

# TEMAS Y PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ACTUALIDAD

## *Topics and issues of musical education in the news*

Violeta HEMSY DE GAINZA

*Presidenta Honoraria del FLADEM*

*Foro Latinoamericano de Educación Musical. Correo-e: vhdegainza@gmail.com*

Fecha de aceptación definitiva: 18 de febrero de 2010

Biblid. [0214-3402 (2010) n.º 16; 33-48]

**RESUMEN:** En la pedagogía musical, la práctica es fundamental. Las nuevas generaciones de educadores musicales comienzan a comprender que, si bien hay muchas maneras diferentes de pensar la educación musical, es urgente advertir la polarización del pensamiento pedagógico que existe por debajo de la variedad de «productos» que circulan entre las dos grandes tendencias.

Podrán encontrarse en estos «Apuntes» algunas conjeturas y argumentos, de carácter global aún, acerca de la influencia negativa del factor político en la educación: la profusión de «modelos» cognoscitivos y la escasez de contramodelos que apunten a recuperar la esencia práctica de la música y de la educación musical.

**PALABRAS CLAVE:** educación musical, música, práctica pedagógica.

**ABSTRACT:** In music education, practice is essential. The new generations of music educators are beginning to understand that while there are many different ways of thinking about music education, is imperative to warn about the polarization of educational thought that exists below the variety of «products» that flow between the two major trends.

On these «Notes» some conjectures and arguments may be found, yet global in nature, about the negative influence of political factor in education: the profusion of cognitive «models» and limited number of counter-models aimed at recovering the practical essence of music and music education.

**KEY WORDS:** music education, music, practical educational.

**N**O SE TRATA, ESTA VEZ, DE UNA RESEÑA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL en nuestros países. He producido ya algunas a lo largo de las últimas décadas y no es difícil ubicarlas.

Lo que me preocupa y ocupa en este momento es comprender lo que está pasando en la educación musical, en general, en el mundo «latino» y también más allá de éste. Podrán encontrarse aquí, en cambio, algunas conjeturas y argumentos, de carácter global aún, acerca de la influencia negativa del factor político, de la profusión de «modelos» cognoscitivos y la escasez de contramodelos que apunten a recuperar la esencia práctica de la música y de la educación musical.

En la pedagogía musical, la práctica es fundamental. Luego de haber conocido y explorado diferentes formas de aproximación al objetivo básico —que el alumno se «musicalice»—, las nuevas generaciones comienzan lentamente a comprender que, si bien hay muchas maneras diferentes de pensar la educación musical, es urgente advertir que en el pensamiento pedagógico existe —como en el pensamiento político— una marcada polarización por debajo de la variedad de «productos» que circulan entre las dos grandes tendencias.

Los que pensamos que la apertura hacia una nueva pedagogía tiene que ver con la práctica nos preguntamos: ¿cuáles prácticas? y ¿cómo proceder? El problema es que estas prácticas no pueden ser enumeradas porque, teóricamente, son infinitas. Sin embargo, todas tienen un sustrato común que remite a la calidad y adecuación pedagógica de las mismas, por un lado, y al desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad en el hacer y el pensar del educando, por el otro. En cuanto al sentir, nos identificamos con Piaget (1974) cuando expresa, aproximadamente, que la afectividad constituye la «motivación» tanto para la acción (el hacer) como para la toma de conciencia (el pensar) (48).

Como decía más arriba, me interesaría descubrir, comprender, de qué manera hemos aterrizado en este «impasse», en este pantano pedagógico generalizado del cual nos está resultando tan arduo salir. Increíblemente, en esta época de realizaciones ciclópeas, la pedagogía y la didáctica de la música se han transformado casi en ciencias ocultas, sólo para iniciados (aquellos que siempre han sabido cómo proceder...). En estas circunstancias, es frustrante sentir impotencia frente a la fuerza creciente del «sistema» el cual, como en la política, no permite hacer y repartir la música equitativa y democráticamente... Hoy leemos y escuchamos muchas bellas palabras sobre la función y el destino promisorio de la educación musical (por ejemplo, las sensibles reflexiones que el destacado filósofo Edgar Morin produjera, a pedido de la UNESCO, pensando con optimismo en la educación del nuevo milenio) en boca de conductistas salvajes que, desde los ochenta, vienen formando filas, con sus terminologías bizarras y sus procedimientos lineales, para sostener el «pasticho» ideológico que desde hace tiempo determina y hiere mortalmente las prácticas musicales oficiales.

Sin embargo, las actividades musicales continúan siendo como siempre —aunque a través del tiempo puedan haber cambiado de «aspecto»— humanas, naturales, inclusivas, integradas, verdaderas, ¡fáciles!... Escoger, compartir, elaborar, registrar, conservar estas experiencias, estas prácticas es también algo humano, musical, natural, ¡fácil!... Entonces, ¿cuál es el meollo de la cuestión en relación al tema de la educación musical? Probablemente, el desgaste que experimentamos frente a estos obstáculos esté queriendo significar, simplemente, que nuestro pensamiento y nuestra acción educativa se encuentran gravemente obstruidos, dificultados, por la cantidad y la calidad de las ideas que circulan desde hace ya varias décadas en el mundo en el que vivimos, por bien intencionados que seamos.

En la primera parte de estos «Apuntes» incluyo algunos párrafos inéditos, referidos a aspectos generales de la educación musical actual, que redacté con motivo

del trabajo de evaluación pedagógica (acerca de un proyecto nacional de inclusión social) que realicé recientemente con un equipo de especialistas de la Universidad Nacional de Colombia.

