

Perspectivas de una educación musical para todos¹

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia, España

Debo comenzar diciendo que ésta es la visión de un profano en materia musical. No en educación, por supuesto, pero sí en la música. Esta para mí, en todo caso, significa placer, emoción, estados de ánimo o sentimientos, pero no como objeto de estudio o de índole profesional. En este sentido hago mías las palabras de George Steiner cuando dice: “Mi incapacidad para cantar o tocar un instrumento me resulta humillante. Pero la música consigue *sacarme de mí mismo* o, más exactamente, me ofrece una compañía mejor que la propia”.² Dicho esto, intentaré primero, delimitar el tema de mi artículo. Su título es “Una educación musical para todos”. En consecuencia, dejaré a un lado tanto la educación musical, que tiene por objeto la formación de profesionales de la música (compositores, instrumentistas, profesores), como la que se refiere a la formación musical no reglamentada, abierta a cualquier persona, y que no supone un título académico o profesional –escuelas de música, previstas en el artículo 39-5 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)–, a ese inexistente “bachillerato musical”, y a la música como ciencia (estudios de musicología o, como otros prefieren, de historia y ciencias de la música). Centraré mi intervención en aquella educación musical que, desde la escuela infantil a la educación obligatoria (primaria y secundaria), se entiende que han de recibir todos los miembros de una sociedad determinada, una educación musical para todos. No trataré, pues, del saber sobre la música o de la enseñanza de la música, sino de la educación musical, algo diferente.

La primera cuestión que se plantea es, el porqué de una educación musical para todos. ¿Es necesaria? ¿Cómo y en razón de qué se justifica su obligatoriedad e inclusión en aquel currículo o conocimientos que una sociedad, la nuestra, entiende que deben

¹ Proyecto de investigación “Los 75 años de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Una historia para celebrar” (DGAPA, UNAM, IN 400 702).

² STEINER, George. *Errata. El examen de una vida*. Siruela. Madrid, 1997, p. 102.

adquirir y poseer todos los que pertenecen a ella? ¿Cómo se justifica que figure entre aquellos saberes que han de transmitirse a las nuevas generaciones. Una pregunta de este tipo no es extemporánea. Debemos hacérsela todos, por varias razones. Primero, porque en la enseñanza primaria, por ejemplo, la música no fue una materia legalmente obligatoria, no formó parte del currículum obligatorio hasta 1901 (en Francia en 1882), y entonces bajo la denominación de “canto”. Por eso se publicaban libros con cantos patrióticos, religiosos, escolares, bíblicos, canciones infantiles, etc. La música entró en la escuela como materia de enseñanza, a través del canto. Pero de unos determinados cantos, no de otros. Podemos encontrar ya intentos de renovación de esta enseñanza a principios de los años veinte. Por ejemplo, ya en estos años hay algunos cursos para maestros y maestras que quisieran aprender las técnicas de gimnasia rítmica, popularizadas por Dalcroze a principios de siglo. Pero en la enseñanza primaria, realmente no se puede hablar de una educación musical para todos, con contenidos, objetivos y criterios metodológicos precisos, estables, aceptables, hasta la ley general de educación de 1970 y sobre todo los “programas renovados” de 1981; y eso desde una perspectiva legal, teórica, y desde una perspectiva de hecho, hasta la LOGSE en 1990. Es más, se puede decir generalizando, aunque en muchos casos no sea cierto, que la educación musical en la educación general básica, implantada a partir de 1970, constituyó un fracaso por la falta de profesores especialistas capacitados, y la carencia de recursos.

En lo que a la enseñanza secundaria se refiere, sólo figuró como asignatura voluntaria en el plan de estudios de 1826, y como optativa en el de 1873, para desaparecer en ambos casos de inmediato en el plan siguiente. Sería hasta 1938 cuando aparecería, como asignatura obligatoria, bajo la denominación “Música y canto”; si bien ha sido mucho más tarde, también en 1990, con la LOGSE, que se ha configurado y consolidado realmente, como una disciplina académica más en este nivel educativo.

Este breve resumen histórico explica el hecho de que la música, junto con la educación física, la artística, y la tecnológica, entre otras materias, sea por desgracia considerada por los padres, los profesores, los alumnos, y los responsables de la política educativa, como una materia de menor importancia, de segunda fila, si la comparamos por ejemplo, con las matemáticas, el lenguaje, el inglés o las ciencias.

¿Cuál es la situación actual (también de una manera sintética) de la música en el ámbito de la educación infantil, primaria y secundaria ?

- En la educación infantil no hay profesores especialistas, pero la música constituye un elemento fundamental del currículum de las actividades de manera globalizada,

junto con el juego, la narración, el lenguaje, la expresión plástica, el movimiento y la danza. La educación sensorial, y dentro de ella, la del sentido del oído, es un aspecto básico y fundamental. Toda la educación infantil gira en torno a ella: desde Montessori –sino es que antes– es conocida la importancia que en este nivel educativo tienen los ejercicios de silencio, de escucha, de discriminación auditiva, de comparación y clasificación de sonidos. No creo que haya ninguna profesional de este tipo de educación que desconozca la importancia que la música tiene, insisto, siempre al lado del movimiento, el arte, la danza, el lenguaje, etc.

