

Colaboraciones especiales

DESDE LA DUDA. REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN MUSICAL EN UN MUNDO PLURAL

Encarnación López de Arenosa Díaz
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (España)

Comprobar la multiétnicidad es sólo problema de asomarse a una ventana sobre nuestras ciudades. Colores, rasgos, facciones, acentos e idiomas originados en otros pagos se manifiestan en cualquier rincón de la geografía europea occidental.

La interculturalidad es otra cosa. Existe entre nosotros si lo vemos como suma de convivencias, de costumbres heterogéneas, hábitos, creencias, tradiciones. No podemos hablar propiamente de multiculturalidad si pensamos en el conocimiento ni la asunción mutua de los elementos culturales que cada grupo aporta.

Los grandes cambios que nuestra sociedad ha experimentado en los últimos años y, muy especialmente en cuanto a la hegemonía del joven, de lo joven, al deterioro de la autoridad, la paulatina pérdida de la cultura de transmisión generacional; la capacidad adquisitiva de los más jóvenes, también adolescentes, y su decidido ejercicio de independencia, nos ofrece otro ángulo de visión del mundo escolar.

Esto hace que sean pedagogía, sociología, antropología, psicología, filosofía los hilos del tejido (compacto tejido) con los que el docente ha de confeccionar un traje multimedida, válido para la multiculturalidad, multiétnicidad, interculturalidad, transformación social...

Cualquiera de estos hilos da lugar a múltiples reflexiones, el eterno quehacer de quien pretende entender lo que le rodea para poder actuar en el campo específico de su competencia. Ese es en este momento mi cometido, situarme desde la duda en la posición reflexiva respecto a cómo intervenir cara a la educación musical de nuestros jóvenes, -especialmente ahora en cuanto se refiere a la enseñanza general-, teniendo en cuenta todos esos ingredientes tan fuertemente condicionantes. Creo que es tiempo de búsqueda más que de recetas infalibles; de experimentaciones responsables y humildes compartiendo y recibiendo las de los otros. Analizando cada gesto de nuestros alumnos para percibir como perciben. Tiempo también de amplitud sin ambigüedad, de valor en la toma de decisiones y para el periódico análisis crítico implacable al señalar defectos y justo al reconocer virtudes. Dar pasos cortos, comprometidos, valientes. Ese es, por otra parte el futuro del docente como lo es de una sociedad que se transforma a tal velocidad que no deja espacio a la rutina.

Eso nos lleva a cuestionar tanto el qué enseñar y el cómo hacerlo y, también e importante, cuál es la formación que puede dotar al docente de herramientas idóneas.

Paso a las reflexiones:

- La música en su origen no fue un objeto estético. El hombre primitivo está urgido por ese mandamiento innato de “*primum vivere*”. Es un medio de expresión ritual, de relación con unas divinidades de supuesta especialización: la lluvia, la fertilidad, el viento... una forma de acentuar los sentimientos de alegría o dolor, de profundizar el sentido de grupo frente al “otro”; de marcar señas de identidad desde visiones propias del grupo en cuestión. Más tarde será expresión de lo que podemos llamar más propiamente religioso o social, de hábitos y costumbres a las que asocia ese lenguaje.

Cada vez hay más voces en la antropología respecto al carácter innato del lenguaje musical, del que algunos aseguran ser previo al lenguaje oral.¹ El provocador título de Mithen “Los neandertales cantaban rap” nos aporta importantes y apasionados argumentos en esta línea.

Si traducir el lenguaje implica –aún en idiomas totalmente consolidados, en sociedades basadas en un pensamiento conocido y aún compartido– dar un margen a la nunca total objetividad de la palabra en sí y también a la subjetividad por parte

del autor del discurso/texto y del traductor/intérprete del mismo, qué no sucederá cuando el lenguaje que se pretende interpretar, oral o musical procede de culturas o subculturas tan alejadas del pensamiento dominante en lo que genéricamente denominamos occidente.

- Pretendidamente incluidos en culturas próximas, pensemos qué está pasando con ese continente denominado europeo en el que grupos bien étnicos bien religiosos o culturales están reivindicando diferencias llevando su demanda hasta el derramamiento de sangre.
- Qué decir de ese otro genérico de Hispanoamérica si, solamente en países que podríamos denominar pequeños, se desatan diferencias étnicas tan profundas. Léase, por ejemplo Bolivia.

“Cabe destacar, que donde hay interpretación hay sentido polisémico, y es precisamente en ella donde se evidencia su caudal. Esta tarea interpretativa, expone un desciframiento de símbolos ocultos, del mundo de la vida de la otredad, viéndolos como un lenguaje, con sus metáforas y literalidades, en sí, el lenguaje aparece como inconsciente en sus formas de acción contingente, agrupadas en sus códigos clasificatorios. A través de la historia, la traducción ha reflejado innumerables “etnocentrismos”, por la evidente intransigencia misma del lenguaje receptor. Esto quiere decir, que la imposibilidad del lenguaje involucra analogías, intuiciones, canalizaciones conscientes, entre otros, hacia un querer decir “más o menos así”. Esta problemática devela una situación que a la antropología debe interesar mucho: “la arbitrariedad del signo”. Comúnmente, se expresa la antropología o quizás más bien la etnología, en su definición académica, la facultad o la misión de observar las diferenciaciones culturales, por tanto, de sus comparaciones y analogías.

Esta complicadísima tarea, implica sin duda un cuestionamiento de la traducción, de qué observamos, y cómo lo convertimos en nuestra lengua, o para apostararlo de una manera más radical: cómo hablamos de otra cultura, siendo participantes de una propia.²

- La canción o la música popular en general no es otra cosa que un reflejo de hábitos: acontecimientos estacionales, sucesos sociales, eventos que periódica o puntualmente jalonan el transcurrir de los días. También son manifestaciones religiosas con celebraciones rituales que siguen el calendario vinculado a los aspectos condicionados por las diferentes creencias.
- Cuanto más primitivo y aislado un grupo social, cuanto más alejado de los grandes centros industriales y tecnológicos, tanto más celosamente mantiene las tradiciones de las que su música es una de las manifestaciones; manifestaciones rituales, sociales más que artísticas y, por ello, tanto más inaccesible al extraño, su significación.
- Desmembrar esa música en sus ritmos o los sistemas escalísticos de que se sirve, es una autopsia cultural y su trasplante a otras culturas puede resultar algo artificial y desvirtuado. Como dice Chailley³ referido a algo tan común como la escala, ésta no es más que una abstracción, una racionalización occidental que ordena los sonidos de las melodías preexistentes que entrañaban un ethos, que tenían un origen y una aplicación concretos, descomponiéndolas en sus elementos. Tales elementos, obviamente no aportan significación; son materiales de construcción neutros.

Volvemos a los antropólogos:

“La música, bajo el enmascaramiento comercial unas veces, o la rutina ritual otras, es elemento inseparable de lo religioso, del ejercicio de hospitalidad, de brillantez para los actos sociales, es reivindicativa, expresión de los sentimientos, insustituible en los rituales de cortejo y emparejamiento, en el último adiós a la vida... ¿En qué se diferencian los angustiados cantos esclavistas de la canción protesta o una danza wagogo de bienvenida de la del danzari vasco?, ¿qué distingue un llanto funerario bororo de una plañidera flamenca? ¿Y una danza

curativa de un brujo africano de los rituales musicales terapéuticos de la tarantela en el Alto Salento italiano que con tanta destreza estudiara Ernesto de Martino? ¿En qué difieren entre sí la enorme diversidad de cantos y danzas religiosas que pueblan el mundo?

Esta especie de sustancia compartida viene a planear sobre uno de los debates más encendidos de la actualidad, la del innatismo de las formas expresivo-comunicativas humanas, y de entre ellas, con especial énfasis, la música.”⁴

- La sociedad industrial desarraiga hábitos y tradiciones. Pierde fuerza la significación ritual de actos o músicas que estaban vinculadas a sucesos relevantes en ese núcleo social mientras mantuvo su cohesión; permanece esa “sustancia compartida” del lenguaje innato como expresión.
- La observación que podemos hacer del escaso conocimiento que nuestros compatriotas niños y jóvenes tienen de las canciones de juego, ronda, o situaciones circunstanciales antes aludidas, debido al alejamiento que tanto ellos como sus padres tienen ya respecto al contexto social en que esas músicas se originan, pueden ser una pequeña medida de la distancia que se establece entre la música de otras culturas y nuestra captación de sus esencias.
- Comprobamos así que, Incluso en nuestras sociedades occidentales, el cambio de una sociedad agraria por una industrial genera ignorancia de situaciones estacionales o de tareas que daban nacimiento a un tipo de canción. La tecnología ha colaborado: ya no hay labores en el campo como las que conocimos y que generaban movimientos que incitaban a lo rítmico, a producir ritmos que al sonar se convierten en musicales: siembra, siega, trilla... son conceptos que necesitan ser extraídos de una arqueología social para nuestros jóvenes. El tractor, la cosechadora y todo tipo de maquinaria ruidosa ha tomado ese lugar que se hace difícilmente compatible con la canción.
- Resulta, por tanto, que la vivencia que aportan esas canciones que tuvieron ahí su origen, ya no es más que algo aprendido pero no vinculado a las experiencias vitales del joven. Y estamos hablando dentro de nuestra sociedad y nuestra cultura.
- Si eso es cierto en nuestro pequeño entorno, reitero la dificultad de asimilar la auténtica significación de cantos nacidos en culturas muy diferentes con esquemas completamente ajenos que se distancian de las “regularidades del lenguaje” de las que nos hablan los lingüistas –y que entiendo de plena aplicación al lenguaje musical–.
- Desde la antropología recogemos otra vez algunas consideraciones interesantes.

*“La fascinación por lo exótico y el boom de las músicas de raíz o las llamadas músicas del mundo, que salpican la geografía estival de buena parte del mundo occidental en forma de festivales es un novedoso y complejo fenómeno que, en principio, tiene mucho que ver con la universalidad de la práctica musical como metalenguaje, además, claro está, del deseo estético y deleitante y las ganas de conocer de toda música. **Y puede ser a la vez tanto el resurgimiento como la desvirtualización de las músicas del que llamamos tercer mundo.** Y además, parece que a medida que la desbordante evolución de la música en los países del ámbito cultural que llamamos occidental más se complejiza y progresa – aparentemente hasta perder parte de su esencia–, más se necesita la recuperación de las fuentes musicales primigenias, o de los contextos de práctica musical que pudiéramos llamar vírgenes, por más que uno y otro concepto parezcan concebidos bajo parámetros evolucionistas. En un contexto mundial, aunque pueda entenderse como un tópico, podría señalarse la fuerza generativa africana y la atmósfera musical oriental, en la que quizá todavía no se ha producido el roto entre una idea occidental de la naturaleza como algo externo al hombre y la música en la superación de los límites de la comunicación específicamente humana, frente a la exuberancia de maneras musicales en Occidente, atrapadas,*

según puede inducirse, entre los medios técnicos de reproducción (hasta casi de creación) y la dictadura del mercado.”⁵

- A la vista de lo comentado una pregunta que debemos hacernos es a qué llamamos hoy música popular.

De hecho este concepto de música popular se integra ahora como especialidad en las universidades canadienses y estadounidenses, y en su curriculum aparecen como relevantes, materias de sociología, etnografía, antropología, etc., amplios y sólidos puntos de partida para contemplar un fenómeno que sustituyen al más estrecho concepto de folklore, incluyendo el estudio de los nuevos fenómenos sociales que aparecen tras de las clasificaciones de música pop, rock, techno, rap y muchos más. España y Portugal se unen en la creación de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología para profundizar en estos campos.

Los sedimentos culturales inconscientes. Los memes

- He defendido en cuanto vengo publicando en los últimos años la necesidad de hacernos conscientes del lenguaje sonoro que los niños sobre los que nosotros actuamos, tienen interiorizado por aculturación –como en el caso del lenguaje oral– si bien de forma inconsciente. Esa regularidad del lenguaje a que aludimos antes, ha hecho una tarea callada que lamentablemente permanece oculta, desaprovechada e ignorada en la mayor parte de los casos al afrontar la tarea de la enseñanza.
- He reiterado las alusiones al mundo de los lingüistas que nos hablan de dos soportes básicos para la adquisición del lenguaje: la estructura preparada en las mentes infantiles y el aporte social.

Elliott⁶ y Small⁷, entre otros muchos, insisten en la importancia de este último ingrediente: el aporte del contexto social. Se asume e integra, nos dicen estos autores el lenguaje al que estamos **expuestos** de una forma reiterada. No se trata del lenguaje originario –podríamos hablar genético– sino del vivido intensamente de forma que un niño integrado desde sus primeros días en una cultura ajena a la suya tomará la nueva como propia por razón de la exposición a esta influencia.

