" y "descubridor". Esta perspectiva "centrada en el niño" debe mucho a ROUSSEAU y a los pioneros de la educación para niños pequeños, especial-

*LEA: Local Education Authorities (Autoridades locales de educación). (N. del R.)

mente PESTALOZZI y FROEBEL y el filósofo americano John DEWEY.

El primer educador de la música "progresista" reconocido internacionalmente fue el compositor ~~Carl Orff~~. Su tesis (en los años cincuenta) consistía en que el compromiso musical debía ser inmediato y para todos. Subordinaba las destrezas de notación y la enseñanza instrumental a la improvisación y al desarrollo de la fantasía musical. La habilidad interpretativa debía adquirirse de modo casi ritual en grupos, con imitación e invención como polos positivo y negativo en el núcleo de su "método". ORFF estaba convencido de la posibilidad de estimular la creatividad de los niños volviendo a los fundamentos, a lo que él llamaba "elementos". Los niños deben ocuparse de ideas musicales básicas, especialmente de pautas melódicas y rítmicas: la música que ejecutan debe ser "próxima a la tierra", natural y muy física. Debe ir unida, por tanto, al movimiento, la danza y la palabra (ORFF, 1964, y KEETMAN, 1974).

Durante los años sesenta se fue acentuando y depurando esta perspectiva teórica, con insistencia en la creatividad de los niños más que en las tradiciones recibidas. John PAYNTER fue en Gran Bretaña un defensor influyente a finales de los años sesenta y principios de los setenta. En Canadá otro compositor, Murray SCHAFER, adoptó una postura similar; al tiempo que en los Estados Unidos Ronald THOMAS hacía propuestas concretas en esta línea para el *currículum* musical en la escuela en *Manhattanville Music Curriculum Program*, 1970.

Este cambio teórico fundamental exige que veamos a los niños como inventores, improvisadores y compositores musicales, a fin de estimular la denominada "autoexpresión" o, en términos más fiables, como una forma directa de entender de qué modo actúa realmente la música a través de actividades que requieren la toma de decisiones, la utilización del sonido como medio expresivo. Una consecuencia de esta teoría es que el rol del profesor pasa a ser de "director" musical a facilitador del alumno, estimulando, preguntando, aconsejando y ayudando más que enseñando o informando.

Aun siendo útil, algunos creyeron que esta perspectiva implicaba el riesgo de perder un propósito definido, de convertirse en un callejón sin salida, un campo de experimentación sin posibilidad de desarrollo. Tal perspectiva, para tener éxito, exige unos profesores extraordinariamente sensibles a los productos musicales de los alumnos. Y en efecto, es en estos productos

musicales donde debemos centrarnos siempre. Como nos recuerda POPPER, son los *productos*, las cosas que decimos o hacemos, lo que nos capacita para comunicarnos. No podemos ver los procesos psicológicos internos en acción, a menos que haya alguna manifestación exterior, algún objeto visible, audible o tangible; un suceso perceptible. No somos capaces de responder a los procesos musicales de los alumnos si ellos no interpretan o, incluso, no nos dicen algo.

Debemos guardarnos, pues, de teorizar vagamente sobre productos y procesos, en la creencia de que un producto es necesariamente una cosa acabada, repetida, anotada, esculpida en piedra. No es así. Nuestros productos son siempre provisionales, abiertos a la crítica, al cambio, al desarrollo y a la reinterpretación. Son simplemente la forma que adoptan unas ideas: procesos que tienen forma y sustancia. Una vez reconocido esto, podemos admitir que los productos de otras personas pueden ser también importantes: en expresión de E. M. FORSTER, ellos alimentan nuestras mentes. Un *currículum* musical basado sólo en las experiencias de los niños con sus propios productos musicales resulta estéril y empobrece la inspiración y el desarrollo musical. Imaginemos lo que sucedería en el proceso de adquisición del lenguaje si los niños sólo hablasen con su propio grupo de edad.

La gran virtud de la teoría de la educación musical "centrada en el niño", promoviendo la individualidad y la creatividad de cada alumno, es que nos incita a mirar y escuchar más cuidadosamente lo que éstos *hacen*.

