

La educación musical actual tiene sus raíces en la tradición de la enseñanza musical académica, que ha sido esencialmente aristocrática y estrechamente ligada a prácticas religiosas. La enseñanza obligatoria precisa un planteamiento que considere las vivencias musicales de los alumnos y, por ello, una aproximación semiótica debiera ser la más adecuada.

PALABRAS CLAVE: *Perspectiva histórica; Educación universal; Conservatorio; Educación musical; Marginal.*

Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina

pp. 69-78

M^a Cecilia Jorquera Jaramillo* Universidad de Sevilla

La perspectiva histórica de cada disciplina escolar permite comprender las razones de sus contenidos y métodos actuales, por ser éstos producto de una tradición. En el caso de la educación musical, este examen nos ofrece un panorama iluminativo. Nuestra disciplina cuenta en la actualidad con un bajo status social (asignatura “María”) y los contenidos y métodos más generalizados, frutos de esa tradición, sin duda contribuyen poco a modificar esta situación. Para comprender mejor esto nos adentraremos en la historia de la educación musical, recorriendo sus primeras etapas de modo muy escueto, para dedicar nuestra atención a la época moderna.

La educación musical hasta la época moderna

Podemos afirmar que la educación musical del Occidente europeo –precisamente el mode-

lo que tiene vigencia en gran parte del mundo actual– nace en la Grecia clásica, ya que se comienza a considerar que la música es *enseñada* y no es producto divino, creencia propia de numerosas culturas “primitivas”. En la educación de la Antigüedad griega y romana se observa que ésta fue privilegio de las clases aristocráticas y que la música tuvo presencia sólo en aquellos momentos de la historia en que la sociedad y su cultura le asignaron un lugar destacado. La música se enseñaba esencialmente en forma de clases individuales basadas en la repetición e imitación, como una forma de adiestramiento, más que como una educación musical en sentido amplio. La educación musical de la Antigüedad, es decir aprender a hacer música, constituye un elemento más que contribuye a mantener un estatus social, de modo que el valor formativo atribuido es instrumental.

Durante la Edad Media la música es ingrediente esencial de la formación desarrollada en las escuelas de los monasterios cristianos, de

* mcjorquera@us.es

✉ Artículo recibido el 31 de agosto de 2005 y aceptado en octubre de 2005.

rasgos enciclopédicos. La música teórica sigue manteniendo un status más alto respecto a la música práctica, aunque consecuentemente con la tradición judaico-cristiana de cantar salmos e himnos, el canto está presente en la oración y las misas, hecho que produjo la difusión de las *scholae cantorum* en toda Europa para divulgar el canto romano, como una herramienta más del poder político y económico que ejercía por entonces la iglesia y el papado. El canto se enseñaba oralmente: los cantores memorizaban los repertorios requeridos para las funciones religiosas y sólo a partir del siglo XI la enseñanza-aprendizaje musical se modificó a raíz de la introducción de la lectoescritura musical. La invención de ésta y otros expedientes didácticos para el aprendizaje de los repertorios por parte de Guido d'Arezzo representa un momento de fuerte innovación y cambio dentro del mundo de la música.

Hasta aquí se menciona sólo el canto, ya que los instrumentos todavía no son admitidos en la liturgia, como ingrediente de las prácticas religiosas. Precisamente, las prácticas musicales no religiosas están escasamente documentadas, pero es posible afirmar que tenían lugar ligadas a fiestas y ceremonias populares. La antropología de la música y la etnomusicología nos sugieren que la enseñanza musical fuera de la iglesia se realizaba mediante imitación y repetición oral, probablemente en ámbitos familiares.

Desde el siglo XII, cuando se comenzaron a fundar las universidades, algunas *scholae cantorum* se asocian a ellas, mientras otras siguen estando ligadas a catedrales o monasterios. Con la enseñanza musical universitaria se institucionaliza la separación entre música práctica y especulativa, vigente en gran parte aún en la actualidad, por lo menos en España y otros países mediterráneos. Alfonso X creó en 1254 la primera cátedra de música en Salamanca, activa hasta 1842, cuando Manuel Doyagüe, su titular, falleció dejando la famosa cátedra vacante. Cátedras análogas fueron siendo creadas en diversos lugares de Europa sucesivamente, llegándose a otorgar titulaciones musicales que autorizaban para la enseñanza de la música.