A este respecto se habla de “memes” como elementos de transmisión cultural equivalentes a los “genes” de transmisión física:

*“...la consciencia humana es el resultado de dos factores que son la selección natural y la evolución cultural. En términos de selección natural, la reproducción humana se ha generado trasladando genes de cuerpo a cuerpo para reproducir los avances evolutivos en la estructura del cerebro. Además de los genes, y en términos de evolución cultural, hay **memes** –unidades permanentes de pensamiento cultural, información o conocimiento producidos por la acción humana intencionada” (Elliot, p.110).*

- Me parece necesario hacernos conscientes de que en el lenguaje musical se produce un proceso similar al del lenguaje hablado: requiere una estructura preparada por la naturaleza para su adquisición y el correspondiente aporte social.
- Todo lo dicho nos lleva a pensar que eso que los niños integran, desde el punto de vista de la estructura del lenguaje musical son una serie de hechos reiterados; en nuestra cultura serán los sucesos armónicos, –básicamente cadenciales– los que darán puntos de referencia para percibir sin aclaración teórica alguna número de frases, frases pregunta, respuesta, dubitativas, armonías más o menos adecuadas a la función de una cadencia, carácter de la música, etc. Lo que podemos denominar *tópicos*.
- Pero mirando la diversidad de procedencia de los alumnos en nuestras aulas tendremos que preguntarnos ¿Cuál ha sido el lenguaje al que han estado expuestos?

¿Cuáles los *memes* recibidos? ¿Hay entre sus diversidades alguna identidad de elementos? ¿Cuáles son éstos?

Dice Meyer⁸

“La significación de la música, como otras clases de gestos significativos y símbolos, surge de y presupone el proceso social de la experiencia que constituye el universo musical del discurso”.

...“la respuesta a la música así como su percepción, depende de hábitos adquiridos de respuesta. El estilo y los sistemas a los cuales respondemos con aparente espontaneidad, son, en un análisis profundo, constructos artificiales desarrollados por los músicos dentro de una cultura específica”.

¿Cómo es nuestro alumnado? Su procedencia. Sus hábitos. Sus aficiones. Los ritos

La multietnicidad de que hablamos al principio es un hecho tan cargado de posibilidades como de preguntas sin responder. La casuística no es tampoco escasa. Parece casi imposible que la cultura que se trata de transmitir en las aulas no tenga un cierto grado de etnocentrismo. Y no lo digo como señalando un defecto sino pensando que hay que partir de algún elemento dominante y parece coherente y sobre todo inevitable que sea el del país de acogida.

Los niños fruto del movimiento de inmigración podrían tener una capacidad de integración que si no siempre funciona es por cuanto está interferida por el mantenimiento de sus propias costumbres, hábitos, culturas originales, en los pequeños reductos que la inmigración genera por agrupamiento de iguales, fenómeno por otra parte lógico y diría necesario para dotar de apoyos afectivos a quienes más duramente sufren el dolor del desplazamiento, tratando de paliar el desarraigo. Por otra parte dejar a esos niños totalmente sometidos a la presión de una nueva cultura no asumida por su mundo social y familiar puede provocar grandes trastornos de identidad.

- Tienen ventaja, en ese punto los niños venidos para la adopción en sus primeros momentos de vida que asimilan con naturalidad lengua, costumbres, etc.
- Dentro de nuestras llamadas culturas occidentales son múltiples las variedades culturales, lingüísticas, religiosas, etc. Sin salir de cada país amén de la fuerza provocada por los nacionalismos más o menos evidentes, varían los aportes culturales de las familias y entornos en los que se desarrolla la vida de nuestros alumnos. Ello supone otra forma de multiculturalidad.
- Unos y otros y son muchos los grupos que podríamos formar, son generaciones del mp3, del iPod y demás útiles a los que permanecen conectados horas y horas en las que se mantienen ajenos a cualquier aspecto de lo que les rodea. Son imágenes autistas la cantidad de jóvenes y no tan jóvenes que no saben prescindir de unos auriculares que mandan mensajes sonoros seleccionados por ellos no a sus oídos sino directamente a sus cerebros. Nunca se ha escuchado tanta música, eso sí, su música, la que quieren, la que eligen la que tiene para ellos una significación. Un rito.

D. J. Hargreaves y Nigel A. Marshall⁹ aluden a un estudio realizado en UK, Escandinavia y otros países del norte de Europa que muestran que los chicos de 13 años escuchan música entre 2 o 3 horas al día, “de lejos el mayor tiempo dedicado a actividades de ocio.”

- Parece indudable que, una función contextualizada de lo musical en la sociedad ha sido y sigue siendo el rito, lo ritual, su carácter simbólico de innumerables contextos y los significados anejos. Small¹⁰ se refiere a ello en esta forma: *“Los objetos creados tiene valor sólo en la medida en que sirven a los propósitos rituales.”*
- Este aspecto de ritualización parece obvio en las adscripciones musicales de los jóvenes actuales para quienes, la música que se hace –entendiendo también por hacer, en el sentido de Small, su implicación activa y gestual en la escucha–

supone además la pertenencia a un grupo, un pensamiento, una ideología, una identidad, al margen del valor que podamos darle a estos términos.

- Aparece la ritualización y no en menor medida en las salas de concierto en las que un grupo concentra la devota atención de una mayoría, cuya participación activa tiene lugar exclusivamente desde la escucha aceptando “las reglas de juego” que este tipo de espacios impone.

¿Cuál es el material musical a emplear en nuestras clases? La música dentro y fuera de las aulas. La formación de los profesores.

Hemos hablado más arriba del sustrato que la reiteración de percepciones deja en las mentes infantiles por la vía de la regularidad de algunos eventos sonoros, entendiendo que aportan una comprensión inconsciente del lenguaje musical.

- Una cosa es, sin embargo, ese sustrato estructural que es el que produce regularidades que asientan unas bases lingüístico musicales en las mentes de nuestros niños, –lo que podríamos describir rápidamente en nuestro contexto como *música tonal*– y otra, muy diferente, el estilo o la aplicación de tales herramientas a músicas y contextos sociales muy diversos.
- ¿Practicamos ese lenguaje con canciones populares? Populares ¿para quién? ¿Lo hacemos con música de la llamada clásica que se desarrolla en torno al concepto tonal que hemos aludido? ¿Es en el rock, el pop, el rap, techno, etc. donde tenemos que buscar la implicación a la música de nuestros adolescentes?
- Este es un punto en el que los docentes musicales dentro de la enseñanza general, divergen y todos aportan argumentos dignos de valorarse. Pueden resumirse en los dos siguientes :
 - La música que los alumnos frecuentan, la de su afición personal, la de sus diversiones habituales, puede ser el cebo que les haga acercarse a otros ámbitos de lo musical.
 - Si no es dentro del ámbito escolar dónde van a tener ocasión estos jóvenes de acercarse a la música culta. ¿No les gusta porque no es de su agrado o su rechazo es fruto del mero desconocimiento?
- John Sloboda, en un lúcido artículo¹¹, llama la atención sobre cómo decae el interés por el estudio de música “clásica” e instrumentos convencionales al pasar de la Enseñanza Primaria a la Secundaria. De un estudio al que alude se deduce que lo que en Primaria era considerado divertido, estimulante, un reto capaz de ocupar varias horas a la semana, una vez iniciada la Secundaria se percibe como aburrido, distanciador del grupo, algo que aísla de los iguales. Añade el ingrediente de ser percibido como una actividad muy controlada por los padres. Ese estudio exigente para vencer dificultades técnicas se sustituye por otras actividades que dentro de lo académico parezcan ofrecer mayores posibilidades de desarrollo futuro y en el campo de lo lúdico por las acciones que suponen la aceptación por parte del grupo y su integración en él.
- También llama la atención Sloboda –y no es por supuesto el único– sobre un hecho perceptible para todos y es que, cada vez en mayor medida, se produce una dicotomía: la música en la escuela y la música fuera de la escuela y en este concepto se engloba tanto la parte dedicada a la música como puro ocio como también el “hacer música” con participación en grupos de las diferentes adscripciones casi siempre con la característica de hacerse por la iniciativa personal de los jóvenes al margen de la autoridad del profesor o del tutor correspondiente. Haciendo la música de su predilección, generalmente en divorcio absoluto del mundo llamado clásico. La “garage music” denominan a la que los jóvenes hacen en grupos bajo sus exclusivas iniciativas en sótanos, garajes o espacios similares del entorno familiar.

- Creo interesante hacer una bastante larga cita del artículo de Sloboda antes aludido:

"Musical sub-cultures are defined by much more than style of music they use (it is also how they are used, in what contexts, for what purposes, assuming what type of inter-personal relationships, and accruing what meanings). Labels like "pop" and "rock" are coarse grained and uninformative. Take, for instance, the case of "Techno".

Techno is not "performed", "composed" or "appraised" within parameters that fit neatly with UK National Curriculum formulations. The music is constructed in real time out of computer-manipulated elements at the disposal of a DJ. Its primary function is to support communal (but individualistic) dancing designed to induce certain altered states of awareness. Dancers may only experience the intended effects after several continuous hours of engagement. A short extract experienced in a classroom setting provides an incomplete, even misleading, basis for appraisal. The basis for valid appraisal exists only for someone attending a techno club and dancing to the music. No classroom teacher could hope to adequately address issues relating to techno with their students without specific understanding of, and exposure to, that sub-genre and its role for its habitual users. The same point can be made for almost any other sub-genre."

[Mucho más que por el estilo de música que practican, las sub-culturas musicales se definen por cómo son usadas, en qué contextos, con qué propósitos, asumiendo qué tipo de relaciones interpersonales y añadiendo con qué significados. Etiquetas tales como "pop" o rock" son burdas y no informativas. Tomemos, por ejemplo el caso "techno".

Techno no es "interpretada", "compuesta" o apreciada" dentro de los parámetros que se ajustan a las formulaciones del curriculum nacional de UK. La música es elaborada en tiempo real a partir de elementos computerizados manipulados al arbitrio de un DJ. Su función primera es apoyar una danza compartida (aunque individualista) en la que se busca la inducción a ciertos estados alterados de consciencia. Los danzantes no pueden experimentar estos efectos más que tras horas de continua participación. Un breve extracto experimentado en una clase aporta una incompleta e incluso errónea base de apreciación. Las bases para tal apreciación se dan únicamente a quienes acuden a un techno club y bailan con esta música. Los maestros no pueden esperar lograr en sus clases las condiciones adecuadas en relación con la música techno sin una comprensión específica de, y exposición a, este sub-género y el papel que representa para sus usuarios habituales. Otro tanto puede decirse acerca del caso cualquier otro sub-género".]

- Si, por una parte Sloboda como otros varios autores aluden a la formación principalmente clásica del profesorado de música, especialmente en la educación secundaria y la consiguiente dificultad de involucrarse en las culturas o sub-culturas musicales aludidas, vemos cómo tampoco una inmersión en mundos aparentemente más cercanos a una gran parte de sus alumnos puede suplir la experiencia vivida con tanta intensidad fuera de las aulas. Y es que se trata no ya de la música sino de la significación que aparece para los jóvenes.

- Haciendo un parangón bastante tosco pero expresivo, el espacio del grafiti en la Historia del Arte o en la técnica del dibujo no cabe duda que aparecerá como fenómeno propio de nuestra época y nuestras sociedades pero tampoco tiene su sitio en el cuaderno y en la clase de dibujo. Pesa mucho más la actitud de imponer presencias rebeldes que la búsqueda de belleza plástica, lo que no obsta el que ésta que pueda lograrse.

- Lo que es de aplicación a estos movimientos lo es asimismo por las razones que antes hemos apuntado a las músicas procedentes de culturas y estadios culturales muy alejados de la nuestra predominante. No entramos en la cultura del "otro", de los "otros" con el aprendizaje de unas cuantas

canciones, ritmos o danzas. Es simplista decir que con eso hacemos multiculturalismo. Lo subyacente es mucho más y hay que intentar buscarlo especialmente recibiendo de quienes proceden de esas culturas diferentes.

En relación de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) encontramos unas palabras de Nora E. Valenti¹²:

“Se trata de formular nuevos objetivos para que el alumno adquiera la capacidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales facilitándole su encuentro con otras culturas. Para ello se deberán tener en cuenta en la enseñanza/aprendizaje: la necesidad de dar mayor relevancia al aspecto sociocultural; de introducir ambas culturas en el aula para que esta sea verdaderamente intercultural (no sólo la cultura de la lengua estudiada) y por último, dar valor a los aspectos emocionales en el contacto con la lengua y la cultura y no sólo a los cognitivos, como era hasta ahora.”

...“Como hemos tratado de mostrar, el avance que supone en la didáctica de las lenguas el concepto de competencia intercultural tiene consecuencias a niveles teórico, metodológico y social, ya que la verdadera educación intercultural implica una actitud crítica ante la sociedad. Para Oliveras (2000:100) «si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad». Estamos convencidos de que el reto es tan grande que vale la pena probar y que es éste el único camino posible para una convivencia pacífica en una sociedad europea multiétnica y multirreligiosa.”