- En la enseñanza primaria, forma parte del área de educación artística a la que se le asignan, al menos en teoría, tres horas semanales: una de expresión plástica, una de dramatización y otra de música. A veces el profesor de música se encarga de la dramatización, y entonces reparte las dos horas como mejor le parece. Algunos problemas de la enseñanza de la música en este nivel educativo son, por ejemplo, la excesiva carga horaria (25 horas son muchas horas), la falta de un aula específica, en muchos casos, con espacio suficiente para los ejercicios de movimiento y el material, y, por lo general, la falta de coordinación con quienes imparten esta materia en otros niveles educativos.
- En la educación secundaria obligatoria (Eso) la música es una disciplina obligatoria, durante los tres primeros cursos, con dos horas semanales, y optativa en el cuarto y último curso con dos horas. En los bachilleratos, es una asignatura optativa con dos o tres horas semanales, según el tipo o modalidad que se elija.

Bien, después de este rápido recorrido, vamos a decir algo que creo lo resume todo. Lo resume desde un punto de vista histórico: nunca hasta ahora la educación musical, ha tenido la presencia que tiene en estos ámbitos educativos. Eso no quiere decir que todo esté bien, que no se puedan hacer más cosas y mejores, pero haciendo la comparación con situaciones anteriores, es obvio que en España la música nunca ha tenido, en el currículum académico de los niveles educativos citados, el peso y la presencia que tiene en estos momentos. Como también es cierto que nunca antes de 1990 habían existido un número tan elevado de profesores especializados, dedicados exclusivamente a ella. Asimismo, nuestra situación al respecto, es claramente ventajosa si se la compara, por ejemplo con Francia, donde, en palabras de Parmentier-Bernage, la educación musical es una actividad marginal en la enseñanza elemental –no así en la enseñanza maternal o infantil.³ Otra cuestión es, si dicha educación en nuestro

³ PARMENTIER-BERNAGE, B. *De la musique pour tous. Écouter pour aimer*, Magnard. París, 1996, pp. 5-9.

país, se corresponde con los objetivos propuestos –aceptables y correctos, ya desde los programas renovados en 1981 para la educación general básica–, si responde a las necesidades de nuestro tiempo, y si los profesores, los alumnos, los padres, las administraciones educativas y la sociedad en general son conscientes del sentido, alcance e importancia que la educación musical tiene en nuestras sociedades.

Eso nos lleva al siguiente punto: ¿qué objetivos tiene este tipo de educación, cuáles debe tener? Porque lo que justifica que una materia cualquiera, ya sea música, ciencias, matemáticas, lengua, u otra, se incluya en el currículo obligatorio que han de seguir todos los ciudadanos, que son los objetivos que persigue su enseñanza. Esos objetivos no han sido siempre los mismos. Varían de una sociedad a otra, de una época a otra. Nosotros no podemos, por desgracia o por suerte (yo no sabría decirlo ahora) dar a la música, el peso, las características y la presencia que por ejemplo tenía en la Grecia clásica, donde junto con la educación física, constituía el elemento fundamental de la educación, por una razón que diré de inmediato. Hay un texto de Platón, en su obra *Protágoras*, en el que dice lo siguiente: “los citaristas (el profesor o maestro de música) se cuidan de cultivar la sensatez y de que el adolescente no obre mal”. Esto hoy sorprende. Sorprende que uno de los objetivos de la enseñanza de la música sea la educación del carácter, lo que hoy llamamos la educación moral. Además añade: “cuando aprenden a tocar la cítara, les enseñan a tocar las obras de otros grandes poetas para que las interpreten con la cítara”. Es decir, el conocimiento de la música era necesario para el recuerdo y la memorización de los grandes poetas líricos, en una época en la que el saber y el lenguaje oral, iban unidos a la poesía, y se transmitía a través de ella de una generación a otra. Así, la música facilitaba, en una época en la cual no existía la escritura o tenía una mínima difusión, la memorización, el recuerdo. No hay nada que se recuerde mejor que aquello que está musicalizado. La música estaba unida a la poesía, al lenguaje oral y al saber. Más adelante dice: “y se esfuerzan en que los ritmos y armonías queden incrustados en las almas de los niños para que sean más apacibles”. Esto nos puede sorprender menos. La música, como sabemos, afecta los sentimientos, las emociones y las pasiones como ninguna otra manifestación artística puede hacerlo. Y sigue diciendo Platón: “para que al ser mejores en el ritmo y en la armonía resulten competentes en el hablar y en actuar.” Es decir, que el lenguaje, el habla, que es la base, requiere de la armonía y el ritmo. En consecuencia, la educación musical sirve para hablar bien, para hablar con armonía y ritmo. Y concluye: “pues toda la vida del hombre tiene necesidad de ritmo y armonía”.⁴ La música era, en la Grecia clásica, una materia educativa clave, porque en aquella sociedad cumplía una serie de funciones básicas que en nuestras sociedades no cumple.

⁴ PLATÓN. *Protágoras*, Pentalfa. Oviedo, 1980, p. 135, versículos 326 a y b.