En la Parte II intento abordar, globalmente, con un enfoque crítico uno de los temas que más me preocupan, dentro de las problemáticas actuales de la educación musical en el mundo latino. Los antecedentes que puedan faltar podrán encontrarse posiblemente en alguno de los trabajos que a lo largo de las últimas dos décadas he dedicado al análisis y prospectiva de la educación musical, en los libros que llevo publicados o en los artículos, entrevistas y conferencias archivados en mi portal de Internet.

## PRIMERA PARTE

### La pedagogía musical actual

En la música y en la educación musical han cambiado los tiempos, los ritmos, los gustos, las formas de ser y de vivir, las formas de aprender. Para dar cuenta de ello también deberían cambiar las formas de enseñar.

Todo aprendizaje natural es **integrado** (no lineal) porque procede desde lo global a lo particular, y **activo** porque aborda de manera directa el contacto con la realidad, sin esquivar ni demorar el conocimiento de la misma. Los «modelos» pedagógico-musicales actuales deberían centrarse en la práctica, integrar los diferentes estilos musicales, incluir las nuevas tecnologías, reflejar los gustos musicales, estudiar las diferentes formas de autoaprendizaje, interesarse en las pedagogías musicales abiertas, etcétera.

Sin embargo, hasta el momento, en nuestras instituciones de enseñanza musical reglada, raramente se observa una deseable homogeneidad en la calidad de la formación del profesorado que se desempeña en los diferentes niveles educativos. Mientras la mayor parte de los profesores de instrumento enseñan según las normas tradicionales (no como ellos proceden desde la música, sino según como fueron enseñados, es decir, priorizando los conocimientos teóricos, la lectura y la técnica musical), los profesores que imparten clases de iniciación musical a los niños se debaten hoy entre el neoconductismo de las normativas curriculares vigentes, mientras intentan poner en práctica, en el mejor de los casos, algunas propuestas sueltas del ideario pedagógico-musical del siglo XX.

También se encuentran maestros, especialmente en el nivel preescolar e infantil, que tratan a la música de maneras más naturales y adecuadas, que saben motivar a los niños a través del juego creativo, integrando el desarrollo motriz con la reflexión inteligente, como corresponde a todos los aprendizajes actuales (desde las ciencias hasta los deportes). Sería importante que, cuando estos niños lleguen a la escuela primaria o se incorporen a algún grupo de iniciación musical no formal, se toparan con maestros de música que, además de enseñar «divertido», sean capaces de sistematizar e integrar con eficacia y musicalidad las diferentes experiencias creativas que realizan sus alumnos, para que no perduren en sus memorias sólo como vivencias agradables pero aisladas, lo cual limitaría en ellos la posibilidad de alcanzar estadios de mayor madurez y autonomía personal.

Sintetizando, mientras muchos maestros que en la actualidad continúan adhiriendo a metodologías tradicionales nos parecen rígidos, estrictos, aquellos otros

que poseen sensibilidad para lo «actual» necesitarán seguir capacitándose para educar a sus alumnos de maneras más consistentes e integradas. Las pedagogías musicales de la globalización no han logrado concientizar a los profesores acerca de las formas de sistematización (integración de contenidos, secuenciación de aprendizajes, etc.) que rigen en el marco de los procesos naturales y espontáneos de conocimiento, desde las perspectivas flexibles y abiertas que requiere el abordaje actual de la experiencia musical.

### Las escuelas de música de carácter no formal

A una educación no formal debería necesariamente corresponderle una pedagogía que, en lugar de estar centrada en los contenidos teóricos o «conceptuales» (acerca de las diferentes estructuras musicales: sonido, rimo, melodía, forma, etc.), coloque el acento en la música misma, en el **hacer musical**, a través del **repertorio** (hacer/aprender lo de otros) y de la **creatividad** (jugar/producir la propia música).

En lugar de proceder, como en la educación musical tradicional, desde los diferentes elementos o parámetros hacia la música, debería procederse al revés o sea desde la práctica musical a la teoría y la partitura, como en los aprendizajes artísticos y lingüísticos, e inclusive científico-matemáticos, en sus fases iniciales.

Por lo general, en los conjuntos vocales/orquestales de niños, jóvenes y aficionados (incluso aquellos que han logrado estándares de excelencia, como las hoy famosas orquestas infanto-juveniles de Venezuela) se comienza trabajando la música en forma directa y artesanal, sobre el instrumento. A partir de esta premisa, toda información de carácter teórico adquiere realmente sentido para el estudiante cuando se encuentra directamente vinculada con la práctica.

En la tarea musical, la progresión hacia el virtuosismo y la calidad interpretativa también sucede dentro de un encuadre evolutivo que procede desde lo global a lo sutil. En la educación informal y en la educación musical de aficionados no está ausente esa condición, ese anhelo infaltable en quien se propone lograr hacer algo cada vez mejor. La calidad artística no es una dimensión a la que se accede linealmente o por yuxtaposición de una serie de aspectos parciales o condiciones preestablecidas, sino algo que remite a una realidad integrada que progresa naturalmente y es reflejo y función del nivel de desarrollo físico, sensible e intelectual de la persona.