Respeto a otras tradiciones

La extensión de la escolaridad a los primeros años de la edad adulta, la fragmentación de las comunidades rurales tradicionales y el creciente desarraigo y migración de las personas en el mundo entero en busca de nuevos hogares, además de otros factores, impiden especificar lo que pueda ser la tradición cultural común de las comunidades escolares y universitarias. Aunque no se trata de un fenómeno nuevo, los procesos de cambio cultural y el transvase de prácticas culturales se han acelerado con el transporte masivo y los sistemas de comunicación en rápido desarrollo. Todos somos en cierto sentido "refugiados culturales" y nos resulta difícil identificar nuestras raíces.

rol
deve te

Una tercera y más reciente teoría sobre educación musical insiste en ayudar a los estudiantes para que encuentren y echen raíces dentro de las nuevas tradiciones de músicos afro-americanos que han invadido el mundo desde la aparición del jazz. Si debe haber una cultura común en nuestro tiempo es la cultura sustentada y literal y metafóricamente difundida por los medios de la radio y la televisión, ampliados por las cintas magnetofónicas y los vídeos. Los medios de comunicación social nos hacen llegar a través de unas experiencias comunes, compartidas, una cultura folclórico-electrónica transmitida oralmente y recibida auditivamente, inmersa en la trama de nuestra vida cotidiana. Es un error que el profesor deje de lado estas tradiciones ampliamente compartidas, en las que las síncopas se mezclan con la vocalización melismática*, con la producción y transformación sintetizada del sonido y con un repertorio armónico derivado sustancialmente de la tradición clásica europea. También es saludable observar el caudal de música que aprenden ahora los niños mediante estas experiencias sin pasar por la enseñanza formal.

Esta posición fue defendida por Graham VULLIAMY (VULLIAMY and LEE, 1976), entre otros, y anteriormente en *Popular Music and the Teacher* (SWANWICK, 1968). Los profesores —dice VULLIAMY— han ignorado las inmensas posibilidades musicales de las tradiciones afro-americanas y solían menospreciar cualquier música que no fuese la herencia "clásica", a la que se accedía normalmente a través de la destreza en la notación en pentagrama. En consecuencia, hay que dar oportunidades a los alumnos para que puedan adquirir la necesaria habilidad instrumental y la capacidad de improvisación y una sensibilidad estilística para el jazz, el rock y la música pop, y —como extensión natural de esta posición— para la música de Asia y de otras regiones del mundo. La educación musical empieza así a tener relevancia para los alumnos en el siglo xx.

Un punto importante en este tema es que nosotros no pensamos en una cultura musical alternativa, sino en un pluralismo. La música suele estar implicada en el proceso de demarcación de territorios culturales. Las distintas músicas tienen su propia audiencia, sus propios canales de radio y sus propias secciones clasificatorias en los puntos de venta. ¿Qué debe hacer el profe-

*Melisma es una serie de notas cantadas sobre una sola sílaba; se utiliza especialmente en el canto gregoriano y en el flamenco. (N. del R.)

sor de música cuando los alumnos acceden a la escuela familiarizados con el reggae, con el soul, con el indi-pop, el ska y el punk rock? La teoría tradicional en su forma más antigua tiene una respuesta: ignorar tales músicas e insistir en los modelos de una música digna, esperando que los alumnos comprendan al fin su valor. Una versión de la teoría centrada en el niño tiene también su respuesta: en las clases generales de música, al menos al principio, los alumnos deben explorar el sonido y sus posibilidades expresivas en lugar de iniciarlos en las destrezas y en las prácticas estilísticas de lenguajes musicales específicos.

Una dificultad grave para las consecuencias prácticas de esta teoría de amplia base cultural reside en la gran diversidad de los estilos musicales, cada cual con su propio cuadro de procedimientos técnicos y estilísticos aceptados. ¿Qué estilos deben y pueden aplicarse en la educación? ¿Cómo puede enfrentarse a la situación un solitario profesor de música en la escuela? ¿Con qué principios de selección crítica deben estimarse las actividades musicales concretas para ser dignas de ocupar un puesto en el *currículum*, dadas las limitaciones de tiempo? ¿Cómo confeccionar ese *currículum*?