Por suerte o por desgracia, repito, no podemos ya volver a aquella época, tenemos que examinar la nuestra, nuestro tiempo y entonces ver qué objetivos generales se pueden asignar hoy a la música dentro del currículo obligatorio y básico.

En principio estos objetivos no son distintos, por ejemplo, a los de la enseñanza de la lengua, de la literatura o de cualquier otra manifestación artística. Con estas enseñanzas no se pretende –o no se debe pretender– formar filólogos, escritores o artistas, aunque algunos después lo sean. De lo que se trata es de educar y formar un modo de expresión y comunicación determinado. Asimismo, con la educación musical no se trata, en estos niveles educativos, de hacer compositores, instrumentistas o musicólogos, aunque algunos después lo sean, sino de educar y formar un modo de expresión y de comunicación. La música es un lenguaje de uso universal, para el que los seres humanos estamos preparados de manera innata. Todas las sociedades conocen la música: “hay tanta música en el mundo que se puede razonablemente suponer que la música, lo mismo que el lenguaje y quizás la religión, es un rasgo específico de la especie humana.”⁵ Los seres humanos estamos biológicamente preparados para dos cosas, entre otras muchas, pero fundamentalmente en el ámbito que estamos tratando aquí: para hablar, lenguaje oral, y para crear música, es decir, sonidos, armonías y ritmos, lenguaje musical. Otra cosa es que unamos ambos aspectos, como se hacía en la Grecia clásica y en las culturas orales, o que los separemos. Pero se trata de formar, de educar un modo de expresión y comunicación de uso universal, de formar el gusto para disfrutar la música, para ayudar a formar criterios estéticos y habilidades que permitan conocer mejor las producciones musicales de todo tipo, creo que estos deben ser los objetivos generales. Lo que sucede, es que su concreción exige conocer las funciones que la música, como actividad social, tiene en nuestra sociedad, así como sus distintas manifestaciones individuales y colectivas: los contextos en los cuales se realizan actividades de este tipo, las prácticas y tecnologías utilizadas (sistemas de notación, instrumentos, etc.), las relaciones sociales que generan y las personas y grupos que en la música, como fenómeno social, intervienen.

Así, la educación musical nos plantea un dilema, al que todos los profesores de música, tienen que hacer frente y del cual, sólo dejo enunciados. Es un dilema que se produce por el enfrentamiento entre dos concepciones distintas acerca de la enseñanza de la música. Una que parte de una concepción canónica de la misma, derivada de la idea de que dicha enseñanza tiene como fin la audición y el conocimiento académico de la “buena” música y el aprendizaje de uno de los lenguajes o sistemas de notación

⁵ BLACKING, John. *Le sens musical*. Du minuit. París, 1980, p. 15. Edición original: *How musical is man?* s.e. Reino Unido, 1973.

musicales —el solfeo—; y la otra, que desde el primer día se busca promover la producción de formas de expresión musical, de composición espontánea, más o menos libre, aunque no respondan a las correctas formas canonizadas, o aunque produzcan melodías, ritmos y formas musicales no consideradas como tales. Este dilema desde el principio está ahí, es un dilema que guarda una cierta relación con otros, por ejemplo, con el que plantea una concepción de la educación musical que atienda con preferencia a la “calidad” de la música enseñada y producida, frente a otra más atenta a las funciones sociales que la música tiene o puede tener como expresión individual y social, facilitar la participación en las manifestaciones y en la vida musical de la sociedad en la que se vive, así como la formación de actitudes, pautas y valores positivos que lleven a que se ame la música. Ese es el principio de todo: si se ama la música, no nos preocupamos, porque lo demás vendrá solo. Si no se ama, por más música de “calidad” que se proporcione, no se puede hacer nada. Todo ello teniendo en cuenta que al igual que sucede con el lenguaje, los alumnos poseen ya, en relación con la música, las vivencias sociales de lo que les gusta; son gustos que en muchos casos pueden no estar precisamente acordes con los nuestros, pero que son vivencias que no podemos ignorar ni dejarlas fuera del aula. Otro dilema, por último, es el que existe entre una concepción de la educación musical excesivamente occidental, eurocéntrica, y otra que procede del campo de la etnografía y la musicología en la que se parte de una serie de supuestos. Uno de estos supuestos es que el ser humano es un ser radical y esencialmente musical. La música es consustancial a nuestra especie; la escritura no, el lenguaje oral y la música sí. Es decir, los elementos fisiológicos y cognitivos necesarios para que se produzca el aprendizaje de la música, ya sea como ejecución, ya sea como composición, son algo innato, está incorporado genéticamente a todo ser humano: se aprende por el simple contacto social e inserción en el medio en el que se vive. Es decir, el sentido musical se desarrolla y se forma en un medio o entorno social al igual que el lenguaje. De ahí que la música, en cuanto “sonido humanamente organizado”⁶ sólo pueda valorarse y adquirir significado en el medio en el que se produce. De ahí que tengamos que atender los contextos sociales en los que los niños y los adultos aprendemos música, vivimos la música. Son experiencias en las que, a diferencia de las escolares, existe una mayor implicación social, por lo general, de la voz y del cuerpo. Esta serie de dilemas guardan a su vez una relación estrecha con las dos caras que, a la manera de Jano, tiene la música como disciplina académica: una racional, matemática, y otra sentimental, emotiva y pasional.