Una pedagogía actualizada intuye y a la vez indaga acerca de las expectativas, necesidades y urgencias musicales del alumno. La incentivación del estudiante, por distintos medios y a través de diferentes recursos, apunta a estimular sus energías y deseos de participación en determinada dirección. Aquel que posee una clara motivación interna —como consecuencia de su propio interés, del estímulo familiar o del buen trabajo de sus profesores— aprenderá más rápido y con menos dificultad la música que le atrae, aunque se trate de un repertorio de dificultad superior a su nivel de preparación.

El estímulo más importante para el estudiante de música consiste, sin duda, en poder compartir en forma espontánea, desde el comienzo de sus estudios musicales, la música que sabe hacer con quienes lo rodean. Quien sabe cantar, bailar o tocar un instrumento posee un atributo extra que lo vuelve más interesante y

atractivo como persona para los demás. Tocar con asiduidad en reuniones, conciertos y ocasiones especiales estimulará su deseo de participar toda vez que se presente la oportunidad, incorporando profundamente la música a su vida, como necesidad y fuente de placer.

### Los modelos pedagógicos de la música popular

Las técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en el campo de la música popular son generalmente de carácter pragmático, ya que tienden a cumplir estrictamente con el objetivo para el cual fueron creados, o sea transmitir las técnicas y los conocimientos musicales básicos a jóvenes estudiantes, vocacionalmente motivados o musicalmente dotados, que han elegido dedicarse a la MP ya sea como instrumentistas, cantantes, compositores, arreglistas, técnicos de sonido, etc. Es bien sabido que, cuando en estas edades existe una voluntad firme de dedicarse a algo en particular, todo en la persona se prepara para colaborar en relación al logro del objetivo propuesto. La función que cumple la pedagogía, en este caso, se «minimiza» (pasa a un segundo plano), ya que el estudiante sabe *a priori* lo que desea o necesita, y se aplica para lograrlo prestando atención y aceptando las herramientas y conocimientos que el profesor (habitualmente, un músico popular) le ofrece.

De manera directa, profesor y alumno «van al grano», o sea al tema o a la conducta musical que el alumno debe incorporar. La secuencia pedagógica suele ser, en estos casos, de carácter estrictamente mental, sin los recursos lúdicos o afectivos que se introducen para motivar a los niños. Se supone que el estudiante adulto posee anticipadamente cierto nivel de conciencia o de comprensión global de la música y de sus diferentes aspectos, y que él mismo se encargará de crear el necesario puente entre la práctica que realiza y los conocimientos teóricos, linealmente sistematizados, que el profesor le ofrece.

Si en la iniciación musical con los niños se aceptara que el niño toque de entrada aquello que le atrae, tanto éste como el maestro se ahorrarían largos y enfadosos trámites. Ahora bien, el típico modelo de aprendizaje (teórico-técnico adosado a la práctica) que, como vimos, se aplica en la enseñanza de la música popular, no resulta adecuado para la formación musical e instrumental de los niños. Esa obsesión unilateral, de carácter teórico-práctico, que existe entre los profesores de música popular en relación a la armonía (acordes, cifrados, inversiones, ejercitaciones, etc.) no se corresponde con las expectativas musicales de los niños, que necesitan recibir una enseñanza más atractiva e integrada.

Este modelo de la música popular es el que, por lo general, aplican los profesores de bandas populares en diferentes países, en Europa y América Latina, para el trabajo con jóvenes y adultos. Para la enseñanza de los niños, suele introducirse el nivel de Pre-Banda o Iniciación Musical Infantil que no sólo requiere materiales adecuados (repertorio musical y actividades varias) sino profesores especialmente preparados. A los niños, como bien lo señala E. Willems, los motiva la música misma y las actividades musicales. En situaciones pedagógicamente híbridas (cuando se enseña música de manera práctica y directa sobre el instrumento y a ello se le agrega la teoría y la lectura musical como algo independiente, con un enfoque desactualizado), los niños se sienten desmotivados y hoy, por suerte, no

vacilan en demostrar claramente su aburrimiento, dondequiera que sea. Los conocimientos técnicos y teóricos sólo resultan operativos cuando se encuentran estrechamente vinculados a la práctica; igual que en la enseñanza moderna de los deportes, donde los jugadores son inducidos, de entrada, a incorporarse al juego, con sus respectivas reglas y habilidades que, introducidas de manera gradual, serán aceptadas e incorporadas sin problemas.

## SEGUNDA PARTE

### Hacia un nuevo pragmatismo en la educación musical (apuntes para una investigación pedagógica)

En el campo de la educación musical resulta difícil pensar en la posibilidad de una evolución inminente que permita recuperar el ritmo natural de los cambios educativos. En la segunda mitad del siglo XX, los grandes métodos de educación musical que surgen en Europa y se difunden por toda América Latina (EEUU tuvo su propia historia) inauguran una verdadera primavera pedagógica. Las ideas y las técnicas pedagógicas de J. Dalcroze, Willems, Martenot, Orff, Kodaly, Suzuki, Schafer y otros permitieron renovar la mirada acerca de los procesos básicos de musicalización. Sin embargo, a partir de los '90, las tendencias pedagógicas en la enseñanza musical cambian bruscamente de dirección, al generalizarse en los sistemas educativos oficiales las técnicas y principios del modelo neoliberal, tendientes a normalizar masiva y globalmente las enseñanzas superiores. En ese momento se produce una severa e irreversible fragmentación del pensamiento y la acción pedagógica, de la cual aún no nos hemos recuperado. Práctica y teoría musical se alejan, podría decirse casi a un nivel decimonónico, y se coloca el acento de los estudios musicales (aun en los niveles iniciales, aunque se sostenga lo contrario) en los aspectos cognoscitivos.