No quiere eso decir que no haya que enriquecer y ampliar el mundo formativo del docente dotándole de la mayor formación e información, flexibilidad y capacidad de generación y transformación o adaptación de materiales diversos, capacidad de improvisación, etc. Parece que quiere decir justo lo contrario en cuanto a la ampliación de los horizontes, pero es tal vez antes que nada la adquisición de consciencia de cuanto se hace, sabiendo los contextos no sólo multiétnicos sino plurisociales y también diferenciar los espacios docentes buscando ubicación para diferentes manifestaciones.

Porque, a los dos puntos de vista divergentes en la posición del profesorado a que he aludido arriba habría que añadir una reflexión y es ¿Qué hay de la música como fenómeno cultural, artístico, como fruto del pensamiento y la creación humanos? ¿Dónde podremos conocer, identificar, contemplar y, tal vez disfrutar del objeto sonoro reconocido como digno de observación? ¿Qué papel reservamos en la enseñanza general y en la musical a la evolución sincrónica de este lenguaje con otras manifestaciones artísticas?

Y una reflexión más que me parece especialmente digna de reseñarse. Ni dentro del mundo de las artes ni de las ciencias aparece en la etapa escolar una materia que dé lugar a un fenómeno tan diversificado en innumerables ramificaciones como sucede con la música.

- Queremos, por supuesto, que nuestros alumnos accedan a una comprensión —una *competencia* por situarnos en conceptos de la más reciente legislación- lo más profunda posible del lenguaje musical y a su utilización como vehículo personal de expresión. Tal utilización personal, sin embargo, y por razones obvias de tiempo y objetivos del curriculum no puede tener la profundidad deseada.

Además:

- La música tiene una historia arraigada en el principio de la humanidad como medio de comunicación, como lenguaje del

sentimiento. La antropología puede aportarnos elementos de comprensión.

- La música tiene una alta capacidad de significación individual, grupal, social, así como de captación y diferenciación de grupos atendiendo a circunstancias originadas en múltiples sucesos sociales. He ahí grandes campos para la Filosofía, la Sociología.

- Este arraigo en la naturaleza humana se manifiesta aún hoy en diversas maneras dependiendo de culturas, creencias, evoluciones y/o contaminaciones globalizadoras. Etnografía, historia...

- La música tiene una larga y rica evolución hacia el mundo puramente artístico aportando un inmenso acervo de obras capitales como hitos de su devenir. En ese sentido es una parte importante de la cultura en sincronía con las otras artes y con el pensamiento. Como tal, algo necesario al conocimiento de una persona en formación. Historia, Historia del Arte, Filosofía...

- Tal acervo de obras musicales ha derivado en manifestaciones múltiples: música para voz, para instrumentos a solo, música coral, música de cámara, música orquestal, diversas manifestaciones escénicas... también diversos contextos geográficos con sus manifestaciones específicas que no deben desconocerse.

- La música es un fenómeno social que implica, como ninguna otra actividad el tiempo y la atención de nuestros jóvenes. Ni pintura, ni escultura, ni literatura tienen tal grado de captación y presencia activa en sus vidas. Si las artes plásticas pueden ocupar una importante parte del tiempo dedicado a las enseñanzas artísticas escolares, y puede, desde luego captar las aficiones con su riqueza de estilos y manifestaciones, está sin duda lejos de implicar en forma tan fuertemente afectiva al joven en su vida de ocio, como lo hace la música.

- Podríamos seguir con la capacidad de sugerencia en el mundo de la publicidad, del espectáculo en diversas formas, etc.

¿Conclusiones? Fin de las reflexiones

Visto así, y creo que no hay otra forma de considerarlo, el mundo de la formación musical escolar no puede limitarse a un solo espacio en el que, necesariamente, al tratar de abarcar lo inabarcable, puede producirse y se produce un “totum revolutum”. El escuchar, hacer, manipular, crear objetos sonoros buscando la comprensión de los elementos, la sensibilización a sus varios parámetros; la propia capacidad expresiva usando para ello el máximo posible de herramientas sencillas, de instrumentos de fácil ejecución, es un tema educativo de primer orden. Dentro de él insisto —es mi caballo de batalla— en la importancia de saber escuchar, dotar de referencias para la audición y, desde la escucha, extraer consecuencias por básicas que éstas sean, porque nos darán la base para, a partir de la sensación auditiva, ampliar percepciones y con ellas conceptos, elementos de comprensión, herramientas para el uso personal así en el papel activo de hacer como en el receptivo de escuchar, dentro y fuera del ámbito escolar.

Este es un primer cometido ineludible. Aquí la elección de materiales puede ser varia y ecléctica dentro de lo muy sencillo para que sirva de ejemplo o de base de reelaboración para sus aplicaciones posteriores. Ahí podemos pedir la aportación de todos los actores implicados con sus procedencias, sus vivencias sonoras, etc.

Ineludible también la capacidad de identificar obras y géneros musicales desde la escucha como se identifican obras y etapas pictóricas, arquitectónicas o literarias. Como importante hilo de la historia de la cultura no puede obviarse su conocimiento.

Es necesario buscar el espacio apropiado a esta finalidad (Podemos utilizar como parangón la Gramática, la Literatura, el comentario de textos, etc.).

Tanto dentro de este capítulo de la cultura y su evolución como en materias tales como sociología pueden y deben tener cabida los “ismos” y tendencias de toda índole en las diferentes artes dando un espacio importante a todas las corrientes musicales a las que antes hemos aludido y en las que los propios alumnos pueden dar mucha información respecto a qué supone para ellos, qué aparece. Seguramente entenderían bien los diferentes movimientos artísticos cuando entre ellos aparecen aquéllos en los que están involucrados.

Además de eso, cualquier centro docente, insisto que me refiero especialmente a Secundaria, debe dar paso entre sus actividades paralelas a los grupos corales, instrumentales, donde los alumnos puedan compartir experiencias sonoras en una semi-independencia de la autoridad y el curriculum académicos, encontrar formas de exhibición de sus habilidades, (de diferentes estilos y grados de complejidad técnica, sin desdeñar lo llamado clásico), de mayor vinculación a sus propios compañeros de clase o centro y al entorno en el que se inscribe. Seguramente es este espacio en el que la práctica de todas las tendencias largamente aludidas arriba pueden tener un lugar, en el que hay que procurar la integración de las manifestaciones propias de las culturas con las que convivimos dando lugar al conocimiento y en su caso a la coparticipación y a posibles formas interesantes de sincretismo.

Aunque podría entenderse que estas reflexiones tienen un cierto grado de tendenciosidad por mi dedicación a la docencia musical, propongo una reflexión serena por parte de otros sectores. Parece inevitable reconocer una realidad con la que convivimos dentro y fuera de las aulas y quiero decir en función de esa realidad que hablar de la música como un fenómeno lineal capaz de encajarse en un horario escolar restringido y en un curriculum polivalente es ignorar la evidencia. Lo sería también negar a la música su espacio de conocimiento histórico, conocimiento no de fechas y autores sino y sobre todo de sus obras. El espacio que hemos dado a la música fenómeno social, libera de mayores consideraciones en relación con su presencia.

En la medida en que cualquier conclusión es algo flexible y dispuesto a modificarse a la vista de nuevas perspectivas, experiencias, conocimientos, aportes, propongo las mías de hoy. Mucho más que conclusiones apporto reflexiones y dudas y para ser compartidas.

Referencias

¹ Mithen, Steven. (2007 la edición castellana). *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Ed. Crítica.

² Roa, Cristian Felipe. (2008). “Desde la búsqueda de esencias hasta la concepción camaleónica”. En Revista de Antropología experimental, nº 8, Universidad de Jaén.

³ Chailley, Jacques. (1973). *Cours d'Histoire de la Musique*. París: Ed. Leduc.

⁴ García Jiménez, Modesto. (2008). “Música, lenguaje universal”. En Revista de Antropología, nº 8, Universidad de Jaén.

⁵ García Jiménez, Modesto. “Música, lenguaje universal”.

⁶ Elliot, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Boston: Boston University Press.

⁷ Small, Christopher. “Musicking – The Meanings of Performing and Listening. A Lecture”. En *Music Education Research* 1:1,9-22 (Marzo 1999)

⁸ Meyer, Leonard B. (2000). *El Estilo en la Música*. Madrid: Ed. Pirámide.

⁹ Hargreaves, David J. and Marshall, Nigel A. (2003). “Developing Identities in Music Education”. En *Music Education Research*, vol. 5:3, 263-273

¹⁰ Small, Christopher. Obra citada

¹¹ Sloboda, John. (2001). “Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: where does music education fit?” En *Music Education Research*, 3:2, 243-253

¹² Nora, E. Valenti. “¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de ELE.” *Università per Stranieri di Siena AISPI. Actas XXII (2004)* Obtenido a través de Internet con fecha 22 de Noviembre de 2008:

<http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/indice.html>

PENSEMOS: ¿SON LAS COMPETENCIAS UN PUENTE HACIA LO INTERCULTURAL? EN TORNO A LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR

Encarnación López de Arenosa Díaz
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (España)

Una aproximación al tema

Competencias es el término estrella en los nuevos documentos relacionados con la educación. Aparecen como un desiderátum del individuo que se espera para una sociedad movida, inquieta, cambiante. Forman una espiral en la que conocimientos, habilidades, técnicas, se imbrican, o así lo pretenden, en un todo que aporta un bagaje flexible, creativo, operativo, transferible a diversos contextos, controlado con libertad pero también con ética de forma autónoma por los jóvenes en formación.

Lo intercultural es, no ya uno de los ingredientes de ese mundo cambiante que hoy vivimos, sino, tal vez, el gran ingrediente a considerar en cualquier aspecto empezando por el educativo que aquí nos ocupa. Y si lo es para nosotros hoy, en mayor medida será el de nuestros estudiantes. Estamos, por tanto obligados a preguntarnos seriamente qué es eso y cómo podemos interactuar desde nuestra propia cultura y qué conocemos de ella, qué valoramos digno de mantener, qué es “lo nuestro”, en fin, apto para intercambiar. En una palabra, se trata de no utilizar el término interculturalidad como moneda acuñada para el pensamiento al día sin entrar en su historia y su significado: lo que fue y lo que debe representar cara al futuro.

Primera cuestión, por tanto, generar la necesaria capacidad de reflexión apoyada en elementos culturales de unas y otras procedencias que aporte garantía de solidez a tal reflexión. Qué queremos mantener, qué cambiar. Qué es vigente en el mundo de hoy, en qué medida, por qué. ¿Siguen vigentes las circunstancias que originaron el nacimiento de tales o cuales ideas, conceptos, usos sociales, obras artísticas? Aún sin vigencia ¿son hechos dignos de conocerse y valorarse por lo que representaron? Un inagotable campo de reflexión. En la misma medida y por idénticas razones también habremos de dilucidar qué enseñamos cuándo y cómo y, llevado a nuestro terreno, qué música o músicas deben ser objeto de aprendizaje, cuándo, cómo y por qué. Todo un reto...

La gran y profunda reflexión que exige el tratado de Bolonia para la Enseñanza Superior afecta a todo. No se alcanzan en los niveles superiores los objetivos buscados si no hemos tensado pronto hacia ellos la cuerda de nuestro arco. La educación comienza con la vida y es bueno tener unos referentes de qué queremos para la sociedad que entre todos hemos de hacer, qué para esos jóvenes con quienes deberemos compartir la ilusión de una formación adecuada, al margen de que estos pretendan o no una educación superior. Por eso tendremos que aludir a la literatura y los documentos que todo este movimiento ha generado y en qué manera afecta a nuestros estudios musicales. También nos planteamos cuáles son los currículos que reclaman el tiempo y circunstancias actuales. Momento crucial el que vivimos cara a estos estudios que no debe convertirse en un mero cambio de denominación de las materias, en un hacer lo mismo con nuevos nombres. Nuevo o antiguo, pero todo renovado por el pensamiento crítico, por la revisión de los qué y los cómo y también e importante, buscando elementos integrados, relacionados, complementos de unas materias, soporte de otras...

Pocas veces nuestra enseñanza ha estado más retada por las circunstancias. Creo que no siempre hemos sabido responder con profundidad al envite. Es el momento de demostrar que estamos en disposición de intentarlo.

Comencemos por referirnos a ese nuevo concepto que se plantea como compromiso básico a cualquier situación educativa. El concepto competencia.

¿Qué son las competencias?

Cuando nos acercamos por vez primera a los currículos vigentes en España, fruto de la Ley de Ordenación Educativa (LOE) de 2006, nos topamos con el término *competencias* utilizado en forma profusa y relevante. Tenemos un primer momento de duda y nos preguntamos si hasta ahora no hemos buscado la competencia como finalidad.