⁶ *Ibidem*, p. 101.

Ninguna otra disciplina puede, mejor que la música, proporcionar una educación a la vez racional o sistemática, y sentimental o emotiva (siendo esta última, una educación de la que cada vez se habla más). Hace unos cuantos días se publicaba, en la prensa, una entrevista con un pedagogo musical, Doug Goodkin. En ella decía que “la música es también matemáticas”.⁷ La relación entre las matemáticas y la música se conoce al menos desde Pitágoras –incluso desde los presocráticos. Se sabe y se conoce bastante acerca del papel de la música en la formación de una mente racional y lógica. Se sabe menos, se habla menos, del papel que la música tiene en la educación de los sentimientos, así como de la relación tan estrecha que hay entre la razón por un lado y los sentimientos por el otro. No son aspectos disociados, uno influye en el otro, no se puede entender uno sin conocer el otro.

Sobre esta cuestión señalaremos rápidamente dos textos: primero, el *Compendio de música* de René Descartes, un libro escrito en 1618, cuando tenía 22 años y estaba profundizando en el estudio de las matemáticas. Un libro escrito para un amigo suyo, Isaac Beeckman, un matemático preocupado por la teoría musical desde el punto de vista físico-matemático, por la definición física de las consonancias y la explicación racional de por qué el oído y la persona humana reaccionan emocional y estéticamente, de un modo u otro a determinado tipo de consonancias, a un determinado tipo de música. Es decir, en la búsqueda de principios y leyes que aseguraran, mediante la cuantificación y la medida, la construcción de una buena música, por la racionalidad, en suma, del placer estético.⁸

Este libro, que les recomiendo leer, es como se ha dicho, un libro escrito para Beeckman, y sin embargo contra Beeckman. El libro está escrito –con palabras de Angel Gabilondo– en una época en la cual la música empezaba a considerarse como una ciencia, una época en la que los nuevos teóricos de la armonía (Zarlino, Mersenne), dejan a un lado el contenido emotivo o expresivo de la música privilegiando, el aspecto físico-acústico o matemático de los sonidos e intervalos. Se busca en esa época –la de la matematización y racionalización del mundo de la naturaleza–, una similar matematización y racionalización del mundo de la música. Pues bien, Descartes reacciona frente a esa tendencia y sigue el camino que había iniciado Vincenzo Galilei, en su *Dialogo della musica antica e della moderna* de 1581,⁹ al relacionar la música con la teoría de las pasiones y separar la música como ciencia de la música como

⁷ EL PAÍS, 22 de febrero de 1999, p. 38.

⁸ GABILONDO, Ángel. “Introducción. Notas para un pensar musical”, en DESCARTES, René. *Compendio de música*. Tecnos. Madrid, 1992, pp. 9-42 (referencias en pp. 9-16).

⁹ *Ibidem*, pp. 17-21.

arte, como algo que pertenece al mundo de lo poético, de la creación y de su recepción como tal obra artística, al mundo de los sentimientos y las emociones. Por ello Descartes inicia su *Compendio* con estas frases: “Su finalidad (la de la música) es deleitar y provocar en nosotros pasiones diversas. Ahora bien, las cantinlenas pueden ser tristes o alegres, y no debe extrañarnos que suceda algo tan opuesto, pues los poetas elegíacos y los autores trágicos agradan más en cuanto excitan en nosotros una mayor aflicción”.¹⁰ Con estas palabras ponía el acento en el carácter poético de la actividad musical, en su capacidad para producir determinados efectos en el “alma”, o sea, sentimientos, pasiones y emociones.

Descartes, en su *Compendio*, “muestra serias reticencias a una relación que enlace, sin más, la música a las emociones”, aunque no niega la existencia de estos lazos. A lo que “se sustrae es a una clasificación de las consonancias y los intervalos que pretenda ajustar las significaciones emotivas con efectos claros y fulminantes (...), defiende, en este sentido, los dones naturales y la variedad de los gustos personales”.¹¹ Todo ello resulta más evidente en la abundante correspondencia que mantuvo con Mersenne, filósofo y matemático, autor de *La armonía universal* (1636-37). Así, por ejemplo, en 1630, escribía que “ni lo bello ni lo agradable significan nada sino una relación de nuestro juicio con el objeto; y como los juicios de los hombres son tan diferentes, no se puede decir que lo bello ni lo agradable tengan ninguna medida determinada”.¹² Este carácter subjetivo del gusto no impedía en modo alguno un conocimiento científico de la música, la configuración de la música como ciencia, del mismo modo que, como Descartes decía, en otra carta, preferir las olivas a la miel no impide saber que ésta es más dulce que aquella: “la música no es un mero fenómeno natural que se deje recoger en una fórmula que dé pie a una ciencia operatoria, sino que se trata de un mecanismo condicionado, entre otros extremos, por el hábito (...), la ciencia musical permite al que la posee conducir adecuadamente sus acordes y encontrar las emociones que desea suscitar”. Sin embargo, “el riguroso cálculo no garantiza el alcance del efecto”, un alcance “inexorablemente constreñido” a la situación del receptor, del oyente.¹³

Esta situación no es, pues, el resultado de estados de ánimo circunstanciales, sino de hábitos (a educar y formar) del contexto y época en la que a cada uno le toca vivir (es decir, de la música como actividad social y del hecho de que ya no podamos, por

¹⁰ DESCARTES. *Compendio de Música*. Tecnos. Madrid, 1992. p. 55. *Cantilena, o cantinela*: composición poética breve hecha generalmente para que se cante.