Importa lo que pensamos

Este breve esbozo de tres teorías influyentes sobre la educación musical persigue un objetivo. Sólo puede ser un mapa burdo y provisional de la teoría y la práctica de la educación musical en Gran Bretaña; pero los valores cruciales de respeto a las tradiciones musicales, creatividad individual y relevancia social parecen imprescindibles para cualquier intento de diseñar un conjunto de ideas válidas para el futuro.

Se sabe que muchos profesores confeccionan un programa "eclectico", tratando de extraer de la serie de opciones aquello que parece más práctico. El cuadro general es el de un *currículum* musical un tanto arbitrario, dependiendo de la creencia en uno o varios sistemas teóricos o de la disponibilidad inmediata de recursos y experiencia. Como base para cualquier tipo de *currículum* o para una planificación educativa, ese conjunto de temas difícilmente puede integrarse en una política bien orquestada. En nuestro proyecto de investigación 1985-7, la invitación a 60 profesores para que mencionaran 5 accesorios de material escolar de uso corriente dio origen a más de 130 deno-

minaciones, 25 de ellas relativas a material utilizado en los centros de educación primaria y secundaria. Aun así, muchos profesores declaran tener necesidad de elaborar su propio material. Esta diversidad, unida a los distintos contenidos curriculares y a los diferentes estilos de enseñanza, puede favorecer una enseñanza imaginativa; pero, por otro lado podría ser fruto, en parte, de la incertidumbre que nace de la ausencia de una política sobre desarrollo curricular y de una teoría adecuada sobre educación musical.

Conviene señalar lo duras que suenan unas palabras como "política" y "teoría" en oídos británicos. A menudo caemos en una actitud de desconfianza ante la simple mención de términos tan antipáticos; parecen atentar contra nuestra inclinación a dejar las cosas como están y contra nuestra confianza en la inventiva de los profesores y en el azar en lo relativo a los recursos. El resultado de esto es que cuando hay entusiasmo y buena suerte la educación musical va como una seda. ¿Y cuándo no los hay? Todo depende, por lo visto, de que el profesor encuentre la palabra mágica para liberar las energías de la música y de los alumnos. Pero no debemos fiarlo todo a la brujería carismática; necesitamos planificar un poco más para lograr una mayor eficacia; debemos elaborar unos *curricula* bien fundamentados y formulados con sensibilidad; es importante que pensemos juntos sobre la educación musical.

Mi objetivo en los capítulos siguientes es intentar formular unas ideas que relacionen estrechamente la naturaleza de la música, la psicología humana y el marco social. No se puede empezar, obviamente, con una hoja de papel en blanco. Como hemos visto, existen teorías a la espera de nuestra atención y cada una tiene su "historia" y su sistema de valores. La tarea es intentar recoger las ideas que parecen más poderosas y fecundas, remodelarlas y devolverlas al "Mundo Tres".

Las preguntas cruciales parecen ser éstas: ¿por qué las artes son actividades humanas importantes? ¿Qué es la intuición musical o el conocimiento musical? ¿Cómo se desarrolla en la infancia y después de ella? ¿Cuál es el mejor modo de planificar y confeccionar un *curriculum* musical coherente en una sociedad pluralista?

CAPITULO II

SWANWICK, R. "MÚSICA, PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN"

¿En qué consiste la musicalidad de la música?

El aire vibrante golpeó las membranas del tímpano de Lord Edward; el sincronizado martillo, el yunque y el estribo se pusieron en movimiento hasta sacudir la membrana de la ventana oval y producir una historia infinitesimal en el fluido del laberinto. Las terminaciones vellosas del nervio auditivo se agitaron como olas en un mar alborotado; un gran número de oscuros milagros se produjeron en el cerebro, y Lord Edward susurró extasiado "¡Bach!". Sonrió con placer, le brillaron los ojos.

(Aldous HUXLEY, *Point Counterpoint*: 38)

Sonido y música

¿Qué son esos "oscuros milagros" que transforman a Lord Edward desde la condición de un haz de tejidos vibratorios a la de una persona que responde positivamente a Bach? El tener alguna idea de estos procesos de percepción y respuesta musical es una necesidad profesional para los docentes, quienes deben conocer un poco cómo responden las personas a la música, y también para los músicos si han de ser sensibles a su arte y a su audiencia.

Para tener acceso a estos milagros tengo que referirme a obras sobre la psicología de la música, aunque no sea mi intención re-