Si bien en el mundo latino existe una oferta pedagógica diversificada (escuelas e institutos de enseñanza no formal, privados, etc.), la tendencia oficial (cognitivism, neoconductismo, etc.) continúa siendo dominante, sobre todo a nivel de las enseñanzas medias y superiores, lo cual contribuye a crear un panorama bastante crítico en el campo de la educación musical.

### Modelos modélicos (MM) y contramodelos (CM)

A partir de los noventa, ha venido instalándose en el campo pedagógico, en nuestros países, una modalidad «teórica» e investigativa estereotipada, que lejos de resultar favorable ha entorpecido en cierto modo los procesos de evolución de las ideas y la praxis en la enseñanza-aprendizaje de la música.

Por un lado, está la realidad (individuo-sociedad-naturaleza), territorio otrora privilegiado de la observación y la acción pedagógica; por el otro, el ámbito del pensamiento y las ideas puras (teoría, filosofía, ciencia). Tradicionalmente, es la observación de la realidad la que ha motivado la movilización del pensamiento humano, con el fin de elevar el nivel de comprensión de lo observado para devolverlo luego, elaborado, a través de intervenciones activas, al campo de lo real. Sin

embargo, en la pedagogía musical actual se invierte a menudo el orden natural de los procesos, cuando se realizan intervenciones educativas que en lugar de estar centradas en la música o en las necesidades del educando parten de «modelos» teóricos de conocimiento, preexistentes o a construir.

### El «constructivismo» de Piaget

Pasemos una mirada muy somera al tema del constructivismo, teoría que generalmente es atribuida a Piaget. Se habla del «constructivismo de Piaget», o simplemente de Piaget, aludiendo a esta tendencia que forma parte del ideario pedagógico actual, acuñada con la participación de reconocidos pedagogos europeos alrededor de los noventa, en vísperas del nuevo milenio.

El destacado pedagogo español César Coll (1997), en un pequeño libro titulado *Qué es el constructivismo*, escribe (5):

El recurso a los principios constructivistas, con el fin de explicar y comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general o relativas a contenidos escolares específicos (matemáticas, lectura, escritura, física, geografía, historia, etc.), se ha convertido en algo hasta cierto punto habitual entre el profesorado y los profesionales de la educación.

Esta situación ha sido posible por el cambio en el paradigma dominante utilizado para explicar el psiquismo humano que se inicia a finales de los años cincuenta y que culmina hacia finales de los setenta con la adopción casi generalizada de los enfoques cognitivos. La aparición de «la nueva ciencia de la mente» (Gardner 1987) abre la vía a una eventual convergencia o complementariedad entre teorías y explicaciones que, si bien pertenecen en principio a tradiciones psicológicas distintas y son a veces contradictorias entre sí, en otros muchos aspectos comparten sin embargo un número reducido, aunque potente, de ideas-fuerza o principios explicativos básicos acerca de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los seres humanos... (4-5).

Más adelante, continúa: «...en el campo de la educación existen muchos constructivismos, tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje»... pasando enseguida a nombrar

las teorías globales del desarrollo o del aprendizaje que han tenido y siguen teniendo en la actualidad una mayor incidencia sobre la reflexión y la práctica educativa; el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra...; el c... que hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación, iniciada con los trabajos pioneros de Ausubel en los años cincuenta y sesenta...; el c... inspirado en la psicología cognitiva, y más concretamente en las teorías de los esquemas surgidas al amparo de los enfoques del procesamiento humano de la información, y por último el c... que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vygotski y sus colaboradores en los años treinta y difundida, revitalizada y enriquecida de forma espectacular por numerosos autores a partir de los años setenta... (6-7).



Para presentar a continuación su propio modelo constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, una visión personal que, en la segunda parte del librito, describirá en detalle, con los gráficos, esquemas y caracterizaciones correspondientes:

.... No vamos a ocuparnos del c... como paradigma explicativo del psiquismo humano, tampoco de las teorías c... del desarrollo y del aprendizaje; ni tan siquiera del conjunto de planteamientos c... en educación. El objetivo, más modesto, consistirá en presentar los rasgos más sobresalientes de un determinado planteamiento c... en educación que se caracteriza por asumir el cambio epistemológico..., insistiendo sobre el hecho de que la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje —el plantemiento en el que vamos a centrarnos— debe ser considerado únicamente como una de las muchas y diversas manifestaciones del c... en la educación escolar existente en la actualidad...

Muchos modelos pedagógicos actuales se construyen así, laboriosamente, a partir de la deconstrucción y posterior reconstrucción de ideas preexistentes, mechadas con algunos conceptos emergentes de las nuevas modalidades de vida individual y social. Una vez consolidado el modelo teórico, se tratará de «construir», a partir del mismo, una realidad, en este caso una praxis musical, que coincida o se adapte al modelo que le da origen.

La inversión en el orden de los fundamentos alcanza en esta época un punto crítico, del cual aparentemente muy pocos se percatan o sienten como obstáculo. Esta «negación» se explicaría tal vez por el apoyo incondicional que estas modalidades típicas de las sociedades neoliberales reciben por parte del sistema.