¹¹ GABILONDO, *op. cit.*, p. 20.

¹² *Ibidem*, p. 21.

¹³ *Ibidem*, p. 22.

ejemplo, oír a Mozart como lo hacían sus contemporáneos porque ya hemos oído a Wagner), de la historia personal de cada uno (recuerdos o memoria sonora y musical: sonidos o música que nos recuerdan algo o van ligados a determinados momentos de nuestra vida, personas, lugares, etc.), de la sensibilidad y de la fantasía o capacidad imaginativa de cada persona. Esta relatividad de los gustos y efectos (lo mismo que una música que provoca las ganas de bailar a unos, provoca las ganas de llorar a otros), no impide que la música, como ciencia, tenga sus propias normas acerca de lo que resulta más agradable, más dulce, más trágico, más relajante o excitante, etc.,. Lo que impide es establecer una rígida relación entre consonancia y pasiones, dadas las diferentes capacidades auditivas de las personas (formación y memoria sonora) y sus diferentes asociaciones mentales.

El segundo texto a comentar es el que mencioné al principio, el libro de Georges Steiner que lleva por título *Errata. Examen de una vida*. En el capítulo que dedica a la música (que también aconsejo leer), Steiner indica que “la concordancia entre música y matemáticas ha sido ya señalada y aplicada desde los presocráticos”. Esta concordancia, dice, “resulta de un plano simultáneamente formal e interpretativo (medida, ritmo, división). Pero se quiebra en un punto decisivo. En las matemáticas (...) es preciso demostrar la verdad o falsedad de los axiomas, los teoremas o los lemas (...). La música puede violar el contrato firmado por una forma elegida y sometida a determinadas reglas. Estas violaciones pueden calificarse de *errores* en una matriz técnica-convencional. El principiante hace *mal* sus ejercicios de contrapunto. Pero estos errores o irregularidades no son en ningún caso *falsedad* o *mentira*. Por el contrario, en la historia de la música, con frecuencia son estas violaciones del contrato con las convenciones técnicas y los hábitos auditivos las que generan innovación y desarrollo”. En la música no hay, pues, verdad o falsedad. Se “halla más allá de lo verdadero y de lo falso, más allá del bien y del mal”. Puede utilizarse para el bien y para el mal, pero está más allá de ambos. Corresponde a otro ámbito, “un ámbito que, por su propia esencia, nos resulta extraño”.¹⁴

La música, ese arte que puede sacarnos fuera de nosotros mismos, “puede invadir la psique humana con una fuerza de penetración, comparable, tal vez, sólo a la de los narcóticos o a la del trance referido por los chamanes, los santos y los místicos”.¹⁵ Nos transporta y nos sitúa en otro lugar. Y no hay manera de explicar con palabras este impacto que la música nos produce, ni siquiera recurriendo al lenguaje poético. La música pertenece a otro mundo distinto al del lenguaje y no hay manera de expresar

¹⁴ STEINER. *op. cit.*, pp. 96-98.

¹⁵ *Ibidem*, p. 98.

con palabras dicho mundo. Podemos, como yo lo estoy haciendo ahora, intentar acercarnos, aproximarnos al mismo con palabras. Pero nada más. No hay manera de penetrar hasta el final, con palabras, en esa experiencia musical profunda, en las resonancias psicósomáticas que la música tiene. “Los intentos –añade Steiner– de desarrollar una psicología, una neurología y una fisiología de la influencia de la música sobre el cuerpo y la mente se remontan a Pitágoras y a la magia terapéutica”. Sin embargo, “todos los esfuerzos (...) por analizar su secuencia causal, por verificarla experimentalmente, siguen siendo, hasta el momento, rudimentarios. Como lo son las respuestas a la evidente pregunta sobre las distintas reacciones humanas ante la misma música, los profundos desacuerdos en los reflejos emocionales y en los juicios de valor”. Las “razones” de su poder e influencia sobre el cuerpo y la mente, nos resultan “inaccesibles”. No podemos dar explicación de ellas. Sólo decir que son evidentes, que se producen. Esto es lo que hace que la música comparta “con el amor y la muerte el misterio de lo evidente”, de la experiencia vivida ante la que se estrellan todos los intentos de racionalización. Por ello la música muestra la existencia en nosotros de algo que desafía toda comprensión “analítica y empírica”. Jamás, dice Steiner, la ciencia, la investigación racional, podrá explicar o reseñar “de un modo exhaustivo”, por ejemplo, el hecho relatado por Wittgenstein de que “en más de una ocasión, el movimiento lento del tercer cuarteto de Brahms lo había llevado al borde del suicidio (...) Ésta es, clarísimamente, la prueba de lo *meta-físico*”.¹⁶