Sin embargo, también asociaciones de artesanos y comerciantes y algunos hospitales co-

mienzan a organizar sus propias escuelas. Hacia finales del Medioevo la educación ya no es patrimonio exclusivo de la formación religiosa, pero la música tiene un espacio reducido en las *escuelas de gramática*. Los niños de las clases altas son educados en el ámbito de las cortes, teniendo como ideal el caballero rico cristiano, incluyendo en estos estudios el canto, aprender a tocar el laúd y saber leer poesía, reflejando los ideales del *amour courtois* cultivados por la sociedad aristocrática caballeresca del siglo XI.

A partir del Renacimiento el ideal del hombre educado se aleja de las influencias de la iglesia y la educación musical se dirige a la práctica más que a la especulación. La práctica instrumental adquiere importancia, con la publicación de textos a partir de la invención de la imprenta musical en 1500. La Reforma es el hecho que ejerce mayor influencia en la educación y en la formación musical, pudiendo distinguirse con claridad la inclusión de la música en la educación en los países luteranos —excepto el caso de Inglaterra, por circunstancias específicas—, mientras en los países católicos se mantienen las prácticas medievales hasta el siglo XVI. Un ejemplo de estas últimas son los *Ospedali* italianos, en los que se educan niños y niñas abandonados o huérfanos, instituciones que son imitadas en el sur de Alemania y otros lugares.

En los países luteranos se asigna a la música el poder de disciplinar las pasiones y es por ello determinante en la educación: el propio Lutero publicó un libro de cantos en 1524. En Alemania, los alumnos de las *Lateinschulen* realizaban su formación escolar acompañada por la música desde los 8 hasta los 18 años. En Inglaterra se utilizaban libros de salmos para cantar y como libros de texto para aprender música. Es así como en los países luteranos se publican numerosos textos de carácter divulgativo, sistemáticos y exhaustivos, con orden progresivo, hecho que sugiere que probablemente existía un público autodidacta de clases medias que los utilizaba.

A comienzos del Renacimiento las universidades siguen manteniendo el modelo medieval, con la música entendida como *scientia*, es decir como especulación filosófica. Hacia la mitad del siglo XVI en algunas universidades alemanas, la

música pasa a ser ingrediente de la Física. Por otra parte, en los estudios clásicos se asocian música y poesía, destacándose la necesidad de recurrir al acompañamiento con el laúd, de modo que en algunos casos las cátedras de música eran ocupadas por poetas-músicos, como fue el caso de Juan del Encina en Salamanca.

Además de valorarse la música práctica, comienza a surgir la composición y la música polifónica, reflejando necesidades sociales de competencia musical. Los manuales instrumentales son en esta época a la vez producto y requerimiento para los estudios universitarios, siendo éstos los primeros libros de texto musicales de carácter práctico para los estudios universitarios. En Inglaterra las universidades de Oxford y Cambridge contaban con facultades específicamente dedicadas a las artes, estando presente también la música, aunque sin profesorado propio. Es así como a los estudiantes se les exigía una preparación en música, práctica y teórica, pero éstos debían procurársela por sus propios medios, generalmente con clases particulares. En este país se confirieron los primeros títulos académicos específicamente musicales: en 1502 se confirió el primer Bachiller en Música y en 1511 el primer Doctorado en Música.

Otro ambiente en que la música también tiene presencia y que requiere de enseñanza-aprendizaje, son las Academias que se fueron creando en Italia aproximadamente a partir de 1389. Se trata de aristócratas que se reúnen para cultivar sus intereses, comparables con algunas *asociaciones* de la actualidad. Las academias interesadas en la música práctica proporcionaron un modelo para las actividades musicales y de enseñanza del siglo XVII. En Francia y Alemania se crearon algunas academias que fueron casos aislados fuera de Italia, y sólo a partir del siglo XVII se difundieron en otros países.

La educación musical desde el siglo XVII hasta nuestros días

A partir del siglo XVII, cuando se abre paso la idea de la educación universal, conviene realizar un análisis más detallado, ya que en la edu-

cación musical de la actualidad se conserva gran parte de las ideas y tradiciones que se forjaron entonces. La idea de la educación universal conquistó el apoyo creciente de políticos y reformadores sociales, siendo la intención ampliar el alcance de la educación más allá del que antes fue privilegio exclusivo de la aristocracia. En los programas para educación primaria y secundaria que propone Jan Ámos Komenský (1592-1670), más conocido como Comenius, la música tiene una presencia importante en todos los niveles, aunque su propuesta sólo se intentó poner en práctica en el siglo XIX. Bastante más tarde, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), también músico autodidacta y autor de un método para enseñar música a los niños, incluyó sus ideas acerca de la educación en el *Emilio*. La necesidad de contemplar la música en la educación universal se basaba en que se la consideraba psicológica y socialmente beneficiosa, como refleja la propuesta de A. H. Francke (1663-1727), pedagogo pietista: aconsejaba dos horas por semana de educación musical formal, además de ejercicios de recreación musical. Es decir, que con la aparición de la idea de una educación universal, a la música se le asigna valor formativo y cambia el modelo de enseñanza-aprendizaje: anteriormente las clases se impartían individualmente, mientras a partir de este momento se plantea la necesidad de enseñar música en grupos. En consecuencia, la idea de la universalización de la educación y la inclusión de la música acarrea consigo un reto no sólo conceptual, sino también metodológico.