Es increíble la fascinación que generan ciertas cuestiones teóricas (el poder del conocimiento) sobre las últimas generaciones de pedagogos musicales. Se impone con urgencia una autoevaluación en relación al tema de la «cognición», como preámbulo para el des-sometimiento y la recuperación de la autonomía de pensamiento. Consideramos indispensable despegarse del «modelo» para poder, por una parte, reflexionar y recuperar la propia independencia respecto de éste, como estructura mental condicionante; y, por otra, para percibir y juzgar la distancia que suele existir, en estas temáticas, entre las palabras y los hechos. Muchos de aquellos que se consideran —¡y se sienten!— constructivistas, realizan prácticas conducto-cognitivas que se contradicen abiertamente con este tipo de teorías.

### La práctica está primero

Un modelo pedagógico no puede ser una construcción, aleatoria o arbitraria, sino un producto de la realidad, para la realidad. Si en la época modélica en que vivimos, hubiera de pronto que basarse en modelos (formas de proceder, metas a lograr), éstos deberían en todo caso surgir a partir de una profunda y sutil observación de la realidad, del hacer y del entorno humano y natural.

Algunos pedagogos en la actualidad señalan, con lucidez, la necesidad de un cambio ideológico profundo en la educación musical. El profesor Magne Espeland, distinguido colega de la ISME (International Society for Music Education), docente de la Universidad de Stord en Noruega, a quien recientemente solicité datos sobre los proyectos educativo-culturales de su país que focalizan, entre otros aspectos, la inclusión social a través de la música, además de proporcionarme



información, de gran valor y utilidad, sobre el estado actual de las enseñanzas musicales en su región y en el mundo, me escribe:

Lo que es especial en los países nórdicos, creo, es que los proyectos (*se refiere, específicamente, a la «inclusión social»*) son a menudo iniciados por el Estado y luego ofrecidos a todas las municipalidades. Esta es una tradición que se remonta a los años setenta y ha aportado a estos países bastante experiencia en el manejo de estos proyectos. Lo que no es tan positivo es que las autoridades tienden a descuidar la creatividad y las artes en las escuelas primarias y secundarias. Recientemente nos encontramos en un período de *regreso al período escolar básico* que durará algunos años, en que se tratarán de desarrollar más los aspectos creativos, dado que en 2009 nos encontramos en el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación. **Yo realmente espero que las importantes contribuciones de gente como John Dewey, Murray Schafer, John Paynter y otros no hayan sido en vano.**

También algunas publicaciones especializadas adhieren desde sus respectivas posiciones pedagógicas (si bien con distintos grados y modalidades de compromiso) a la necesidad de un cambio en la orientación educativa y/o educativo-musical, señalando cada vez con mayor nitidez y frecuencia la importancia de la praxis, en especial en el campo de las prácticas artísticas.

El *International Journal of Music Education*, la publicación trimestral de la ISME (International Society for Music Education), presenta actualmente en forma alternada trabajos de investigación educativo-musical referidos a las dos problemáticas básicas que aparecen en su portada como «RESEARCH PRACTICE» (Investigación Práctica), con el «destacado» correspondiente. La revista bimestral española *Eufonía*, que además publica ediciones monográficas y libros (Editorial Graó, Barcelona), aborda una temática sumamente amplia y variada en la que nos sorprenden gratamente títulos, como «*Buenas prácticas para la educación musical*» (n.º 47, septiembre 2009).

### La filosofía praxial de David J. Elliot

Considero pertinente incluir, a continuación, algunas reflexiones sobre la «filosofía praxial» del educador musical canadiense David J. Elliot. En un artículo de carácter autobiográfico-musical publicado en el número Aniversario de la Revista del CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires) titulado «La educación praxial en contexto» (4-13), Elliot pasa revista a su propio proceso de musicalización y formación musical, a partir de los estímulos sonoros que recibiera en el seno de una familia profundamente «musical». Realiza un prolijo y exhaustivo análisis, a partir de una verdadera constelación de influencias y situaciones positivas desde el punto de vista de su desarrollo musical, con el fin de clarificar algunos aspectos esenciales de la teoría filosófica de su autoría, descrita en detalle en su obra *Music Matters: A new philosophy of Music Education* (1995).

Con la erudición que lo caracteriza, en el artículo mencionado vuelve sobre uno de los temas que han contribuido a cimentar su merecida fama como pedagogo musical: el cuestionamiento de la tendencia filosófica que atribuye a la música, de manera unilateral, un exclusivo aporte al desarrollo estético de las personas,

oponiendo a la misma su propio concepto abierto de la música como una «experiencia multidimensional». Expresa además su opinión crítica acerca de la obsesión que existe en la actualidad, entre los educadores musicales, por la investigación neurocientífica en la música y cuestiona abiertamente las reformas educativas que se llevan a cabo en los tiempos de globalización (11).

No obstante las coincidencias fundamentales, me detengo a observar la secuencia que Elliot utiliza para arribar a la conceptualización epistemológica que se ha prefijado como meta: el modelo práctico, dentro del cual fuera educado, da lugar a la concepción epistemológica (Filosofía praxial) la cual apunta, implícitamente, a estimular entre los lectores de este trabajo (sobre todo, estudiantes y profesores), el deseo de reproducir las prácticas positivas que provocaran en el músico tan buenos resultados. El proceso de teorización, a partir de las experiencias de desarrollo musical que Elliot describe, más allá de la producción filosófica pura —y por tanto desinteresada, respecto de una posible puesta en práctica— lo lleva a elaborar una especie de «modelo» pedagógico reglado de carácter lineal, no obstante las reiteradas recomendaciones de integración y transversalidad que el autor realiza a través de las diferentes fases de la propuesta. Por lo tanto, la decodificación del «modelo», por parte de los posibles interesados en llevarlo a la práctica, representa un riesgo importante, sobre todo en esta época en que los educadores musicales han prácticamente absorbido y hecho propio, como forma de «pensamiento», el cognitivismo de los modelos curriculares que el mismo Elliot critica; existe el riesgo de generar maniobras en las que pueda llegar a extraviarse la esencia de esa vida musical tan rica, de las experiencias infantiles y juveniles de Elliot.