La reflexión posterior nos lleva a aceptar el hecho de que aunque ese era el propósito del concepto “objetivo” que expresado en términos de capacidades orientaba las anteriores normas educativas en España, quizá se había entendido en una forma limitada no creando una capacidad transferible sino desarrollando, tal vez aislado, un hilo del conocimiento no entretejido en concepciones más amplias. Se había tendido a una visión más estrecha, más ceñida a la búsqueda de la especialización.

Por otra parte, quedaban en el espacio impreciso de las *materias transversales* los aspectos relativos a actitudes básicas, sociales, comunicativas, de desarrollo de la capacidad de iniciativa, participación, responsabilidad... aprender a aprender, aprender a hacer, fundamentos de la tarea educativa en las etapas formativas de nuestros jóvenes.

De ahí que, en toda Europa se sintiera la necesidad de dar un giro a la hora de establecer el norte educativo, buscando el individuo que sabe lo que sabe, que sabe como aprender lo que le falta, que es capaz de seleccionar las informaciones adecuadas, que es capaz de comunicar lo que conoce y de preguntar cuanto necesita saber; que se relaciona con otros individuos en grupos heterogéneos en situación de intercambio y de mutuo respeto; que tiene, aprecia y valora unos conceptos éticos y responsables cara a su participación en la sociedad, ya sea privada como la familiar o pública como la profesional, política, asociativa, etc.

Conseguir, en resumidas cuentas, la adquisición de un conocimiento activo, operativo, de capacidad de acción positiva y responsable que sume en el proyecto social; capaz de adaptarse porque utiliza un pensamiento flexible, no rígido ni estanco, que se proyecta en diferentes campos y que le permite entender y asumir cuantas variaciones provoca una sociedad en perpetuo movimiento, o dónde y cómo buscar las fuentes que le permitan entenderlo, manteniendo además una posición no gregaria sino consciente y voluntaria.

Se trata claramente de un desiderátum, algo que parece necesario porque toda ambición es poca a la hora de lograr la mejor educación y la más operativa y adaptable a circunstancias varias. Vamos a verlas en sus enunciados originales y en algunos comentarios.

Ya en 1997 la OCDE elabora un proyecto que denomina **Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)** y define éstas así:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”

El profesor Pérez Gómez ¹ explica que “se trata, por tanto de un “saber hacer”, esto es, un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Desde el punto de vista de la institución escolar es una propuesta profundamente innovadora, puesto que se sitúa al margen de la perspectiva tradicional compartimentada en áreas de conocimiento o disciplinas.

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según DeSeCo, debe resultar valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (p. 16).

También la Unión Europea se plantea el tema en 2004, y define las competencias como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes

que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.”

Otra vez el Profesor Pérez Gómez (2007):

“Tomando en consideración los trabajos centrales que sustenta el documento de DeSeCo, y sus desarrollos críticos posteriores, podemos destacar las siguientes características principales que conforman este ²concepto de competencias fundamentales:

Carácter holístico e integrado. Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.

Carácter contextual. Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.

Dimensión ética. Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.

Carácter creativo de la transferencia. La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto

Carácter reflexivo. Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.

Carácter evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. (pág. 13)

Son las competencias por tanto, algo que nos suena a novedad. Sin embargo, –nada nuevo bajo el sol– no se plantea nada que no entre en el perfecto manual de lo que genéricamente llamaríamos una buena formación; una formación completa, holística, formación profunda que genere un pensamiento amplio, flexible, adaptable, autocrítico, ético. Es tal la idea que se engloba hoy dentro del término competencias y es precisamente la falta de éxito de las estrategias actuales lo que empuja a ir más allá, más a fondo, a no quedarnos en la superficie de las cosas.

El proyecto emitido con el nombre de Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) al que ya nos hemos referido más arriba, pretende un marco que puede guiar los sucesivos desarrollos en el campo de las competencias y parten de los pensamientos conductores, los fundamentos que han de soportar y seleccionar las que consideran clave. Lo enuncia indicando que cada una de ellas debe:

1. Contribuir a objetivos válidos para las sociedades y los individuos;
2. Ayudar a los individuos a encontrar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y
3. Que no sean importantes solamente para los especialistas sino para todos los individuos.

A partir de esas premisas establecen tres competencias claramente interrelacionadas:

1. Uso interactivo de herramientas (lenguas, tecnologías, etc.).
2. Interacción en grupos heterogéneos.
3. Actuar autónomamente.

Una simple reflexión nos hará ver que todo aquello que constituye lo que hemos denominada contenidos, las materias que forman el cuerpo de cada asignatura, los idiomas, la tecnología se engloban en una sola de las consideradas competencias clave en tanto otras dos nos hablan de la capacidad de relacionarse con “los otros” con un criterio formado –si bien capaz de adaptación– que permite asumir la responsabilidad de las decisiones. Insistiendo una vez más las competencias suponen el elemento formativo por excelencia que debe implicar, englobar y subsumir cuantos conocimientos específicos en cualquier rama del saber puedan ser adquiridos por el individuo.

La enorme inercia de los currículos al uso anterior hace, sin embargo, que las sucesivas concreciones se vayan acercando más a lo específico aunque como en el caso español se detengan a explicar en los Decretos de mínimos de Primaria y de Secundaria Obligatoria³ en qué forma cada una de las asignaturas ha de contribuir al desarrollo de las competencias. De ahí la formulación nacida en la OCDE y recogida

en la Ley Orgánica de Educación –LOE–⁴ a la hora de aplicarse a los diferentes niveles no universitarios. Son estas ocho:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En mi opinión esta fragmentación supone un empobrecimiento y, tal vez una muestra de desconfianza, pensando que los docentes puedan no atender a las materias y sus contenidos con eficacia si se parte de otras premisas diferentes de esas tradicionales que denominamos “el programa”.

El recorrido inicial por las competencias nos ofrece grandes puentes para llegar a la interculturalidad. Sus tres pensamientos generadores, “Contribuir a objetivos válidos para las sociedades y los individuos”, “Ayudar a los individuos a encontrar importantes demandas en una amplia variedad de contextos” y “Que no sean importantes solamente para los especialistas sino para todos los individuos” están aludiendo en una forma muy directa a esa competencia básica que enunciaban como “Interacción en grupos heterogéneos”. Implícitamente en situaciones también diversas y con criterios propios: “Actuar autónomamente”

Vamos pues a hablar de interculturalidad.

Nuestra propia “interculturalidad”

¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad? ¿Quiénes somos? ¿Quiénes son los otros? ¿Qué tenemos para intercambiar? No sé si hay que hablar de “intra interculturalidad”.

Podemos observar a través incluso de nuestro pensamiento espontáneo que cuando nos referimos a interculturalidad se nos representa el estereotipo de lo foráneo. Otros colores, otras etnias, otras culturas. Si después de esa representación inmediata e irreflexiva nos asomamos a un balcón, encendemos radio o televisión, nos asomamos a internet y a su profusión de caminos podremos advertir que ese estereotipo es falso, o mejor, incompleto. Y es que, dentro de nuestra propia sociedad nativa, no ya etnias ni colores pero indumentarias, adornos, modas, aficiones, gestos, vocabularios, posiciones y actitudes son tan diversas que no es arriesgado suponer que responden a ideologías, pensamientos y posicionamientos ante la sociedad realmente múltiples, seguramente identificados no con los modelos más próximos de nuestro pasado reciente sino con corrientes mundiales fuertemente homogeneizadoras. Me parece que es esa otra forma de interculturalidad la que hay que resolver antes –con una gran dificultad para la identificación–, o en paralelo con la más aceptada como tal, la compuesta de individuos de diferentes procedencias y culturas. Y hay que resolverla frente al mundo de la educación, de la formación de esos jóvenes receptores de ideas tan diversas y poco estructuradas que, sin embargo, inducen a posiciones activas no siempre deseables y también frente a una sociedad que se ignora a sí misma en muchos e importantes aspectos.

Parece saludable, por tanto, que antes de hablar de interculturalidad en términos de “nosotros” y “los otros” aclaremos no ya qué es lo nuestro, quienes somos, sino la enorme variedad de comportamientos, ideas, tendencias, que, una sociedad en una transformación frenética, nos aporta sin que sepamos exactamente de qué hablamos cuando hablamos de “nosotros”. Esa es la primera y tal vez más compleja interculturalidad en la que difícilmente sabemos qué pensar y, mucho menos, qué piensan quienes nos rodean, incluso en un entorno muy cercano.

No resultaría muy distinto si un proceso de observación similar lo aplicamos a ese concepto de cultura, arte, en nuestro caso muy especialmente “música” todo ello parte

de la sociedad, sus gustos y costumbres— porque deberemos preguntarnos de cuál hablamos: ¿La propia de nuestro folklore? ¿Aquella del folklore de otras culturas? ¿La música que llamamos culta y dentro de ésta la variedad de estilos, épocas, desde el Medioevo hasta nuestros días? ¿Hablamos de Jazz? ¿Tal vez de Rock, de pop, de hip-hop, de rap, de reggae? ¿Cuál o cuáles consideramos nuestra/s ya sea por raíz, por cultura, por tradición cultural?

En esa pérdida de arraigo que suponen las sociedades industriales ¿hemos de resucitar el conocimiento de tradiciones poéticas, musicales, teatrales, artesanales, originadas en costumbres provocadas a su vez por la particular circunstancia de un lugar? ¿Hemos de recibir, sin contraoferta las culturas y saberes de quienes se integran en nuestra sociedad, con frecuencia más aferrados que nosotros a sus propios ancestros culturales? En el caso concreto de la música ¿importa conocer nuestro propio folklore o es solamente lo más exótico y menos familiar lo que ha de entrar en las aulas? En uno y otro caso ¿ponemos la mirada sobre el hecho musical en sí o también lo hacemos sobre los eventos que la generaron? ¿Se trata de aprender o escuchar unos sonidos o adentrarnos en una cultura? ¿Qué sería pertinente cuando hablamos de competencias y queremos enlazarlo con lo intercultural?

Si no empezamos por analizar los hilos de ese gran ovillo y ver de qué hablamos cuando lo hacemos sobre cada una de esas posibilidades, qué representan dentro de los hábitos sociales imperantes; sino dilucidamos qué queremos, por qué y qué riesgo corremos de dejarnos rasgos culturales indispensables si nuestra elección no es convenientemente sopesada.

En esa línea me asomo con curiosidad a la pasión que los jóvenes muestran ante eventos musicales, conciertos en directo, en los que cuando sus ídolos actúan —y no hablo de ídolos como un lugar común sino que pienso que se producen verdaderos fenómenos de idolatría que se celebran con rituales frecuentemente frenéticos que llegan a paroxismos—, son merecedores del mayor esfuerzo como pasar noches a la intemperie no siempre suave para lograr el preciado tesoro en una taquilla que no hace precisamente regalos. Me resulta igualmente digno de mención el que en ocasiones sean los familiares de estos jóvenes, especialmente madres, quienes arrostran las gravosas esperas de apertura de taquillas para complacer a sus vástagos.

Las propias adscripciones musicales están en ocasiones ideologizadas, aunque hablemos de ideología de bajo perfil, ideología presta para el consumo inmediato y masivo sin previo cuestionamiento.

Ocupan también mi preocupada atención los grupos de jóvenes, apenas adolescentes en ocasiones, que muestran bien en su indumentaria, en sus complementos o en sus propias personas, signos de pertenencia a grupos de ideologías radicales totalmente ajenas a nuestras culturas y homologables a grupos de otros países de los que desconocen todo sobre su cultura. Me pregunto cuáles son las fuentes de las que beben, las correas de transmisión que las introducen en las sociedades que hemos denominado desarrolladas. .

Dónde ha estado el punto de inflexión en la educación de nuestros jóvenes. ¿Qué pensamiento ha conducido a padres y profesores? ¿Cuál ha sido la evolución de este pensamiento? ¿En qué se fundamenta? ¿Nuestros jóvenes, o por mejor decir, algún importante porcentaje de ellos están educados por sus tutores naturales o son fruto de los medios? ¿Se sienten acompañados en su avance en la vida muchos de nuestros niños? ¿La vocación de padres y maestros da a nuestros jóvenes las respuestas afectivas, de apoyo, de modelo, que buscan? ¿Actúan por rechazo? ¿De qué, por qué, contra qué? ¿Estamos aceptando que las cosas hoy “son así” en ambigua descripción sin hacer la reflexión autocrítica pertinente? ¿Influye en ciertos comportamientos indisciplinados la falta de capacidad de esfuerzo y de sacrificio de quienes les han de conducir? ¿Había en la sociedad adulta, la que supuestamente educa, convicciones o eran meras costumbres no cuestionadas? ¿Había capacidad de

discernir lo que hay que mantener y lo que debe acordarse a los nuevos tiempos? ¿La sociedad como conjunto aporta los modelos adecuados y las vías para alcanzarlos? ¿Cuáles son los objetivos de muchos de nuestros relevos? ¿Son el hedonismo, el materialismo, objetivos a lograr por encima de todo? ¿Cuáles son los ideales que aparecen como unpreciado valor para porcentajes no pequeños de estos jóvenes y... no tan jóvenes?