Bajo la influencia de Locke y Rousseau, el alemán Johann Bernhard Basedow (1724-1790) propone en su concepto educativo, puesto en práctica en Dessau, Alemania, durante pocos años en el centro escolar denominado Filantropino, algunos aspectos de la música para formar individuos más felices. En particular, consideraba que el canto permitía llevar a cabo aprendizajes de todo tipo, idea que llevó a su colaborador musical F. W. Rust a componer música para el aprendizaje de las tablas de multiplicar mediante el canto. La importancia de Basedow reside en que inauguró lo que es hoy el *repertorio escolar*, es decir un repertorio musical desligado

de la realidad cultural de los alumnos y con carácter instrumental. Todos estos autores promueven los *modelos activos*, que constituyen una ruptura respecto a los modelos anteriores, partiendo de tres principios centrales:

1. La adquisición de habilidades lectoescritoras era una premisa indispensable para el desarrollo de la comprensión de la música;
2. la experiencia sonora debía preceder al aprendizaje de los símbolos;
3. la enseñanza musical debía caracterizarse por su *paidocentrismo*, es decir que debía ser adecuada respecto a la edad y el nivel de madurez intelectual del alumno.

En consecuencia se usaban sistemas que interpretaban la notación tradicional para facilitar el aprendizaje de ésta, idea que sigue estando presente en numerosas propuestas didácticas de la actualidad. Estas ideas se difundieron en los países de habla alemana en un primer momento, gracias a la influencia recibida por los profesores suizos Pfeifferand, Nägeli y Zeller.

La formación profesional se encontraba en manos de gremios y corporaciones, especialmente en Alemania, con rasgos muy cercanos a la formación de un artesano, realizándose mediante relación individual entre maestro y alumno. En los países católicos la formación de los músicos parecía ser más heterogénea, menos institucionalizada, exceptuando el caso de la excelente formación vocal que se llevaba a cabo en los *conservatorios* italianos, desarrollados a partir de los *Ospedali*. A partir de 1600 estas instituciones comienzan a proponer a sus huéspedes formación para luego desempeñar algún oficio, incluyendo el oficio de músico, en particular de cantante, con enseñanza individual, manteniendo así el modelo afirmado en siglos de tradición. Se pretendía habilitar a los cantantes para desenvolverse en capillas musicales religiosas o de ámbito cortesano. Algunos músicos italianos se formaron en este tipo de instituciones.

Sin embargo, independientemente del interés global por la educación, el rol principal de la música seguía estando fuertemente ligado al contexto religioso: la necesidad de participación en los servicios promovió en Gran Bretaña la inserción de la educación musical en los cole-

gios, aunque con altibajos. La preocupación principal de los educadores musicales del siglo XIX parece ser, precisamente, el aprendizaje de las habilidades lectoescritoras que pudieran facilitar la inserción de los alumnos en los coros congregacionales, de modo que la enseñanza se basaba principalmente en técnicas de aprendizaje de la lectoescritura musical.

Para comprender mejor la preocupación que se fue desarrollando a lo largo del siglo XVIII por la enseñanza de la música centrada en el aprendizaje de la lectoescritura musical, es necesario ilustrar cómo evolucionó la enseñanza musical en Francia, en particular en tiempos de la Revolución Francesa. La formación especializada que se daba en los *conservatorios* italianos a partir de 1600, cuando empezaron a enseñar en ellos músicos distinguidos, dejará una herencia que alcanza hasta nuestros días. La calidad de la enseñanza en estas instituciones fue adquiriendo fama, pero ésta causó un cambio en el sistema de admisión de los alumnos, mezclándose alumnos que asistían pagando con los alumnos que tradicionalmente acogían estas instituciones, generándose así dos clases de alumnos. Precisamente ésta fue una de las razones que determinó el declinar de los *conservatorios*, además de la falta de apoyo estatal.