A mi juicio, la filosofía praxial funcionaría en este caso como un «modelo virtual» que contiene, encapsulada, a la realidad. A partir de éste, el usuario deberá construir, como si se tratara de un rompecabezas, una práctica que podría estar *a priori* determinada, empobrecida, por el modelo. Frente a esta «operación» tan delicada, tan sutil, de dar vida, de transmitirla, de dar música y pasarla a otras personas, aunque el usuario se asegure de haber captado algunos o muchos de los principios e ingredientes de los que el modelo da cuenta, el peligro reside en aquello valioso o esencial que podría perderse en medio o durante el transcurso de la misma.

El rodeo gnoseológico nos parece innecesario: la realidad circundante está allí y se ofrece mansamente a ser observada, manipulada, compartida, pensada, actuada, interpretada, inventada, jugada, explorada, y si se quiere, incluso «modelizada». El resultado de esas acciones, múltiples y diversas, es una experiencia, un aprendizaje, una música, un escrito, una teoría, un pensamiento... Todos auténticos, personales, verdaderos. Por ese motivo, sería tal vez fundamental atreverse a dar el salto, generando la cuota de osadía —personal, grupal, institucional, social— necesaria para producir un cambio, una simplificación, en nuestras cabezas, agobiadas por el compromiso que implica asumir, en la actualidad, el progreso de la ciencia y el exceso en la información.

### Bonus track

- El «modelo» praxial no puede dar cuenta de la praxis. Peca por exceso, se desborda al entrar en detalles que limitan la realidad... en desmedro, precisamente, de la praxis.

- La descripción nunca llega a «ser» lo que describe. A medida que avanza, hace rodeos y se desvía de aquello que se pretende describir... Además de los detalles, faltan los puentes, las uniones...
- Tal vez por un exagerado respeto hacia lo superlativo (el nivel «supramental» de Willems, tan criticado como poco comprendido), nuestra propuesta abierta (contramodelo) consistiría en dar un paso atrás para regresar humildemente hacia el imperio del sentido común. Para profundizar, no en los elementos (en la cantidad) sino en sus formas de integración (en la calidad), donde tal vez residen las esencias del desarrollo y la comunicación.
- La realidad es la más abierta de las estructuras, incluso con los estereotipos que ésta pueda llegar a contener.
- El único compromiso de la pedagogía es con la realidad (con el origen) y con la persona (el sujeto del conocimiento).
- El objetivo de la pedagogía es preparar a la persona para vivir en la realidad (llámese interioridad, exterioridad, sociedad).
- Definiciones de «**virtual**»: 1) adj. Que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a *efectivo* o *real*. 2) adj. Implícito, tácito. 3) adj. *Fís.* Que tiene existencia aparente y no real.
- Un «**modelo modélico**» (MM) es un modelo adentro del modelo; el segundo cierra, condiciona, al primero. Los MM, en la pedagogía musical, son estructuras virtuales que encapsulan, encorsetan, la realidad.

### Edgar Willems y la enseñanza por «competencias»

Willems pensó la música, comparándola con la realidad del hombre y de la naturaleza, intentando descubrir categorías y ordenamientos comunes, de una manera despojada y directa, sin quitas ni agregados de su parte. En los ochenta, cuando comenzaba a despuntar en nuestras latitudes el neoconductismo educativo, las ideas de Willems no recibieron, por parte de nuestros líderes pedagógicos, ni el tiempo ni la atención que hubiera requerido la comprensión profunda y, sobre todo, la aplicación de las mismas.

Por cierto, Willems no ofrecía nuevos vocabularios ni fórmulas o modelos de investigación, sino pensamientos, hipótesis de trabajo y experiencias concretas en relación a las diversas fases y características de los procesos de musicalización: la iniciación musical del niño, la educación del oído musical, la musicoterapia. Sus planteos psicopedagógicos estaban referidos a la música; por lo tanto, eran sutiles, no mensurables cuantitativamente.

A continuación del período de auge del enfoque psicopedagógico-musical willemsiano, los planteos abiertos del maestro serían tachados de mecánicos y reduccionistas, con el argumento de dividir, de «desintegrar» la realidad. Está comprobado, y no sólo en el campo de la pedagogía musical, que si bien en primera instancia pueden perder actualidad los materiales y ejemplos didácticos que acompañan a los diferentes métodos, incluso los más revolucionarios y avanzados (en

nuestro caso, las músicas, los estilos, los gestos, los movimientos), no sucede lo mismo con los principios generadores de aquellos que, por regla general, pasan a enriquecer el archivo sociocultural básico, integrándose al conjunto de las ideas y experiencias que se mostraron capaces de mantener su vigencia y validez a través del tiempo.