Esta relación entre educación, música, emociones, experiencias y prácticas sociales, y la naturaleza estética, emocional, casi sagrada, que la música tiene, me lleva a detenerme, en la parte final de mi conferencia, en tres de los aspectos o problemas que hoy se plantean a la educación musical. Tres aspectos que contribuyen a la deseducación musical, contra los cuales los educadores (en especial los que tienen a su cargo la disciplina de música) tenemos que luchar: la contaminación acústica que afecta el sentido del oído, a la oralidad y la escucha; la imagen que mata la imaginación y la fantasía; y la fragmentación y la presencia del mundo de la imagen –ya, incluso, de la música– que mata el sentido narrativo y la conciencia del tiempo.

Primero diré, de una manera rápida, unas palabras en relación con lo oral, la voz, el sonido, el habla, el oído y la escucha. Más adelante repetiremos y ampliaremos lo que se dijo en relación con las sociedades ágrafas, analfabetas, o aquellas en las que la escritura tiene una difusión mínima, con el papel que la música unida a la poesía, al lenguaje, desempeña en ellas como ayuda de la memoria y del recuerdo. En estas sociedades, no por virtud sino por necesidad, la música es un elemento vital; facilita,

¹⁶ *Ibidem*, pp. 100-102. En igual sentido, véase p. 204.

junto con otros aspectos relacionados con el movimiento, la danza y el cuerpo, el recuerdo de aquellos textos –si es que se les puede llamar así– que se transmiten oralmente de una generación a otra. La música –por eso se dice que las personas que vivían o viven en sociedades de ese tipo tienen una mente poética– va unida a la poesía. La música y la poesía van siempre juntas, se confunden o son la misma cosa. Pues bien, en estas sociedades el sentido del oído, al lado del olfato (pero por otras causas), era el predominante. En nuestras sociedades ambos sentidos se hallan debilitados, y el que predomina es el de la vista.

Aunque sea de un modo sumario y rápido, quisiera decir algo acerca de lo que el sentido del oído representa para nosotros y deducir de ello cuán necesitados estamos de una pedagogía de la escucha. Cuando vemos algo, lo vemos de una manera unidireccional. Yo no puedo ver lo que hay detrás de mí, y de lo que veo sólo capto las superficies, lo exterior de las cosas. La vista aísla, disecciona, y frente a ella, el oído nos proporciona una visión y una percepción esférica del espacio. Yo soy el centro de un mundo de sonidos que me envuelven. El efecto de concentración, de envolvimiento, que la alta fidelidad explota, se basa precisamente en eso. Cuando oímos percibimos simultáneamente sonidos que vienen de todas las direcciones y ello nos constituye en el centro de un mundo sonoro. Además, todos los sonidos son el registro de las estructuras interiores que los producen. Un violín que esté relleno, por ejemplo, con algo de papel, no producirá el mismo sonido que si está vacío. Si tuviéramos el oído lo suficientemente afinado comprobaríamos que no hay dos instrumentos musicales que suenen igual. Basta una micra, una milésima de milímetro de diferencia en su estructura interna para que produzcan sonidos distintos. No hay dos voces humanas idénticas. Parecidas o similares sí, idénticas no, porque no hay dos seres humanos interiormente iguales. El sentido de la escucha es un sentido unificador, que conjunta y une un mundo de sonidos que fluyen desde fuera y, al mismo tiempo, une lo exterior con lo interior borrando las fronteras entre los dos. De ahí el carácter sagrado, que tiene la música y su relaciones con el amor, con Eros, que nos abre al otro haciendo desaparecer las barreras (sólo podemos penetrar en el interior de algo sin violarlo, sin romperlo, sin tocarlo, a través de la voz, del sonido), y con la muerte, Tanatos, que rompe la separación con lo desconocido, con el misterio de lo otro. Un sonido, la palabra, la música, viene producido por el interior de un objeto sonoro que nos hace audible su configuración interior y penetra en nuestro interior. El sentido del oído tiene algo de sacro y nada une más a los grupos humanos que la experiencia musical conjunta.¹⁷

¹⁷ ONG, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, FCE, México, 1987, pp. 74-78.

Teniendo este sentido la importancia que tiene, escuchamos cada vez menos debido a la contaminación acústica, al número creciente de elementos sonoros que producen sonidos cada vez más intensos. Al no existir ya el silencio, creemos que estamos en silencio cuando lo que hay es un ruido o paisaje sonoro que, como un todo compacto, constituye un fondo al que nos hemos acostumbrado y en el que no discernimos unos sonidos de otros. Y esta contaminación acústica creciente desde principios del XIX e imparable, porque quienes tienen la obligación de pararla no lo hacen, produce los siguientes efectos:¹⁸

- Sordera.
- Pérdida de la capacidad auditiva en general (en el libro de Parmentier-Bernage, al que antes me referí, pueden encontrarse algunos datos al respecto).¹⁹
- Pérdida de la capacidad de discriminación auditiva.
- Pérdida de la capacidad de atención auditiva, de una escucha prolongada, atenta, y vívida de un sonido determinado.
- Pérdida de la memoria auditiva.