La idea de los conservatorios tuvo éxito en varios países durante el siglo XVIII, contemplando también la enseñanza del canto a niñas, además de las materias enseñadas tradicionalmente a niños. En 1783 se funda la *École Royale de Chant*, que es la primera institución de este tipo completamente sostenida con fondos públicos. Ésta logró sobrevivir, con diversos altibajos, hasta 1795. Entretanto, había surgido una institución rival, la *École pour la Musique de la Garde National* en 1792, con el objetivo de producir música de vientos para las masas, de matriz evidentemente militar, dejando luego paso al *Institut National de Musique*, que en 1795 se transformó en el *Conservatoire National de Musique et de Déclamation*. Entre las asignaturas enseñadas cabe mencionar el *solfège*, que ocupaba gran parte del primer grado de la formación.

El *Conservatoire* de París era una pequeña parte de un plan más amplio y grandioso que

las autoridades revolucionarias pensaban implantar: se trataba de crear escuelas de música a lo largo y ancho del territorio francés, algunas de dimensiones mayores respecto a otras, realizando una labor similar también en los estados conquistados en Europa. Estas ideas tuvieron gran difusión fuera de Francia, especialmente en Italia y el conservatorio moderno se transformó en el modelo más difundido de institución dedicada a la formación musical especializada.

Como se ha podido observar, los conservatorios modernos fueron generados a partir de la Revolución Francesa y reflejan, por tanto, en gran parte el racionalismo cartesiano, además de un concepto militar. Efectivamente, en los textos para el aprendizaje instrumental que se difundieron en estas instituciones es posible apreciar cómo muchos de ellos son verdaderos catálogos de combinaciones posibles de sonidos, ritmos y articulaciones, pretendiendo quizás agotar las posibilidades racionales de dificultades interpretativas que el estudiante de música pudiera encontrar. Se difundió una aproximación basada en ejercicios compuestos específicamente con el fin de afrontar esas supuestas dificultades, asignándole a éstos un valor desproporcionado respecto a la práctica musical en sentido propio, con piezas verdaderas. Esta aproximación basada en ejercicios se realizó de manera sistemática, precisamente en los textos desarrollados en el Conservatorio de París, sin que los ejercicios fueran efectivamente parte de piezas musicales y en algunos casos con un valor musical bastante discutible. Es decir, se llegó a racionalizar los ejercicios, pero sin una conexión real con la música que se debería tocar con el instrumento: la *técnica* se transformó en un fin en sí mismo, a través de la realización de ejercicios muy analíticos, pero completamente descontextualizados. Los ejercicios se dirigieron al dominio de los ingredientes fundamentales de la música tonal, es decir las escalas, los acordes y arpeggios, sin formar parte de la música real.

Algo similar sucedió con el aprendizaje del solfeo —que precedía al aprendizaje práctico musical—, que consistía en nombrar notas sin

cantarlas, es decir una práctica lejana respecto a lo que normalmente se hacía en tiempos anteriores (véase por ej. Jorquera, 2002). El solfeo —y otras tradiciones generadas en el siglo XVIII— sigue teniendo amplia vigencia en la actualidad en la formación especializada en algunos países, entre ellos España. Es esta formación la que luego permite la enseñanza en la escuela secundaria o la que llega a los maestros de escuela primaria. Otra práctica musical que desciende de la Revolución Francesa son las *bandas*, con difusión en toda Europa, con carácter popular en el sur de Alemania, en Austria y partes de Suiza. En España el movimiento bandístico tiene amplia difusión en la zona de Valencia, en donde se realizan numerosos conciertos, reflejando este hecho un status más alto respecto a las tradiciones populares mencionadas arriba.

En el siglo XIX el clima dominante era de interés por las reformas sociales, habiéndose producido un cambio de actitud hacia los niños, hacia la naturaleza de la enseñanza y los propósitos de la educación escolar, y en este contexto se entendía que la música debía tener un espacio como asignatura escolar. Poetas, escritores e intelectuales reflexionan en esta época sobre la música y su valor educativo. Cabe destacar la noción de *transferencia* de los aprendizajes realizados mediante la música hacia otros ámbitos y el valor moral y social reconocido a la música. Otros atribuyen a la música la capacidad de conservar la herencia cultural y el sentido de identidad nacional, sobre todo en los países del este de Europa. La educación musical en este período se concibe como forma de experiencia, es paidocéntrica, pretende ampliar el potencial intelectual de los niños, su poder imaginativo y su sentido estético. Estas ideas ejercieron influencia en algunos educadores suizos y alemanes, mientras en Francia se llevaba a cabo un modelo más tradicional pensado para el aprendizaje de la lectura a primera vista. En Gran Bretaña, John Curwen realizó reformas para la enseñanza musical, y elaboró un método para el aprendizaje de la lectoescritura. En origen, Curwen se planteó la necesidad de enseñar el repertorio religioso, sin ser músico, y es por ello por lo que su método tiene gran valor: ofre-

ce técnicas al alcance de maestros que no disponían de una formación musical.