La influencia prolongada que han tenido los enfoques cognoscitivos en la educación musical durante las últimas décadas es un tema que me preocupa y que me interesa profundizar. Esta tendencia, que provoca de entrada cambios organizativos en el área del currículo y la planificación escolar, posteriormente llegará a afectar de modo severo la práctica pedagógica, demostrando claramente la inadecuación de estos enfoques en la didáctica de las disciplinas artísticas.

El énfasis que los enfoques cognoscitivos colocan en los aspectos teóricos de los procesos de enseñanza-aprendizaje determina un orden ilógico de prioridades en la secuencia básica, al anteponer la teoría (el pensar, el saber) a la práctica (el hacer, el jugar, el crear). Lo cual no sólo es nefasto para los lenguajes artísticos, sino para los aprendizajes, en general.

El modelo curricular, en una primera fase (década del ochenta) presenta los contenidos básicos comunes (CBC) divididos en tres áreas, a saber:

1. contenidos conceptuales
2. contenidos procedimentales
3. contenidos actitudinales.

Este orden, de hecho, se volvió jerárquico («¡el medio es el mensaje!»): al colocar en primer término lo conceptual, las actividades prácticas (procedimientos) y los valores (actitudes) pasan a tener una posición subordinada.

En una segunda fase (en los noventa), se anuncia un primer «ajuste» en el modelo. Se trataba de la permutación en el orden de las dos primeras categorías: las actividades prácticas debían preceder ahora a la conceptualización. Para arribar luego a una tercera fase (la actual) en la que se introduce un nuevo concepto, la «competencia», para indicar que las tres categorías anteriores debían encontrarse permanentemente, integradas (transversalizadas, en la terminología cognitivista).

Si el primer estadio implicó una fragmentación verdaderamente indeseable y una secuencia equivocada en relación a la experiencia musical, el segundo estadio no llegó prácticamente a notarse, pues el hecho de anteponer lo procedimental a lo conceptual no implicó para los docentes una reforma sustancial, sino un simple cambio en el orden de los factores que, como dice el refrán, «no altera el producto». Nos encontramos pues en el medio de un tercer estadio, la «enseñanza por competencias», que está convocando las esperanzas y el optimismo de no pocos profesores.

En una reciente publicación el pedagogo musical español Josep Lluís Zaragoza (2009), que trata precisamente de la aplicación de la enseñanza-aprendizaje por competencias en la didáctica de la música en la escuela secundaria, expresa:

Una de las importantes **innovaciones** que presenta el **currículo LOE** son las denominadas **competencias básicas**. Éstas se presentan como la guía de **referencia en torno a la cual deben planificarse los procesos** de enseñanza-aprendizaje en la educación obligatoria desde todas las áreas.

La competencia es, pues, una integración de **tres tipos de conocimientos: conceptual, procedimental y actitudinal**, y su funcionalidad se demuestra en **situaciones contextuales complejas**, más allá del aula. En consecuencia, el **eje organizador del currículo deja de ser el saber conceptual**, para subrayar que la acción educativa debe orientarse hacia la aplicación de los conocimientos en **situaciones prácticas y en contextos concretos** (Garagorri, 2007) de manera que **el saber se convierta en un instrumento para la acción** (63).

De este modo, con el concepto de «competencia» educativa («enseñar por competencias») el sistema intenta restituir la integralidad de la conducta humana mediante una fusión restauradora de carácter virtual. La «competencia» vuelve a con-tenerlo todo a través de una síntesis artificial, del rearmado de las partes previamente fragmentadas, dando origen a un producto desprovisto de realidad, respecto de la experiencia musical originaria, rica en atributos y vitalidad.

### Conclusiones provisionarias

Largas listas de objetivos (generales y específicos), aspectos a evaluar, marcos teóricos y aspectos pedagógicos de toda índole ocupan últimamente la cabeza y el tiempo de los educadores musicales, con la misma o tal vez mayor intensidad que en el siglo XIX, durante el auge del positivismo.

Actualmente circula una cantidad de información excesiva e innecesaria, que invade la mente y obstaculiza el accionar de las personas. Si bien no falta ninguno de los ingredientes que se consideran positivos y pertinentes en el campo de la educación musical (información, criterios y principios filosóficos, capacidad y acción pedagógica, psicológica, técnica, etc.), desde hace al menos dos décadas, desde que en el mundo globalizado se instala con carácter monopólico la tendencia neoliberal, prevalecen en el campo educativo los modelos que centralizan su accionar en la producción y la eficacia.

En un modelo «lineal» (cuantitativo), no habrá número de sustantivos que alcancen para nombrar las categorías elementales intervinientes, ni adjetivos para describirlas. Alejarse de este camino no es claudicar frente a la lucha o intentar salvarse; se trata simplemente de cambiar de lugar, de moverse para seguir sondeando en la realidad, en vez de pretender dialogar omnipotentemente con ésta.

¿Qué pasa con los docentes —maestros y profesores— destinatarios de estos mensajes y posturas pedagógicas? ¿Cuál es el riesgo implícito al aplicar estos modelos teóricos a la práctica pedagógica real? Simplemente, se trata del sometimiento de la realidad-real a la realidad-ficticia (teórica/virtual), con el empobrecimiento que esto significa.