Aclarar que no pretendo describir a la sociedad joven sino a una parte muy visible y llamativa parece una obviedad pero lo aclaro, pese a todo.

En verdad carezco de las más elementales armas para calibrar aclarar y entender en solitario este *puzzle*, para librar esta batalla. Si, indudablemente es algo que tiempo ha estudian los sociólogos, sería deseable que fuera una gran preocupación y un objeto de estudio y debate prioritario en nuestras sociedades, un examen exhaustivo de conciencia. Creo que el problema educativo en general, y también en nuestro caso y por sus peculiaridades la educación musical en particular, tiene una singular dependencia de la sociología y pienso que es ese el campo desde el que deben atisbarse formas de entendernos a nosotros mismos, único camino para encontrar vías desde las que actuar en el terreno educativo no limitado al ámbito docente.

Incluso el tan reiterado tema ambiental, la conciencia y consciencia ecológicas requieren disciplina, capacidad de renuncia como lo requeriría en altísimo grado la necesidad de paliar carencias básicas en tantos países. Suenan y resuenan hermosas frases que aluden a solidaridad, mantenimiento del planeta, hermanamiento entre ciudades, países...y las respuestas personales carecen de la necesaria generosidad.

La interculturalidad social

La “otra” interculturalidad es hoy multiculturalidad y adquiere diferentes caracteres. Estos me llaman especialmente la atención:

- Contrariamente a lo sucedido en otras épocas ahora no hay conquista, vencedores ni vencidos, sino invasión pacífica.
- Esa invasión pacífica se produce sobre las sociedades de consumo; sociedades prósperas que han perdido identidades culturales que la inmigración mantiene –o puede mantener– en mayor grado.
- No se intercambian dos culturas sino muchas y muy varias con diferentes grados de coincidencia con la cultura de la sociedad receptora.
- Se añade un ingrediente inquietante y son las subculturas urbanas de difícil adscripción cultural y con frecuencia, violentas.
- Es notable la homogeneización del pensamiento y la conducta de muchos jóvenes por la vía de la influencia de los medios con su enorme capacidad de penetración.
- Con frecuencia el mundo de la música para los jóvenes se enmarca en –tal vez no ideologías– pero sí corrientes de pensamiento y de conducta que a veces implica una forma de ritualización y que pertenece de lleno a la Sociología.

Curiosamente el hecho de invasión pacífica hace que no exista una preparación de defensa de lo propio ni siquiera de necesidad de saber qué es eso de lo propio. Las sociedades satisfechas por el consumo fácil de bienes adquiribles parece hacerse indolente, ha perdido identidades culturales que los pueblos de la inmigración mantienen – o pueden mantener en mayor grado entre otras cosas por la necesidad natural de no perder el vínculo, las raíces, cuando se produce el alejamiento material, –con frecuencia obligado por la necesidad– de su lugar de origen.

Los países de acogida tienen como problema no asimilar otra cultura sino muchas simultáneamente, a veces con claras diferencias de valores y usos sociales. Son los medios de información los que, al lado de los centros comerciales y los puntos de ocio de alguna manera aportan tintes homogeneizadores eso sí, superficiales: consumos, vestimentas, diversiones, falsas necesidades, ambiciones...

Podemos preguntarnos si el resultado de esos cruces múltiples de culturas dan como antaño una mixtura esencialmente positiva de la cultura de dos pueblos –conquistador y conquistado– o si estamos caminando hacia un remedo de cultura homogénea y plana, con pérdida de perfiles y valores de cada una de las culturas implicadas, con unos conductores solapados que son los medios de comunicación y la idolatría del consumo por bandera. En ocasiones la búsqueda de ideales, modelos, encarna en semi-idolatrías de vencedores deportivos, cinematográficos, musicales, etc., y en la selección de ídolos va o puede ir implícita una pseudo ideología o una actitud social. Si tuviéramos análisis certeros de nuestra propia sociedad resultaría relativamente más fácil entender a quienes compartan espacios con nosotros. Soy consciente de que la formulación de esa idea es una simplificación ya que los que vienen también están sujetos a culturas “entreveradas” donde la tradición convive o es empujada por corrientes posiblemente externas y ajenas a la cultura original.

Si el mundo es tan distinto, si la interculturalidad, la multiculturalidad ya no son fenómenos que podemos analizar desde la tranquilidad de nuestras posiciones sino una corriente que arrolla y que, en no muchos años habrá cambiado totalmente la faz de las naciones; si internet es ese enorme sistema de vasos comunicantes que nos permite a casi todos acceder a casi todo, me pregunto otra vez ¿podemos hablar de culturas que se suman, se acoplan, se reconocen, o estaremos hablando de una macro cultura unificadora marcada por los medios? ¿Dónde y cómo se conservarán las culturas de base de los grupos humanos? ¿Qué debe protegerse por encima de todo? ¿Qué es digno de nuestro reconocimiento y nuestro esfuerzo? Si somos capaces de plantearlo, definirlo, acordarlo, seremos capaces de buscarlo, de lograrlo poniendo el esfuerzo necesario, caminando en positivo.

Antes de que esa situación cristalice, nos encontramos con esta sociedad acelerada, frecuentemente superficial, que admite las ideas ya empaquetadas, dispuestas para el uso aunque puedan ser y de hecho sean a menudo conceptos empobrecidos o mutilados frente a una realidad siempre conformada por facetas de diversas irisaciones. Por aludir a algo concreto hablamos con horror de *etnocentrismo* sin pensar que, el hecho de admitir con actitud abierta el hecho intercultural no deberá llevarnos a ignorar sino todo lo contrario, nuestra cultura, nuestra historia, nuestra tradición distante o próxima que merece ser tenida como elemento desde el que poder conocer, comparar y valorar otras creencias, otras costumbres, otros significados sin obviar, en su caso un análisis crítico ilustrativo en sí mismo, para desde tales parámetros poder proyectar un porvenir consecuente. Si no existe asidero, nuestra capacidad de apreciación se queda sin el referente indispensable desde el que valorar lo propio, “lo otro” y a “los otros”.

Porque nuestra forma de vida, nuestra historia, la ubicación geográfica de nuestros pueblos, los avatares de toda índole han dado por resultado una cultura, una civilización, podremos concebir mejor que parámetros diferentes hayan originado otras diversas con interesantes aspectos para la observación que amplía nuestro panorama mental y enriquece el intercambio.

Arnold Hauser en el Prólogo de su “Introducción a la Historia del Arte”⁵ nos dice

“El principio sobre el que descansaba y descansa mi exposición podría formularse con la máxima simplicidad, diciendo que, para mí, todo en la historia es obra de los individuos, pero que los individuos se encuentran siempre temporal y espacialmente en una situación determinada y que su comportamiento es el resultado, tanto de sus facultades como de esta situación.”

Una alusión explícita a lo contextual. Lo espacio-temporal, lo que nos ha conformado en tantos aspectos, aquello que por ser como es, es irrenunciable.

Su referencia está especialmente dirigida al mundo del arte y su evolución pero, evidentemente es un punto de vista para la reflexión en el sentido de que el mundo de la interculturalidad y, yo diría que sobre todo de la multiplicidad de hechos reflejados

en los comportamientos de los más jóvenes, esos sujetos de aprendizaje sobre los que trabajamos, son hechos que suponen un mosaico caleidoscópico en el que una vez más el ingrediente social no puede en modo alguno quedarse al margen. Seguramente es el ingrediente esencial, mezclado y teñido por sus culturas, sus educaciones de origen. Por eso a las palabras de Hauser habría que añadir que siendo éstas tan ciertas lo es también que la situación resultante la conformamos entre todos y que sus caracteres variarán dependiendo de nuestra formulación de objetivos.

En un interesante artículo al que ya me referí ⁶ en otro artículo de Nora E. Valenti titulado *¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica?*⁷ vemos que siendo el mundo del aprendizaje de una segunda lengua, obviamente, uno de los campos de la enseñanza en los que resulta más obligada la consideración de la interculturalidad aparece clara la consideración que se da en este campo a la llamada “competencia cultural” que engloba los dos aspectos de los que venimos hablando, las competencias y la interculturalidad.

En su apartado 2, “Lengua, cultura y civilización” nos lo explica así:

En realidad, todas las investigaciones sociológicas, etnológicas, antropológicas, etc., que se han sucedido en las últimas décadas, no dejan de remarcar el hecho que la cultura es algo mucho más amplio e incluye el modo de vida, los usos y costumbres, las creencias y conocimientos, la moral y las capacidades que han desarrollado el individuo y la sociedad en la cual vive.

...Benucci, A. ⁸(2003) afirma:

Por esta vía la didáctica de la cultura se concreta a través de la reflexión sobre las diversas manifestaciones de la vida social, desde lo cotidiano a aquello más refinado del arte en su máxima expresión.

Y abunda

La competencia cultural es comprensiva de los elementos materiales [...] o espirituales transmitidos a través de la sociedad [...] y del modo de ver la vida que confiere a un pueblo en particular su puesto característico en el mundo...

...Se trata de formular nuevos objetivos para que el alumno adquiera la capacidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales facilitándole su encuentro con otras culturas. Para ello se deberán tener en cuenta en la enseñanza/aprendizaje: la necesidad de dar mayor relevancia al aspecto sociocultural; de introducir ambas culturas en el aula para que esta sea verdaderamente intercultural (no sólo la cultura de la lengua estudiada) y por último, dar valor a los aspectos emocionales en el contacto con la lengua y la cultura y no sólo a los cognitivos, como era hasta ahora. (pág. 327).

Y la conclusión final de este interesante artículo:

*“Como hemos tratado de mostrar, el avance que supone en la didáctica de las lenguas el concepto de competencia intercultural tiene consecuencias a nivel teórico, metodológico y social, ya que **la verdadera educación intercultural implica una actitud crítica ante la sociedad.** Para Oliveras (2000:100) «**si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad**». Estamos convencidos de que el reto es tan grande que vale la pena probar y que es éste el único camino posible para una convivencia pacífica en una sociedad europea multiétnica y multirreligiosa.”*

Hablando de interculturalidad: ¿Nos detenemos en el sincretismo?

Me parece una reflexión sobre lo pasado que facilita la comprensión de lo porvenir. El sincretismo es consecuencia de la coexistencia de elementos culturales y/o sociales diversos. En el caso de nuestra materia de enseñanza, las impregnaciones, las simbiosis que el mundo de la música que llamamos culta recibe de su entorno a lo

largo de la historia son tan poderosas que no se la entendería sin su concurso. La mezcla de culturas ha sido una de las feraces fuentes musicales, literarias, pictóricas y de cualquiera de las manifestaciones artísticas o artesanales, también, o antes que nada, filosóficas y sociales. Pero tampoco podemos entender el mundo de lo musical o de las artes en general si lo consideramos desde un punto de vista “artístico” y no contextualizamos orígenes, funciones y las evoluciones que desembocan en la obra “única” *para ser admirada, no utilizada*, que devienen en el creador convertido en un semidiós, etc. Levy-Strauss habla del hombre que nace con el Renacimiento que se erige en dueño y señor de lo creado creyendo con ello tener la capacidad de pisar o destruir todo aquello que cree oportuno. Hasta entonces hay un predominio de la utilidad frente al concepto propiamente estético, utilidad cotidiana o de carácter ritual pero no “objeto de deleite estético” como ya nosotros lo hemos conocido y, desde luego, disfrutado.

Referido a la música bastará aludir a algunos hechos para actualizar en nuestras mentes esta realidad del sincretismo:

- El rico y fructífero intercambio que se produce por siglos entre lo popular y lo litúrgico con mutuas y perceptibles influencias.
- El canto gregoriano, ya deudor de otras culturas orientales, y que, siendo monódico, generará en su devenir la gran aportación occidental de lo simultáneo, es decir, la polifonía y sus enormes consecuencias.
- La varia procedencia geográfica de los polifonistas en especial en torno a Roma –o a Italia en general– compartiendo funciones y saberes.
- Las cortes europeas y sus capillas u orquestas cortesanas integradas por elementos de diversa procedencia cuando lo barroco está en su apogeo, cuando la fusión música-teatro aporta distintas manifestaciones. Haendel, Lully, Scarlatti, Boccherini, son sólo algunos nombres que encarnan la sutil conquista cultural de los países en los que se integran. El estilo italiano, el estilo francés, sus ricas simbiosis en las suites, las obras vocales, las danzas son unas de sus manifestaciones.
- Las “reducciones” en Hispanoamérica ss. XVII-XVIII. Óperas y obras varias compuestas en el mejor estilo barroco de la época por compositores nativos incluso con instrumentos contruidos por ellos guiados por el luthier de su comunidad. Óperas que allí se estrenaban en celebración de algún evento de la corte dominante. El entrañable intercambio de canciones populares con sus adaptaciones y giros, sin hablar de las estructuras sociales y arquitectónicas establecidas sumando las previas y las incorporadas a través de misioneros que transmitiendo los saberes de su formación previa, de su cultura original, identifican y respetan asimismo las culturas indígenas, y aprenden las lenguas nativas como transmiten las propias. Fenómenos de extraordinario interés que no pueden verse con anacronismos inadecuados, al margen de los problemas que la acción humana genera.
- El inmenso acervo de música “culto” en la que aparecen influencias exóticas o populares: lo gitano, lo flamenco, la música de Java que despierta en Claude Debussy tantas fértiles ideas...