Como se ha podido observar, la educación musical ha sido funcional respecto a fines sociales o religiosos, mientras la idea de una educación musical laica es muy reciente. Por otra parte, hasta el siglo XVIII la formación sistemática musical fue privilegio de la aristocracia, con la excepción de los *conservatorios* italianos, y sólo en el siglo XIX se plantea la necesidad de la inclusión de la música en los programas escolares. Otro aspecto que cabe destacar, es que la educación musical anterior a Guido d'Arezzo se basa en el aprendizaje oral de la música, y a partir de las innovaciones de éste, la lectoescritura adquiere importancia en el ámbito del repertorio religioso. Sobre el aprendizaje instrumental de épocas posteriores, cuando para los caballeros fue necesario saber tocar el laúd, sabemos que se utilizaban *tablaturas*. A partir del siglo XVIII, con Rousseau, el aprendizaje musical se basa ampliamente en el aprendizaje de la lectoescritura, haciendo coincidir la educación musical con éste, hecho que mantiene vigencia en la formación académica y en algunas tendencias de la enseñanza musical escolar. Precisamente este asunto debería ser sometido a revisión, ya que en la actualidad no se justifica una aproximación dirigida hacia el aprendizaje de la lectoescritura como ingrediente principal o único de la educación musical.

74

La educación musical en España

En España, anteriormente al siglo XIX, la educación institucionalizada presenta rasgos propiamente feudales, ya que la Iglesia ejerce control ideológico sobre la docencia en todos sus niveles (y por tanto sobre el desarrollo de la ciencia y la cultura). En esta realidad la música —cuando la hay— es estrictamente funcional respecto a la religión y sus ritos. El sistema medieval de enseñanza musical mantuvo su existencia sin particulares modificaciones durante largo tiempo, sin que se intentaran instituir conservatorios basados en los modelos italianos. Exceptuando la formación musical sistemática impar-

tada al menos desde 1799 en el *Real Seminario de Nobles de Madrid*, el proyecto propuesto por Melchor Ronzi a Joseph Buonaparte en 1810 no se concretó nunca; el primer conservatorio moderno español fue creado en 1830 con un Real Decreto de la reina María Cristina. Se aprecia aquí que la formación musical especializada tuvo un comienzo muy tardío en España respecto a otros países de Europa, a pesar de sus ricas tradiciones en el ámbito de la música de arte que, por tanto, se desarrolló esencialmente fuera de la enseñanza formal.

En los conservatorios españoles creados posteriormente la formación musical refleja la ideología y las prácticas del *conservatoire*. El autor del artículo en que nos basamos (López Callo, 1980) considera que la calidad de la enseñanza especializada estaría reflejada en el hecho de que numerosos compositores españoles desde la mitad del siglo XIX han enseñado composición en conservatorios españoles. Otra interpretación de este hecho consiste en que ya por entonces se comenzaba a implementar un sistema de reproducción endogámico dentro del ámbito de las enseñanzas musicales. Éstas estaban centradas exclusivamente en la práctica en un comienzo, y sólo a finales del siglo XIX y comienzos del XX se introdujeron enseñanzas teóricas.

La formación sistemática de profesores para la educación musical con la reforma de 1966 comenzó a contar con una titulación superior en Pedagogía Musical, que sin embargo en nuestra opinión no responde a las exigencias de la educación musical actual, ya que refleja el aislamiento cultural en que se encontraba España por entonces. Además, es una especialidad que quedó vinculada exclusivamente a las enseñanzas musicales durante largo tiempo, confiando su enseñanza a la intuición e iniciativa de los formadores que la impartían. La investigación en educación musical es muy reciente en España, fruto de la necesidad de modificar el status académico de los profesores formadores de maestros de primaria. Sólo en años recientes se ha intentado implementar la reforma de la formación especializada en el grado superior según la LOGSE y en algunos casos se están rea-

lizando experimentos interesantes de innovación, incluyendo las especialidades pedagógicas.