Cuando la teoría está primero y antecede a la práctica, esta última resultará condicionada, forzada, por aquella concepción previa, a la cual terminará acomodándose y pareciéndose. En la educación musical, una tarea realmente sutil, si las hay, existen cantidad de ejemplos del efecto reduccionista de los enfoques cognocitivistas que, de distintas maneras, privilegian lo teórico (lo «conceptual»). He aquí algunos de éstos:

- ❖ cuando se trata de desarrollar el oído, en la etapa preescolar, desde un criterio «cognitivo» (desde el saber al hacer, o el hacer «sabido»... pero sin saber);

- ❖ de enseñar el fraseo musical con un criterio analítico, a partir de la sumatoria de los motivos;
- ❖ enseñar el arte musical desde sus parámetros o elementos;
- ❖ la armonía desde los acordes;
- ❖ la pedagogía desde el nuevo concepto (transversal o integrado) de «competencias»;
- ❖ la interpretación desde la dinámica y las articulaciones;
- ❖ la composición musical desde las etapas del proceso histórico;
- ❖ la educación auditiva desde los intervalos;
- ❖ la improvisación exclusivamente desde la armonía... y otros despropósitos tales como: tocar desde la técnica, investigar desde las pautas de investigación, etc.

El academicismo, que tantos colegas se empeñan en reflotar de distintas maneras a lo largo del período neoliberal que transitamos, implica la muerte —la desaparición, el ocultamiento— del azar, de la sorpresa, de lo imprevisto, de la vida y la creatividad. Porque en la vida, todo parte de la vida, de lo vital, de lo que es completo —cualquiera que sea su dimensión— y no de las partes.

Deberíamos recuperar la capacidad de reconocer, sentir, apreciar el número infinito de actividades integradas (verdaderas, con sentido), de diferente dimensión y nivel de complejidad, de que están hechas nuestras vidas.

Las actividades básicas para los niños pequeños siguen siendo, hoy como ayer, los «clásicos»: jugar, cantar, tocar, bailar, actuar, leer, escribir, dibujar, escuchar, relatar, describir, adivinar, etc. (¡Atención a las falsas o pseudointegraciones!).

Las propuestas integradas crecen en dimensión y complejidad de manera no lineal, divergente. Cuando no existe coerción o inhibición, el cerebro humano está preparado para establecer naturalmente relaciones verdaderas, puentes, entre aquéllas. Es función esencial del maestro estimular y colaborar para que se produzcan naturalmente estos procesos de integración de experiencias significativas, verdaderas.

## Bibliografía

- AHARONIAN, C. (1992) Conversaciones sobre música, cultura e identidad, en *Identidad, colonialismo y educación musical*, cap. III. Montevideo: Ediciones Ombú.
- (2004) *Educación, arte, música*. Montevideo: Tacuabé.
- BLACKING, J. (2006) *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Editorial Alianza.
- COLL, C. (1997) *Qué es el constructivismo*. Colección 1, Magisterio del Río de la Plata.
- DEWEY, J. (1949) *El arte como experiencia*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOT, D. J. (1995) *Music Matters: A new philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- (2007) La educación Musical Praxial en Contexto. *CIEM Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires*, año 14, n.º 38.
- Eufonía (2007) *Didáctica de la Música: Competencias en educación musical*. Editorial Graó.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira (2008) *De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Funarte, Editora Unesp.
- GAINZA, V. H. de (1977) *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1983) *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (2002) *Pedagogía Musical- Dos décadas de pensamiento y acción pedagógica*. Buenos Aires: Lumen.
- GAINZA, V. H. de y VIVANCO, P. (comp.) (1996) *Música y educación hoy*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Educación Musical, Lumen.
- (2000) La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, año LVIII, enero-junio 2004, n.º 201. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Artes. (El artículo puede leerse en [www.violetadegainza.com.ar](http://www.violetadegainza.com.ar)).
- (2003) *La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie «Documentos de Trabajo» Escuela de Educación, Victoria, Provincia de Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Vito Dumas 284.
- (2004) La educación musical en la responsabilidad cívica de las artes. *Conservatorio*, n.º 12, diciembre. Perú: Conservatorio Nacional de Música, Lima. (El artículo puede leerse en [www.violetadegainza.com.ar](http://www.violetadegainza.com.ar)).
- (2007) *En música, in dependencia. Educación y crisis social*. Buenos Aires: Lumen.
- GAINZA, V. H. de y MÉNDEZ, C. (comps.) (2004) *Hacia una educación musical latinoamericana*. Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO/Foro Latinoamericano de Educación Musical FLADEM.
- GUSTEMS, Elgström (2008) *Guía Práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Biblioteca de Eufonía. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- International Journal of Music Education ISME*, August 2009, vol. 27, n.º 3.
- MARIÁTEGUI, J. C. (2003) *Temas de Educación*. Lima, Perú: Editorial Amauta.
- Novedades Educativas (2008) *De Freire a nosotros y de nosotros a Freire, Experiencias de la praxis pedagógicas críticas*. Año 20, n.º 209.
- PIAGET, J. (1974) *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Editores Barral.
- RANCIÈRE, J. (2002) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SCHAFFER, M. (1975) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1985) *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1990) *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1992) *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1994) *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.



- SEYMOUR B., Sarason (1990) *The Challenge of Art to Psychology*. New Heaven, London: Yale University Press.
- WILLEMS, E. (1963) *Las bases Psicológicas de la Educación Musical*. Bs. As.: Eudeba.
- (1981) *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.
- ZARAGOZA, J. L. (2009) *Didáctica de la música en la escuela secundaria: Competencias Docentes y aprendizaje*. Biblioteca de Eufonía. Barcelona: Editorial Graó.