Brahms, Liszt, Bartok, Falla, Albéniz, Debussy, Fauré, Ravel, Chabrier, por sólo aludir a un pequeñísimo si bien ilustre paquete de nombres saben muy bien lo que es el sincretismo con diferentes corrientes populares o, cómo, tantos compositores, –hablemos de Bernstein, Gershwin, otra vez Ravel– que encontraron en el Jazz una potente fuerza creativa.

Los compositores del norte de Europa, en cuya música explícito o no, están el mundo de las sagas. La lista podría ser interminable si bien con huellas más o menos visibles.

De alguna manera todos y cada uno son deudores de muy diferentes corrientes, no siempre conscientes en su creación. Por no hablar de la música escénica tan poblada de mitos, ritos, tradiciones populares, impregnaciones

exóticas o de la evidencia de los nacionalismos con su uso intenso del folklore propio.

- La erradicación forzada por el mundo bélico o de persecuciones raciales en el pasado siglo que forzó a desembocar en lugares varios a enormes compositores que aportaron su obra y su magisterio a los países de arribada. Los Estados Unidos, entre otros, resulta beneficiario en su música de muchas de estas influencias así como generoso receptor de sus autores.
- La simbiosis oriente-occidente por la que éste asume los ritmos libres de la música oriental llevándolos incluso a la música polifónica, algo tan presente en la música contemporánea. ¿Quién entendería a Messiaen sin esos ingredientes? En sentido contrario la interesante música de compositores asiáticos contemporáneos con su mezcla de sistemas y tradiciones propios vistos a través de las técnicas occidentales en las que con frecuencia se forman y que tan notables resultados presentan en la actualidad.
- Asimismo “lo español” y su irradiación a través de diversidad de autores de plurales procedencias. Siendo lo español, a su vez, dependiente ya de otras culturas como la árabe.

Claramente, la interculturalidad es tan antigua como el afán viajero y la curiosidad del hombre que se encuentra con otros hombres con sus identidades y sus diferencias. Tal vez, hacer un somero repaso a los inmensos cruces de culturas, las ricas simbiosis que en todos los ámbitos humanos se han producido a lo largo de la historia, empujados por avatares de diferente índole, tranquiliza respecto a nuestro mundo de hoy si bien debemos reconocer que cada momento presenta unas peculiaridades que merecen ser estudiadas.

Anecdóticamente he de reseñar que el día 6 de Noviembre de este año de gracia, he visto en varios telediaros la celebración que ha tenido lugar en Berlín con motivo de la conmemoración del veinte aniversario de la caída de su trágico muro. Luces, solemnidad, puerta de Brandenburgo y... el sonido impactante de U2.

Fue el prólogo de una gala de entrega de premios –Europe Music Awards– cuya estrella fue Beyoncé. Allí, en la cuna de los grandes sinfonistas, del eje obligado por el que pasa esa música llamada culta en la que nosotros crecimos. No cabe duda que se trata de una muestra de interculturalidad –grupo irlandés, música rock, país alemán, enclave de referencia como la puerta de Brandenburgo – y, también del cambio de una sociedad que solemniza acontecimientos relevantes a través de formas nuevas, impensables treinta años atrás.

¿Preguntas? Nos hacemos algunas imprescindibles para actuar:

¿Qué papel juega o debe jugar en el aula la música que frecuentan nuestros alumnos? Ciertamente nos encontramos con lo intercultural profusamente representado en los espacios académico-musicales.

En ese sentido es difícil la integración de la música en los espacios educativos. Nos tenemos que preguntar qué música llevamos a las aulas, cuándo y cómo. Se corre el peligro de la interculturalidad múltiple –si puede expresarse así– en píldoras edulcoradas basadas en la mera utilización de ciertos materiales desvinculados de los hábitos que los originaron si se trata de músicas de origen popular o de la función que desempeñan si hablamos de las músicas de mayor frecuencia en el ámbito joven. Añadamos la Música como hecho artístico a lo largo de la historia, lo que llamamos música culta.

Y reitero la pregunta que es también reflexión: *¿Qué papel juega en el aula la música que frecuentan nuestros alumnos?* ¿Es posible y deseable convertirla en materia de aprendizaje? ¿Es tal música la plataforma desde la que alcanzar la valoración del gran legado cultural musical que conocemos como música culta? ¿Qué papel le corresponde a ésta? ¿Dónde está su sitio? ¿Tal vez en una clase de Arte, tal vez en la de Música propiamente dicha? ¿Con qué tiempo? ¿Con qué procedimiento? ¿Damos algún espacio a su escucha, a su valoración como hecho cultural, a su significación?

¿Todo este conglomerado debe responder a la etiqueta única de clase de música o, aún más complejo a la materia de “Enseñanzas artísticas”?

Estimemos la diferencia entre una obra pictórica que “está ahí” y puede contemplarse en cualquier momento y la obra musical que no es si no suena y sólo así puede conocerse. ¿Conviene este acercamiento o, como algunos dicen provoca rechazo?

¿Provocan rechazo Las Meninas? ¿El Partenón? ¿Serían sin embargo el cuadro a elegir para la casa de nuestros chicos, o la construcción deseada para el barrio?

En mi duda reitero las preguntas. Cuando hablamos de la enseñanza de la música en los niveles primario y secundario ¿tenemos que posicionarnos en la enseñanza de la música popular nuestra y ajena, la música que escuchan en iPods, televisión, cuarenta principales, conciertos de artistas del rock, pop, etc., nacionales o no? ¿Dejamos un espacio para la música llamada culta, su evolución, su sincronismo con otras artes?

Si queremos redondear este arduo por no decir caótico panorama, hemos de contar con otro ingrediente básico y es el carácter esencialmente práctico e instrumental de estas materias por lo que hemos de partir no sólo de sensaciones, percepciones, intuiciones, identificaciones etc., sino lograr además, de acuerdo con las exigencias curriculares, una utilización propia del lenguaje por parte del estudiante. Utilización del lenguaje ¿de cuál? ¿En qué punto y para qué música encontraremos el denominador común?

Parece claro que se impone una reflexión de qué, cómo, cuándo, por qué, para qué, para quién...que se impone establecer unos límites y unas diferencias también horarias y espaciales si de verdad queremos alcanzar algún resultado significativo para las diferentes competencias que se pretenden desarrollar desde estas materias.

Ese es un debate pendiente y requiere una normativa consecuente con sus conclusiones, fruto de una realidad sin duda no recogida en la vigente. Hablar de música representa algo demasiado genérico y las interpretaciones en torno a ella pueden ser enormemente varias y también divergentes. Darle mayores espacios supondría ajustar otras materias. Hay que plantearse seriamente qué aportes en el mundo de las competencias puede aportar la música y obrar en consecuencia. De momento, ya sé, pensamiento utópico.

Y es que la música es hoy una de las actividades que más dedicación consume en el tiempo de nuestros jóvenes. Así lo expresa también el R.D. de mínimos de la Educación Secundaria⁹ sin aclarar de qué música es de la que hablamos. ¿Estamos hablando de arte cuando hablamos de pop, rock, hip-hop, rap o similares? ¿Nos cabe todo dentro de ese concepto de “Enseñanzas artísticas”? Que conste que no pretendo el menor menosprecio a lo que está ahí y está por algo, pero yo creo que son aspectos de conducta grupal que entra más de lleno, o que se deslizan al tema sociológico al margen de que se sirvan de un vehículo sonoro. Sin embargo está ahí con el etiquetado de Música.

¿Qué dice al respecto la legislación vigente? Elijo algunos fragmentos del Decreto de mínimos de Secundaria Obligatoria.

... En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

...En la actualidad, vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. El desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de

la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet, etc....

... Desde esta perspectiva, la materia de Música para la Educación secundaria obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

... Mediante el desarrollo de estas capacidades se trata de facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza.

La creación musical remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación y combinación de los sonidos a través de la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva.

El tratamiento de los contenidos que integran estos dos ejes debe hacerse teniendo en cuenta que, en la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud.

El hecho de que el alumnado la sienta como propia constituye, paradójicamente, una ventaja y un inconveniente en el momento de trabajarla en el aula: ventaja, porque el valor, así como las expectativas y la motivación respecto a esta materia son elevadas; inconveniente, porque el alumnado al hacerla suya, posee sesgos confirmatorios muy arraigados.

La presencia de la Música en la etapa de Educación secundaria obligatoria debe considerar como punto de referencia, el gusto y las preferencias del alumnado pero, simultáneamente, debe concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva, intentado alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador.

Nos explica ahora la norma cómo contribuye la materia a la adquisición de las competencias básicas. Ahí nuevamente se resalta el acercamiento a todas las culturas, la contextualización de los hechos musicales y del pensamiento que los generó; el desarrollo de habilidades tanto de escucha, observación, capacidad de movimiento rítmico y expresivo; comprensión y elaboración de herramientas que permitan la creación y... todo ello desarrollado en tres cursos a 35 horas por curso.

Si podríamos solidarizarnos decididamente con todo lo expresado en el Decreto comentado, debemos descender al espacio terrenal que ocupamos para descubrir que se trata de algo utópico sin la menor viabilidad. Claramente hay que elegir objetivos más modestos pero viables y significativos, compartir experiencias, recoger sugerencias y arrostrar la propia aplicación en el dónde, cómo y cuándo que a cada cual corresponda. Lo que aparece tan hermoso en la docilidad del papel puede ser un *totum revolutum* en el aula no válido para ningún conocimiento, apreciación o sensibilización estimables. He aquí un muy interesante objeto de reflexión.

Los estudios profesionales de Música en el panorama europeo de la Declaración de Bolonia

Nos preguntamos ahora si en el campo de la enseñanza profesional de la música se trata de enseñar lo mismo pero intentando mejorarlo o se trata de revisar qué enseñamos y para qué cometidos profesionales analizando e, incluso, generando estos. Otro campo de minas.

La mirada optimista referida ahora al nivel superior de los estudios musicales la proporcionan los documentos que Europa ha elaborado y sigue elaborando en torno a la Declaración de Bolonia, y desde varios años antes de ésta. Veamos:

El proyecto *Tuning Methodology* afronta el estudio *Tuning Educational Structures in Europe* y producen una serie de descriptores –*Dublin Descriptors*– acerca de los objetivos y competencias a lograr en la Educación Superior Europea.

Digamos que se trata de un proyecto conducido por la universidad cuyo fin es ofrecer un acercamiento global que implemente el proceso de declaración de Bolonia en el nivel de las instituciones de educación superior y en cuanto a las áreas de conocimiento. *Tuning* consiste en una metodología para (re)diseñar, desarrollar, implementar y evaluar los programas de estudio para cada uno de los ciclos de Bolonia

En el centro del marco de las competencias consideradas clave sitúa la habilidad de los individuos para pensar por sí mismos como una expresión de madurez moral e intelectual y de su capacidad de tomar la responsabilidad de su aprendizaje y de sus acciones.

Supone además una plataforma para desarrollar puntos de referencia de los niveles de área de las materias, algo relevante para posibilitar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes. Estos puntos de referencia están expresados en términos de “**Objetivos de aprendizaje**” y “**Competencias**”.

Aclara que: **Los objetivos de aprendizaje son declaraciones de lo que se espera conozca un aprendiz, comprenda y sea capaz de demostrar al final de sus estudios.** De acuerdo con *Tuning* tales objetivos están expresados en términos del nivel de competencias que deben ser logradas por el estudiante.

Describe las Competencias diciendo **que representan una dinámica combinación de habilidades cognitivas y meta-cognitivas, conocimiento y comprensión; habilidades interpersonales, intelectuales y prácticas y valores éticos.** El fomento de estas competencias es el objeto de todos los programas de educación. Las competencias son desarrolladas en todos los cursos y compartidas en diferentes escenarios. Algunas de las competencias están relacionadas con la materia del área específica en un campo de estudio, otras son genéricas comunes a cualquier curso y nivel. Es usual el caso de la competencia que se desarrolla en una forma cíclica e integrada a lo largo de todo un programa.

Habla asimismo el proyecto del cambio que implica pasar desde un trabajo centrado en el “staff” al que se centra en el alumno y está orientado a la mejor preparación posible de éste.

El uso de “Objetivos de aprendizaje” y “Competencias” puede – tal vez habría que decir debe– suponer también modificaciones en las formas de enseñar, aprender y evaluar.

Del documento citado que se refiere a la educación superior en general se derivan otros interesantes estudios referidos a los musicales: *Erasmus Network for Music. Polifonia Summary of Tuning Findings. Higher Music Education. July 2009*¹⁰.