En tiempos anteriores, en la educación obligatoria, en particular en la escuela primaria, la música debiera haber tenido alguna presencia, aunque esto no se realizó nunca de modo pleno. Una de las razones probablemente radica en que los maestros no contaban con una formación adecuada para realizar esta labor y, por otra parte, el modelo académico y los temores que éste infunde en los no expertos no les permitían confiar en sí mismos para poder emprender experimentos de autoaprendizaje y enseñanza musical.

Desde que la famosa cátedra creada por Alfonso X quedó vacante en 1842 no se enseñó música en las universidades españolas hasta la década de 1960, cuando fue creado un cierto número de cátedras, relacionadas por entonces más bien con la organización de conciertos o cursos generales. El retorno de la música a las universidades españolas se realiza en 1969 en la Universidad de Santiago, cuando ésta incluye en su plan de estudios oficial un curso de historia de la música, llegando a abarcar la especialidad de musicología en 1973. Actualmente la licenciatura en Historia y Ciencias de la Música está presente en numerosos centros universitarios españoles.

En el ámbito de la educación informal, como en muchos países de Occidente, la radio dedicada a la música de arte con alcance nacional tiene una audiencia muy restringida, mientras los nuevos géneros de música popular se amplían y multiplican, proponiendo los modelos propios de la *sociedad del espectáculo*. El rol de la vivencia musical *práctica* promovido por algunos programas televisivos se limita al espectáculo, reflejando una práctica musical competitiva, que excluye la participación musical protagónica del ciudadano común.

Las tradiciones musicales orales en muchos casos demuestran una vitalidad extraordinaria, algunas más bien sostenidas por el turismo y otras por haber cambiado las antiguas funciones y ocasiones en que se ponen en práctica. Sin embargo, las aspiraciones de una vida moderna e integrada en la sociedad globalizada tienden a

disminuir el valor de estas culturas musicales ante los ojos de niños, niñas y jóvenes, para quienes las músicas de las tradiciones orales resultan ser tan ajenas a su realidad como lo es la música de arte. En contradicción con esto, la experiencia musical del ciudadano común es esencialmente oral, hecho que es poco considerado por la educación musical.

En los variados repertorios musicales de la actualidad se encuentra una gran riqueza de estímulos para ampliar la educación musical a partir de los propios intereses de los alumnos. Las tradiciones musicales locales y orales ofrecen además la posibilidad de conocimiento del propio entorno y su historia, elemento indispensable para la participación madura y consciente como ciudadanos en los hechos de la actualidad de cada uno. Sin embargo, la exasperación de las diferencias, es decir de los rasgos peculiares de lo local, y no de los aspectos que promoverían una ciudadanía planetaria (Morin, 2001), puede dificultar el diálogo, que constituye un valor de suma importancia en un mundo globalizado. Cada vez más, precisamente, se vuelve indispensable la capacidad de negociar y consensuar, promoviendo así, entre otras cosas, la habilidad para el trabajo en equipo (Tedesco, 1999). Esto se podrá lograr planteando más bien los puntos en común, más que los aspectos que hacen de cada uno una persona diferente o un miembro de un grupo específico.

Algunas reflexiones pedagógicas sobre la educación musical a partir de su historia disciplinar

En síntesis, la educación musical deriva de una larga tradición de música escrita, mientras hay una amplia paleta de experiencias orales que son todavía poco consideradas para la enseñanza. El hecho de que la tradición académica tenga como referencia la música de estratos aristocráticos implica un rol social de la música propio exclusivamente de los grupos sociales dominantes y promueve, también, una visión de la música con función característicamente *ornamental*. Es ésta una de las razones que han

mantenido a la educación musical en situación de marginalidad en el sistema educativo, considerando que lo estético equivale a entretenimiento, como son consideradas las asignaturas relacionadas con el arte y consecuentemente con la cultura del espectáculo presentada en numerosos programas de televisión (Giroux, 1990). Sin embargo, esta orientación prescinde de otras posibilidades altamente formadoras de la música y las artes. Entre éstas, no se debería olvidar que la música constituye un ingrediente importante para modelar estados de ánimo, hecho conocido en musicoterapia y que cuenta además con ejemplos históricos y actuales sobre el rol de la música en regímenes autoritarios. Desde un punto de vista positivo, en culturas de tradición oral la música tiene un rol social de gran relevancia, asociado generalmente a ritos, ceremonias y fiestas.