La música se ha convertido en un elemento más de ese paisaje sonoro, que nos acompaña a todas partes y que no se escucha. Hoy en día, en restaurantes, bares, establecimientos comerciales, grandes superficies, piscinas, centros de rehabilitación, ascensores, etc. se oye música que no escucha nadie. Disociamos, cada vez más, oír y escuchar o, si se prefiere, oímos cada vez más y escuchamos cada vez menos.

La música es un elemento sonoro más, es un ruido, se ha convertido en un ruido más de ese paisaje sonoro que nos impide mantener una conversación con otras personas o centrarnos en lo que deseamos hacer. De ahí la necesidad de una pedagogía de la escucha que espero que en otras charlas, en la charla de mañana tarde, se desarrolle más a fondo. Yo sólo quería sentar unas bases mínimas de lo que podría ser esa pedagogía. Una pedagogía que distinga al menos cuatro usos del sentido del oído:

1. *Oír*: recibir un sonido sin prestarle atención.
2. *Escuchar*: prestar al sonido una atención activa, dirigida a extraer del mismo una información determinada que nos interesa por alguna razón. En el libro antes

¹⁸ En relación con esta cuestión y el desarrollo de una pedagogía de la escucha, véase MOCH, Annie. *Los efectos nocivos del ruido desde la vida fetal a la adolescencia*. Planeta. Barcelona, 1986.

¹⁹ PARMENTIER-BERNAGE, B. *op. cit.*, pp. 17-18 (“La audición en peligro”).

citado, de Parmentier-Bernage, se habla, por ejemplo, de audiciones activas, instrumentales, pasivas, analíticas, temáticas e históricas.²⁰

3. *Reconocer*: podemos reconocer la forma del sonido y asociarla a una fuente sonora o a un ente acústico. Podemos reconocer la voz de alguien pero no comprender lo que dice. En este proceso desempeñan un papel importante la capacidad de discriminación y la memoria auditiva.
4. *Comprender*: obtener la información buscada en el sonido con el acto de escuchar, y dar un sentido o significado a lo escuchado en el contexto en el cual el sonido se produce y en relación con sonidos previos o posteriores.

Muy rápidamente también diré algo sobre la relación, en nuestras sociedades, entre música, imaginación y fantasía. Otro de los grandes peligros de nuestra época es el de las prácticas y usos de la civilización de la imagen que matan la imaginación y la fantasía. Entiendo por tal la capacidad de mantener relaciones insospechadas, inusuales, entre objetos y cosas con las que no hay, aparentemente, relación alguna, y la capacidad, sobre todo, de generar imágenes mentales, pensamientos visuales, a partir de lo que se oye (palabras, sonidos o música), se lee o se observa, y del mundo de lo imaginario en el que cada uno vive. En relación con este tema se recomienda la lectura de otro libro, *Seis propuestas para el nuevo milenio*, de Italo Calvino, que al referirse a una de dichas propuestas, la visibilidad, habla de la necesidad de una pedagogía de la imaginación. Pues bien, en relación con una de las características de la civilización de la imagen, la abundancia de imágenes, Italo Calvino se pregunta “¿cuál será el futuro de la imaginación individual en lo que da en llamarse la *civilización de la imagen*? El poder de evocar imágenes en *ausencia* ¿seguirá desarrollándose en una humanidad cada vez más inundada por imágenes prefabricadas?”. Y contesta diciendo que hoy “la memoria está cubierta por capas de imágenes en añicos, como un depósito de desperdicios donde cada vez es más difícil que una figura logre, entre tantas, adquirir relieve”.²¹ La fantasía, el poder de evocar imágenes de lo que no existe, se debilita ante este diluvio de imágenes prefabricadas, sin conexión entre sí, de imágenes fragmentadas, dispersas, fugaces, hechas para ser vistas, no para ser miradas. En la civilización de la imagen todo es conocido, visto, antes de poder ser imaginado. Es más, se imagina lo ya visto; se piensa visualmente a partir de imágenes televisivas, cinematográficas o publicitarias.

²⁰ *Ibidem*, pp. 33-45.

²¹ CALVINO, Italo. *Seis propuestas para el nuevo milenio*. Siruela. Madrid, 1987, pp. 106-107.

Estas imágenes prefabricadas, están hechas, además, para producir impacto, para seducir, para atraer en competencia con otras imágenes, sin relación con lo que viene antes o con lo que vamos a ver después. Son puro presente, un presente en el que está ausente el sentido narrativo, la relación de dicho presente con un antes y un después, con una historia y su inicio, su trama o desarrollo y su desenlace o engarce con otra historia, sus causas y sus efectos o consecuencias.