Anotar que desde 2001 un grupo de trabajo estudia “Los efectos de la declaración de Bolonia en la preparación de los músicos profesionales en Europa”. Este proyecto fue llevado a cabo por la Asociación Europea de Conservatorios y Escuelas de Música (AEC). La redacción del documento *The AEC Polifonia Learning Outcomes for the 1st, 2nd and 3rd Cycle Studies in Music*¹¹ se ordena en torno a tres conceptos: Objetivos prácticos (basados en habilidades), Teóricos (basados en conocimiento) y Genéricos. En tales documentos se ha demostrado la viabilidad de aplicar a los estudios superiores de música los cinco descriptores de Dublín capaces de diferenciar los tres ciclos superiores de las enseñanzas en general. Los *Polifonia/Dublin Descriptors* (PDDs) son clasificados con las letras A hasta E en esta forma:

A. *Conocimiento y comprensión.*

B. *Aplicación del conocimiento y la comprensión.*

C. *Capacidad de emitir juicios.*

D. *Habilidades en comunicación.*

E. *Habilidades de aprendizaje.*

Así en el documento, cada una de las muchas habilidades que describe aparece relacionada con algunos de estos cinco conceptos, originados, a su vez, en los tres más amplios citados arriba.

Unos comentarios breves del sumario de este documento que me llaman la atención por el conocimiento que demuestra del sector al que se refiere, algo que no siempre sucede con estos estudios:

El proceso que conduce a la madurez artística requerida por los estudiantes de niveles superiores de Música significa que la duración de los grados, especialmente el 1º ciclo, resulte, a menudo más largo que en otras disciplinas. Similarmente la carga de trabajo que han de soportar estos estudiantes es inusualmente alta dado el monto de trabajo independiente que es requerido y esperado dado el nivel que se pretende lograr.

En el apartado 2, "Introduction to the Subject Area":

El alto nivel que se reclama de los alumnos al llegar a los estudios superiores requiere haber logrado un importante nivel de habilidades en sus estudios previos.

Dado que esto no se obtiene normalmente en los centros y niveles escolares, son los conservatorios los que han de gestionar la función de evaluar mediante audiciones y pruebas con jurado, el nivel de competencia requerido.

De hecho existe un interesante documento promovido dentro del Proyecto Polifonía sobre las competencias a alcanzar por los músicos, previamente a su acceso a la Enseñanza Superior.¹²

Otro comentario a subrayar, que previene sobre la habitual fragmentación de los estudios musicales frecuentemente realizados en torno a una habilidad instrumental o técnica sin grandes soportes conceptuales, y sin que las materias denominadas teóricas palien este defecto:

El campo de lo musical cuando está tomado como un todo implica muchos otros aprendizajes que reflejan la naturaleza interdisciplinar del tema que en su nivel más alto combina elementos formales, informales y también experiencias obtenidas fuera del ámbito académico.

El tiempo de maduración de un músico es muy largo ya que no es solamente problema de retos técnicos e intelectuales sino de un proceso interno de madurez que requiere etapas dilatadas.

Y algo realmente nuevo e importante que el sector reclamaba:

*Las instituciones dedicadas a la Educación Musical Superior soportan un alto rango de trabajo innovador y original a través de los aspectos interpretativos, creativos y académicos. Por ello, dan la bienvenida a la definición amplia de investigación empleada, por ejemplo, en los Dublin Descriptors ya que reconocen a estos Centros una especial **responsabilidad para desarrollar investigación en y a través de la práctica en las artes interpretativas y creativas.***

Importante, yo diría trascendental, ese reconocimiento de la capacidad del desarrollo de la investigación no sólo en los aspectos musicológicos y pedagógicos, campos prácticamente exclusivos en los actuales doctorados musicales en España, sino "en y a través de la práctica en las artes interpretativas y creativas". Se acuña un término para las interpretativas y es lo *performativo*.

En el punto 3 explica:

En Europa se considera generalmente que la Música es una disciplina adecuada para los dos primeros ciclos. Un creciente número de Conservatorios, sin embargo, tienen en marcha estudios de 3er Ciclo.

Los estudios de Educación Musical Superior que se ofrecen se extienden a los tres ciclos. La nueva redacción de los descriptores de los estudios musicales del tercer ciclo recogidos en el PPDs, tratan de poner de relieve que

los atributos esenciales y distinciones entre niveles formuladas por el Dublin Descriptors son igualmente aplicables al sector musical. Los grupos de trabajo piensan en la necesidad de estimular a los colegas que trabajan en la Educación Musical Superior ya que, en la medida en que puedan relacionar su experiencia con los descriptores de Dublín se dará una visión más específica y concreta de lo que realmente ocurre en dicho sector musical de Educación Superior.

Lo que podemos ver en todos esos documentos que, en mi opinión merece la pena estudiar con atención, es un desiderátum, una visión sublimada de la función y la misión de la docencia en el mundo actual a efectos de formar un individuo tal vez diferente de lo que somos nosotros porque el mundo que vivirán ellos no es el que nosotros hemos vivido y conocido. Un mundo que necesita individuos capaces de gran flexibilidad y tolerancia y una alta capacidad de adaptación para afrontar los retos.

Porque el mundo del cual hablamos es un mundo que está sujeto a infinitos cambios – no siempre previsibles–tecnológicos, sociales, provocados éstos principalmente por los movimientos migratorios, los cambios en las condiciones laborales, la gran facilidad de desplazamiento temporal o de larga duración que obliga a tener una capacidad de adaptación a nuevas situaciones, a distintos pensamientos y costumbres, diferente lengua, cultura, etc.

Además necesita equiparar los niveles en todos los países europeos haciendo no ya viable sino fácil la valoración de los currículos tanto a efectos académicos como de traslado de expediente, de empleo, etc.

Un mundo que, además, necesita insistir en valores éticos comunes y voluntariamente compartidos como base de cualquier otra relación.

Si pudiéramos argüir que no se plantea nada que no entre en el perfecto manual de lo que genéricamente llamaríamos una buena formación, reconoceremos que es precisamente la falta de éxito de los comportamientos actuales lo que empuja a ir más allá, más a fondo, a no quedarnos en la superficie de las cosas, a hablar de competencias que incluyen desde luego objetivos de aprendizaje pero que no se conforman con eso sino que trasciende esos límites para tratar de definir el individuo que necesita un mundo en cambio acelerado. Escamilla (2008) lo explica diciendo “cada ámbito curricular aporta especificidad y las competencias funcionalidad y significación”¹³.

¿Cómo afecta el mundo de la interculturalidad a los estudios superiores de Música?

Hemos visto, por cierto con satisfacción, el acercamiento de los estudios europeos a las características del sector de Enseñanza Superior de la Música, su fructífero parangón con cualesquiera otras vías de participación en ese Espacio Europeo de Estudios Superiores, la adjudicación de su propio y justo espacio en este escenario; vemos pues que el mundo de la vía legislativa se va haciendo más transitable y ajustado a estos estudios tantas veces marginados en las grandes corrientes normativas sobre educación. Incluso la legislación española se despereza, por cierto con lentitud y, todavía con reticencias y faltas de visión amplia de lo universitario, va incorporando al Espacio Europeo de Educación Superior los estudios superiores de música¹⁴.

Algunas Comunidades Autónomas como Andalucía, Aragón y Comunidad Valenciana han dado un paso al frente creando unos Institutos vinculados a las respectivas universidades en los que los centros superiores de Enseñanzas Artísticas reciben un tratamiento adecuado a sus funciones.

Si aparece más despejado ese tramo del camino, el legislativo, queda por dilucidar la misión que los Conservatorios Superiores de Música, o centros de nivel y competencias similares han de aportar a este mundo trufado, como hemos visto de diversas formas de interculturalidad y multiculturalidad. Otro “inter”, en este caso disciplinar, tiene que originar focos de pensamiento que sopesen y orienten tal diversidad

de elementos. Porque sería lamentable que este momento trascendente quede en un cambio de denominaciones y un poner arriba lo que abajo estaba y viceversa.

Lo medular, lo que constantemente traslucen todos los estudios a que nos hemos referido y cuantos han quedado al margen de nuestro comentario es la reflexión. Es momento de analizar lo hecho con espíritu crítico que no quiere decir destructivo pero tampoco complaciente. Hay que ver lo que este mundo de hoy, tan diferente del que vio nacer a nuestros centros más significativos –El Real Conservatorio de Madrid nace en 1830– nos reclama.

Y aquí vuelven las preguntas.

La estructura de los Centros de Enseñanza Musical Superior

¿Cuáles son las características de la sociedad para la cual formamos a nuestros alumnos? ¿Cuáles sus necesidades en este campo? ¿Cómo ajustarnos a ellas?

Y en el terreno puramente curricular ¿Cómo evitar la falta de equilibrio entre práctica y concepto especialmente en las especialidades interpretativas? ¿Cómo llevar a nuestras aulas el contacto con otras disciplinas, el conocimiento y atención a los problemas de la humanidad? ¿Deben de ser los centros que imparten estudios musicales instituciones tan cerradas?

La integración del pop, rock, y demás corrientes de música urbana en los estudios superiores de música ¿tiene algún sentido? ¿Beneficia a esas mismas corrientes cuyo proceso de práctica y aprendizaje ha sido muy libre y desinhibido? ¿Aporta riqueza al curriculum de estos centros? ¿Es una forma de puesta al día? ¿Debe ser una posible actividad voluntaria derivada de la aplicación de los conocimientos musicales generales adquiridos, dando opciones a la formación y exhibición de grupos en este campo?

Sean cuales sean las respuestas ¿puede el alumno de estos centros desconocer cuanto sucede en el mundo de lo musical al margen de la música que, desde siempre ha constituido la esencia de estos centros?

Hablábamos arriba de la profunda reflexión que exige el tratado de Bolonia para la Enseñanza Superior y que en su reflejo invertido afecta a todo. La Universidad de Brandon en Canadá hizo en 2006 con motivo del primer centenario de su existencia una revisión profunda de sus fines habida cuenta de las necesidades futuras. Una serie de profesores explican su punto de vista en *Ecclectica*¹⁵, publicación de la Universidad, estimulados por las retadoras preguntas de Wayne Bowman, coordinador de ese número de la revista. Dice Bowman:

¿En qué formas pueden los próximos cien años parecerse a o diferir con los pasados? Más aún ¿cuáles son las responsabilidades, las oportunidades y las amenazas que los estudios universitarios de música encontrarán en las décadas por venir? Y, más provocativo: los estudios de música en la Universidad tal como ahora se entienden ¿tienen futuro?

En muchos aspectos prominentes los estudios de música permanecen tal como han sido siempre. ¿Es lo apropiado? ¿Es lo sabio? ¿En qué medida responde a las necesidades e intereses futuros de la sociedad, a las necesidades y valores del sistema universitario del que es parte?

Canadá se enorgullece de su pluralidad cultural, la llamada identidad multicultural. ¿En qué forma los estudios universitarios de música se articulan de acuerdo a esta identidad? ¿Lo hacen? ¿Deberían hacerlo?

Vivimos una época de cambios culturales rápidos y dramáticos. ¿Por qué vías y hasta dónde los estudios musicales universitarios contribuyen a, reflejan o informan este cambio? ¿Qué fuerzas, previsibles o no pueden colisionar con los valores convencionales y las prácticas que tipifican las escuelas y los estudios de música en 2006? ¿Qué podemos hacer para prevenir tales colisiones?

Y siguen más preguntas:

¿Qué es música? Cuando hablamos de estudios musicales, ¿qué queremos decir? ¿Cuál es el valor de la música? ¿Por qué es importante? ¿Qué música hemos de enseñar? ¿Estudios musicales para quién? De todas las cosas acerca de la música que pueden ser enseñadas, ¿qué, dada la limitación de tiempo y recursos, es lo que debe ser ineludiblemente materia de estudio?

Alude luego al procedimiento:

¿Cuál es la mejor forma de enseñar la música para asegurar que sus valores, habilidades y comprensiones se hacen efectivos, transmitidos y aprendidos?

... El compromiso de educar está apoyado en obligaciones éticas: obligaciones que ignoramos con considerable peligro para nuestros programas; nuestras instituciones; para nuestros futuros profesionales; y finalmente, para los valores sociales a los que se pretende servir. Debemos hacernos preguntas difíciles y hemos de intentar el cambio. La alternativa es replicar y refinar lo que estamos haciendo ya con el considerable riesgo de ser no los agentes del cambio sino sus víctimas.

Habla también de la poca relación que existe en América entre los graduados superiores y los puestos de trabajo notablemente menores en número, y hace una triste alusión al grado de satisfacción en el trabajo de músicos de orquesta encuestados en 1996. Estaban en el séptimo lugar de entre los doce grupos de profesionales representados, exactamente detrás de los guardias de prisiones.

Un paréntesis a este respecto para anotar algo que no es infrecuente ver aludido en los artículos de revistas especializadas y es idea encarnada en muchos de nuestros centros.