Otro aspecto que debiera tenerse presente es la comprensión de lo estético como equivalente a la comprensión de las estructuras musicales, es decir un criterio exquisitamente *gramatical* para la fruición, derivado de las ideas de Eduard Hanslick publicadas por primera vez en 1854 (Hanslick, 1947). Este punto de vista justifica, evidentemente una aproximación a la música mediante el aprendizaje de la lectoescritura, pero es poco adecuado para alumnos de enseñanza obligatoria, ya que sus vivencias relacionadas con la música son muy lejanas respecto a este tipo de comprensión de la música. Se trata de una modalidad de fruición musical que requiere un aprendizaje específico relativamente largo –por ser precisamente gramatical– y que, por tanto, es propio del ámbito musical especializado y poco adecuado como hilo conductor único para la educación musical escolar. A su vez, este punto de vista asigna importancia central a los *repertorios*, reflejando así una visión *cosificada* de la música, de matriz positivista, en la que la experiencia de los sujetos productores y auditores es secundaria.

Evidentemente, esta visión de la música excluye los repertorios y prácticas musicales orales, ya que es la escritura la que determina una posición superior en la supuesta jerarquía de las músicas en las culturas y, en particular, en las

sociedades de Occidente. Es natural que la escritura haya sido el medio que permitió conservar repertorios considerados importantes, aunque es ésta una herramienta poderosamente selectiva, por ser precisamente el producto de necesidades de escritura propias de un período histórico específico. Es un instrumento con límites importantes para la transcripción, ya que contempla sólo melodía, ritmo y simultaneidad de eventos sonoros, dejando de lado elementos que en otros repertorios son de primer plano, como por ejemplo, los modos de emisión sonora, adornos, y otros aspectos que en repertorios orales son confiados a la memoria y usos de un determinado grupo cultural, pero que constituyen ingredientes esenciales de su música. Además, en las culturas musicales de tradición oral hay que considerar cuestiones relacionadas con las prácticas, es decir con los modos de producción y fruición musical, que en la música de arte son dados por únicos y obvios. Un ejemplo evidente es que en un concierto rock ningún asistente podría prescindir de participar de alguna manera, con el cuerpo, con sonidos, gestos, etc., mientras en una sala de conciertos esto sería considerado poco adecuado.

El aprendizaje de la lectoescritura musical tradicional, constituyó una preocupación central de los educadores y sigue estando fuertemente presente en la educación musical actual. Sin embargo, la mayor parte de las prácticas musicales más cercanas a la vida del ciudadano común son de tipo oral. Las formas mismas de producción y fruición son orales, de modo que la mediación de la lectoescritura es comúnmente considerada prescindible. Todo esto apunta a destacar el hecho de que, por ser estas prácticas las que se encuentran cotidianamente presentes en las vidas de todos, adquieren relevancia esencial. La presencia de la música en la vida de cada uno es de naturaleza diferente respecto a la aproximación académica (DeNora, 2000), por ser una herramienta que modela la realidad de cada día, con un componente afectivo de importancia esencial. Por ello, más que el estudio de la lectoescritura o de los repertorios tradicionalmente conservados mediante ésta, sería oportuno dirigir la educación musical hacia el

estudio de las *prácticas musicales*, considerándolas desde un punto de vista semiótico, e involucrando así la experiencia de productores y consumidores de música. Sin duda el aspecto afectivo de la vivencia musical puede llegar a constituir un problema ético en la educación musical, que requiere reflexión y elaboración metodológica para ser afrontado correctamente. Educar no debería significar *questionar* las elecciones musicales de cada alumno, sino más bien ampliar sus horizontes, incluyendo variedad y riqueza de prácticas musicales que le entreguen herramientas de comprensión de la realidad que vayan más allá de su propia experiencia.

También Regelski (1994) observa que la *música de arte* no es adecuada como referencia para la educación musical escolar, ya que pretende colocarse en lo más alto de una jerarquía de supuesta calidad. Este autor destaca que la *ideología estética*, entendida como estudio de lo bello, es un límite de la música de arte y, según quien escribe, es además una visión fuertemente etnocéntrica. Por otra parte, Nettl (1995) evidencia que las *otras* músicas ocupan espacios reducidos y secundarios en las instituciones formadoras de profesionales. Esto refleja precisamente lo que hemos dicho hasta aquí: la música tiene un status social muy bajo, aunque está omnipresente, por su potencial extraordinario para modelar (o quizás *manipular*) los ambientes cotidianos (las *conciencias*) (Giroux, 1990, DeNora, 2000).

Puede parecer paradójico que al comenzar afirmáramos que la educación musical es considerada una asignatura “María”, mientras a lo largo de un buen tramo de la historia occidental la práctica musical contribuyó a mantener la posición social de muchas personas. Precisamente en ello radica el problema: se trata de la *práctica* musical, en relación con el pasado. A partir de la invención del fonógrafo, realizada por Edison en 1877, la música se divulga rápidamente, aunque sólo como *audición* y paralelamente se va haciendo prescindible *hacer música*. Los músicos en la actualidad son considerados personas *diferentes*, pero no gozan de un status social alto, excepto casos aislados, en su gran mayoría del ámbito de la música de arte.

Además, la música es considerada una disciplina de *entretenimiento*, es decir que no se le asigna valor formativo. El quiebre se produce en un primer momento cuando se propone introducir la educación musical en la formación universal, y el segundo hito determinante es la invención de los medios de reproducción sonora, comenzando por el fonógrafo.

Todo lo dicho pone de relieve que el énfasis de la educación musical debiera encontrarse en el estudio de las *prácticas musicales* y no sólo en los *productos*, involucrando así precisamente las prácticas de nuestros propios alumnos y mostrándoles muchas otras. Esto significa que el sujeto adquiere rol de protagonista y que los productos musicales son un ingrediente entre otros de la educación musical. No proponemos prescindir del repertorio de la música de arte, sino ampliar el horizonte, incluyendo todos los repertorios que forman parte de las experiencias de los alumnos, centrando la atención más bien en *cómo* la música es vivenciada, independientemente del repertorio al que pertenece. Por ello, como afirma DeNora (2000), se vuelve indispensable una indagación más puntual y precisa acerca del rol que la música tiene en la vida cotidiana de las personas, incluyendo las experiencias de los alumnos de la educación obligatoria.

El problema que se puede encontrar en la aproximación basada en la tradición académica radica en que se deja de lado el aspecto afectivo de la vivencia musical. De este modo, la práctica de analizar productos musicales en términos gramaticales, estructurales, no constituye ningún aporte, sino una experiencia desligada de la vivencia musical. Se pretende demostrar una supuesta buena o mala calidad de la música en cuestión, menospreciando el valor *afectivo* que esa experiencia musical de hecho tiene. Esta aproximación analítica y estructural a los productos musicales debería ser una entre muchas posibilidades, que se integran en una visión de la música profundamente ligada a la experiencia humana. Por ello es mucho más enriquecedor indagar y proponer prácticas diferentes de aproximación a la música: modos de vivenciarla, históricos y actuales. En este sentido, la tradi-

ción oral y la música popular tienen gran variedad de experiencias que aportar. Y no debemos olvidar que niños y adultos vivencian la música de forma esencialmente oral, buscando con frecuencia el disfrute, que debe ser valorado en la educación musical y no anulado mediante procedimientos analíticos de los productos musicales. La música debe, en síntesis, ser considerada experiencia *cultural*; por tanto la educación musical debe incluir múltiples y variados aspectos que se relacionan con la música en las sociedades.

REFERENCIAS

- DENORA, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- HANSLICK, E. (1947). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi.
- JORQUERA, M.C. (2002). Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 10. En: <http://musica.rediris.es/leeme/> (consultado el 14 de septiembre de 2005).
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NETTL, B. (1995). Escursioni nel cuore dell'America: esercizi di etnografia musicale. En: MARGRINI, T. (ed.), *Uomini e suoni*. Bologna: CLUEB, pp. 371-405.
- REGELSKI, T.A. (1994). Taking the "Art" of Music for Granted: A Critical Sociology of the Aesthetic Philosophy of Music. En: BARTEL, L.R. y ELLIOTT, D. *Critical Reflections on Music Education*. (Proceedings of the Second International Symposium on the Philosophy of Music Education). Toronto: Canadian Music Education Research Centre-University of Toronto.
- TEDESCO, J. C. (1999). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

ABSTRACT

The roots of Music Education from nowadays lies in the tradition of academic music teaching, which has essentially been aristocratic, tightly linked to religious practices. Compulsory education requires that teachers consider their students' musical experiences and therefore a semiotic approach should be the most appropriate.

KEY WORDS: *Historical view; Universal teaching; Conservatory; Musical teaching; Marginal.*

RÉSUMÉ

L'éducation musicale actuelle s'enracine dans la tradition de l'enseignement musical académique, qui a été en essentiellement aristocratique, étroitement lié a des pratiques religieuses. L'enseignement obligatoire, lui, requiert une proposition ayant compte du vécu musical des élèves. C'est donc une approche sémiotique qui s'avérerait la plus appropriée.

MOTS CLÉF: *Perspective historique; Éducation universelle; Conservatoire; Éducation musicale; Marginal.*