En gran medida la estructura y la mentalidad de las escuelas superiores de música están orientadas a la “producción” de genios, de grandes triunfadores de la interpretación o la creación, especialmente. La realidad es otra y con frecuencia puestos de trabajo tan interesantes como un atril orquestal o una plaza de profesor son recursos y no objetivos ni vocaciones. ¡Como si se pudieran mantener centros para fabricar “fuera de serie”! Si, estudiado el panorama social, descubriéramos los muchos posibles caminos a seguir, funciones a desempeñar, y pusiéramos en ellos la correspondiente luz favorable, sería un logro y no un fracaso su ejercicio. Una mera observación de la realidad bastaría para hacer esta pequeña pero importante transformación.

Sigue Bowman:

Claramente necesitamos dedicar serias consideraciones al menos a otro par de cuestiones. ¿Es el cometido primordial de la educación musical proteger y transmitir el pasado? O, ¿podría extenderse al presente y compartir los constantes cambios del futuro con sus necesidades y condiciones?

Las posturas contrapuestas de lo que denomina conservacionistas y orientación progresista ocupan sus comentarios posteriores. No parece necesario insistir para ver claramente la forma contundente en la que nos pone frente a nuestras responsabilidades que requieren un muy profundo proceso de reflexión.

Y concluye:

Hacer reglas al margen de los ideales, necesidades de los hábitos, es una tendencia humana natural. [...] Lo que previene a los hábitos útiles de caer en la osificación, en rituales vacíos, es la búsqueda teórica: la interrogación, el desacuerdo, el debate y el discurso.

A la invitación de Bowman a reflexionar sobre el planteamiento de los centros superiores de enseñanza musical en el mundo que vivimos se suma el sociólogo Dr. Brian A. Roberts (Memorial University of Newfoundland), con su artículo “A sociological Divination”, y de su interesante reflexión extraigo una confirmación de lo ya apuntado por Bowman, en el sentido de adjudicar a las instituciones en cuestión la denominación de *espacios cerrados* alimentados por sus propias ideas, sus auto réplicas producidas sin cuestionamiento. Cita a Cohen en esta forma:

*[...] la realidad y eficacia de los límites de la comunidad –y, por tanto, de la comunidad misma– es dependiente de su construcción simbólica y su embellecimiento. ... La Comunidad es la entidad a la que uno pertenece, más allá del parentesco y más inmediata que esa abstracción que llamamos “sociedad”. Es la arena en la que la gente adquiere su más fundamental y sustancial experiencia de la vida social al margen de los confines del hogar”*¹⁶ (Cohen 1985: 15).

Aclara la razón de esta cita porque, dice “[...] en orden a entender lo que sucede en una escuela de música es de capital importancia que uno acepte la observación sociológica de que se trata de una comunidad cerrada y que tiene límites sustanciales. Ello es importante –dice– porque supone que ejerce poca influencia frente a la que pueden tener otras realidades exteriores sobre la comunidad. “

Esto –insiste– “supone que la escuela de música es libre de trabajar en solitario desde un cuerpo profesional situado detrás de los límites sociales que ellos mismos construyen. Y el resultado de tal aislamiento es que cualquier cambio que pueda suceder es probablemente dirigido a su interior más que a presionar más allá de los límites del sistema social.”

En el último cuarto de siglo ha habido una modesta intrusión del jazz en el reducto clásico. Pero incluso cuando el jazz aparece es todavía, generalmente situado aparte de una completa integración con los músicos genuinos. Tal vez, –reflexiona–, la inclusión del jazz y otras músicas fuera del canon es una vía social de financiar la música clásica. En los días de Mozart, este papel correspondía a la aristocracia. Tal vez hoy, nuestros gobiernos asumen este papel a través de la financiación del sistema universitario. Christopher Small (1987), por ejemplo, define la música clásica como “música subsidiada”¹⁷.

Y su pensamiento final desde el escepticismo:

Los sociólogos podríamos proyectar pocos cambios desde el auto-replicante ideal que en la actualidad es vigente en nuestras escuelas de música universitarias. Pero... puedo estar equivocado.

Canadian Music Schools: *Toward a Somewhat Radical Mission* es el título con el que el conocido filósofo de la pedagogía pragmática, David J. Elliott¹⁸, de la New York University, participa en estas interesantes revisiones en colaboración con Kari K. Veblen, University of Western Ontario.

Al comienzo del artículo cita los grandes problemas que hoy afectan a nuestro mundo: pobreza, enfermedad, emigración de pueblos sin esperanza, explotación, calentamiento del planeta, lucha por la igualdad de derechos...

“Contra este fondo de enormes temas sociales, las escuelas universitarias de música en Canadá y en otros muchos sitios parecen ajenas... Ponemos el foco de nuestras energías en formar intérpretes y compositores para un pequeño y declinante mercado de arte musical, la nueva música y el jazz como la mayor concesión a las músicas del mundo. Preparamos teóricos y musicólogos para unas minúsculas necesidades.

Al margen de respetar los valores de experimentar y producir belleza musical, parece justo preguntarse ¿Qué estamos haciendo? ¿Por qué continuamos empeñados en producir cientos de músicos cada año para una sociedad y economía no acorde con tal producción?

... Nuestra sugerencia es que nosotros como profesión volvamos a pensar gradualmente y a reorganizar nuestras instituciones para preparar a nuestros alumnos para misiones sociales y políticas más amplias. Dicho de otra manera, es del mayor interés para ellos y para nosotros como ciudadanos, que capacitemos a nuestros estudiantes a concebirse ellos mismos como artistas y artistas educadores en un radical o, al menos, en un sentido alternativo: como intelectuales públicos de un mundo de ciudadanos. Necesitamos implicarnos para transmitir el afán de búsqueda de fines vitales, desarrollando el

acercamiento a lo creativo musical, concibiendo las complejidades socio-políticas y expresando soluciones musicales para el espacio público.

Pero, ¿deben nuestras escuelas abandonar totalmente las tradiciones? Sería una locura. Ser un músico en el amplio sentido requiere miríadas de habilidades, entendimientos y disposiciones que configuran la práctica del arte musical. Lo que sugerimos es que, en lugar de limitar la misión de nuestras instituciones a educar violinistas clásicos, intérpretes de bajo de jazz y educadores de música coral –por relacionar algunos ejemplos conservadores– debemos extender las materias de nuestras instituciones. Consideremos esto: si bien Canadá es oficialmente bilingüe y quizá trilingüe por el advenimiento del Nunavut, la mayor parte del currículo continúa con el canon euro-céntrico hegemónico. Tenemos una ocasión de oro aquí para renegociar, para abrir fisuras en la fachada y conectar más con el mosaico musical de este país.

Hay excelentes jóvenes músicos que nunca tendrán sitio en los programas de música porque su elección de instrumento, su género o su práctica (sea en jazz, rock, tabla de Sudáfrica o violines del Valle de Ottawa) no es reconocida. Sin embargo, estos estudiantes son perfectamente capaces de crecer musicalmente y aportar. En orden a la creación de espacios más creativos y flexibles, las escuelas de música necesitan reconocer una variedad de “músicas” expresadas a través de diferentes medios. Además, el mayor énfasis necesita ser empleado en cultivar las habilidades de los estudiantes para reconocer los problemas culturales y crear sonoras soluciones interpretativas. Más breve, continuemos dando enseñanza musical a nuestros alumnos para que sean capaces de hacer lo que han hecho antes; sin embargo y mucho más importante, hagámosles capaces de hacer lo que nunca antes se ha hecho. ...

En conclusión. Tal como Howard Gardner sugiere, los profesionales comprometidos desean trabajar en un campo bien asentado, lo que quiere decir en uno en el que las aspiraciones profesionales, de los actores y las instituciones sean adecuadas a las necesidades del público al que sirven¹⁹. Si las aspiraciones profesionales, las instituciones y las contribuciones públicas están armonizadas, sus miembros conducirán sus vidas en forma satisfactoria y premiada por la sociedad; si no, tanto los partícipes como la profesión resultará fragmentada y negativamente desubicada.

Toda una larga serie de alusiones a lo cerrado de los espacios en los que habitualmente se desarrolla el estudio superior de la música, a su falta de implicación en la sociedad, de imbricación en ella, de aportación operativa y actualizada en diferentes campos, de revisión de su *modus operandi*, a lo que habríamos de añadir la fama que arrastra el sector de poner más empeño en desarrollar las habilidades que en las conceptualizaciones del mensaje musical.

Citando de nuevo a Bowman²⁰ a este respecto:

La educación musical profesional subestima la significación potencial de las propuestas filosóficas o teóricas en su proyecto de instrucción, educación e investigación. [...] Los beneficios potenciales del pragmatismo filosófico son explorados (en el artículo) con atención hacia la primacía de la acción y el hábito de cambiar hábitos.

Alude irónicamente a la falta de revisión usando frases de diversos autores, epigramas, dice Bowman:

“En un mundo en movimiento, la solidificación es siempre peligrosa” (John Dewey).

El asunto de la reflexión para determinar la verdad no puede ser hecha una vez por todas...necesita hacerse una y otra y otra vez, en los términos concretos de la situación en la que aparece (John Dewey).

Resulta muy cuestionable si en el flujo de la vida es realmente digno de considerarse el problema intelectual de descubrir ideas fijas e inmutables o

absolutas. Es, quizás tarea más digna intelectualmente hablando, aprender a pensar dinámicamente y en forma de asociación más que extáticamente...
(Karl Mannheim).

A través de estas frases podemos atisbar la filosofía que Bowman propugna y el estilo de enseñanza que proclama. No acepta tópicos; da al término filosofía un sentido no tanto de la filosofía que desde la inacción se cuestiona tantas y tantas cosas como la fundamentación de lo que el maestro hace cuando lidera una educación musical. Busca la acción pero acción fundamentada.

Se muestra claramente opuesto a los extremos de hacer sin pensar o pensar sin hacer; reclama exigencia en evitación de algo que se está extendiendo en los trabajos de investigación que llegan a conclusiones o no experimentadas o probadas con procedimientos ajenos a la esencia musical.

Pretende, por el contrario:

...generar potencial para desarrollar hábitos para la mente y disposición para actuar; aspectos como actitudes, valores, carácter, capacidad para el discernimiento ético. Entre sus beneficios más importantes, tanto para la práctica como para la investigación, están los hábitos tales como la curiosidad intelectual, escepticismo activo contra el lugar común o la asunción convencional; impaciencia con las creencias no examinadas; actitudes creativas e imaginativas que se superpongan a los hábitos generados por el lugar común, ricas en su capacidad para vitalizar y transformar (lo que quiere decir mejorar) ambos aspectos, las prácticas de instrucción y de investigación en la educación musical. Sin tales hábitos y disposiciones, el proceso de investigación se atrofia en mero y simple método: en dudoso estudio de los medios para fines no dilucidados; la descripción de lo que es divorciada de las consideraciones de qué podría o debería ser.

Por la vía de ignorar la filosofía y la teoría en la medida en que lo hacemos, me parece que corremos el riesgo de aproximar nuestra investigación a la clase de hábitos que demasiado frecuentemente se ocupan de la enseñanza de la música en forma que, en lugar de praxis nos enmarcan en una práctica atórica (p. 156-7).

Ciertamente, el currículo de nuestros centros superiores de música se ha incrementado –nótese que no digo enriquecido– notablemente en los últimos tiempos. Son muchas las materias que obligatorias u opcionales han aparecido en una supuesta búsqueda de complementar la formación. Si han hecho gravoso el proceso no han logrado en mi opinión redondear una formación que sirva de apoyo para el ejercicio de las diferentes opciones profesionales a las que supuestamente abocan las titulaciones obtenidas. Los propios alumnos son conscientes de las carencias que encuentran en su formación. Se ha logrado una acumulación de materias, no un desarrollo de la capacidad de pensamiento. En la apariencia se cubren todos los flancos, no así en la realidad. Los conocimientos forman compartimentos estancos, no se entretejen.

Por eso asusta que en este momento de cambio, tenso como siempre sucede en estas situaciones, no se acabe por hacer una revisión profunda, con el esfuerzo que haga falta por parte de las estructuras académicas y por parte de los docentes que debemos ahondar cada día en qué asimilan, cómo y en qué forma nuestros alumnos; que necesitan hoy y qué en un mañana no definido, y modificar en cada caso lo necesario para que el proceso sea rico, operativo, atrayente y formativo de verdad.

Así lo describe Bowman justificando su filosofía pragmática:

“...el pragmatismo mantiene que afrontamos un futuro desconocido e imprevisible. Así, el conocimiento, razón e inteligencia no son llamados a la adquisición de elementos permanentes e invariables como verdades. En primer lugar porque el cambio requiere que constantemente revisemos y reconstruyamos lo que “conocemos” a la luz de las nuevas experiencias, asumiendo que el conocimiento en sí mismo es un asunto temporal, una forma