¿Qué relación tiene todo esto con el mundo de la música? Hay al menos varios aspectos entre los que veo una relación clara. Varios aspectos característicos de nuestras sociedades que implican la generalización de modos de oír que no suponen escucha o audición atenta, y que dañan, más que forman, el sentido del oído:

- Las imágenes hoy en día, no únicamente acompañan a la música, a la escritura o al habla, sino que se imponen a la letra impresa, a lo escrito, al habla, al universo sonoro y a la misma música ¿Cómo se difunde, cómo se promociona, cómo se conoce la música? Ligada, unida, dependiendo de la imagen, de una imagen que ata la imaginación y la fantasía, que mata el pensamiento visual que la música podría producir. El ejemplo más claro son los video clips. Hoy no hay una pieza en el mercado de la música popular que no se promocione a través de la imagen. Cuando se compra un disco, se compra porque se ha visto el video clip y al escuchar la música lo que se ve son las imágenes del video. No hay imaginación. La imaginación ha sido atada por una imagen que va unida a la música misma. Las canciones de éxito son también, en ocasiones, canciones de películas, y las películas son imágenes, conforman el imaginario de nuestra época. La música ya no tiene la capacidad de producir libremente imágenes en la persona que la escucha, puesto que las imágenes a las cuales va asociada matan la posibilidad de que el individuo genere otras propias, de que fomente la imaginación.
- Hay modos de audición, cada vez más difundidos, que producen la des-educación del sentido del oído. Modos de audición individuales, aislados –el *walkman*, puro autismo tecnológico–, que suelen superar, por lo general, los decibelios que un oído es capaz de soportar en circunstancias normales. En estos casos, es la misma música la que destroza el sentido del oído, la que lo aísla del contexto, de los demás, y contribuye a la pérdida de la capacidad auditiva, de discriminación, memoria, etc. Algo que asimismo sucede en otros modos de audición colectivos –los llamados “conciertos”– donde la alta contaminación acústica va acompañada de una puesta en escena que privilegia la imagen, lo que se ve, sobre lo que se oye.

- Otros modos de audición en auge son los superficiales o extensivos. En ellos no hay atención o escucha. Estamos en un supermercado o una gran superficie, en la piscina, en una sala de espera, bar, restaurante u oficina y suena de modo ininterrumpido una música que no escuchamos y que pasa a formar parte del ruido de fondo, de las conversaciones, del tráfico, etc.
- Otra característica de nuestra época es la rápida obsolescencia de las músicas. Cada pieza o moda musical se presenta como una novedad a olvidar rápidamente en beneficio de otra que llega para ser sustituida por otra y olvidada de inmediato. Estamos obsesionados, por influencia de la publicidad y de la moda, con lo novedoso, lo último, y dejamos a un lado lo conocido. Pocas veces volvemos a disfrutar escuchando lo ya oído.

Es en este contexto en el que la música como disciplina que forma parte de un currículo general y obligatorio puede desempeñar un papel fundamental como instrumento que:

- Está ligado a las narraciones, canciones, rimas y juegos infantiles y puede desarrollar el sentido narrativo. De ahí el valor de la música, de determinada música (aquella que implica un comienzo, introducción o preparación, una trama o historia, y un desenlace, al estilo de las formas narrativas tradicionales) para proporcionar un sentido del tiempo, de lo narrativo (en lo que viene a coincidir, una vez más, con el discurso escrito), de la facultad para relacionar un ahora con un antes y un después frente a la presencia televisiva y audiovisual. Para advertir que si algo tiene sentido es porque guarda relación con algo que tuvo lugar antes (un fragmento musical determinado sólo cobra sentido en una cadena o sistema de relaciones con un desarrollo previo) y porque va a tener un desarrollo, unas consecuencias o efectos posteriores. Que forma parte de un proceso temporal y que sólo la temporalidad, junto con lo narrativo, la existencia de una trama o historia con su preludio, su desarrollo y un desenlace en el que todo cobra sentido, todo ello formando un conjunto coherente, es lo que hace inteligible la misma existencia.
- Favorece la formación de imágenes mentales (pensamiento visual) de un modo que no pueden hacerlo ni las palabras ni la lectura, ya que en definitiva estas últimas se refieren o significan algo, quieren decir algo, salvo que (como en las canciones en inglés para la mayoría de los no angloparlantes) sean sonido sin significado, es decir, música y no palabras. Por su mayor potencial para producir y modificar los estados de ánimo, emociones, pasiones, etc., la música constituye

uno de los instrumentos más adecuados para el desarrollo del pensamiento visual y, por tanto de la imaginación y la fantasía.

En síntesis, la educación musical, la música como disciplina académica para todos, puede cubrir tres objetivos que responden a otras tantas necesidades de nuestro tiempo: promover una pedagogía de la escucha frente a la contaminación acústica y la pérdida del sentido del oído, una pedagogía de la imaginación frente al debilitamiento de la misma, y una pedagogía de la narración, del sentido temporal de la vida y existencia humanas, frente a la presencia a-histórica. He ahí tres exigencias de nuestra época que, junto a otras tradicionales, más conocidas, justifican una determinada educación musical para todos.▲

Bibliografía

- BLACKING, John. *Le sens musical*. Du minuit. París, 1980. (*How musical is man?* s.e. Reino Unido, 1973.)
- CALVINO, Italo. *Seis propuestas para el nuevo milenio*. Siruela. Madrid, 1987.
- DESCARTES, René. *Compendio de música*. Tecnos. Madrid, 1992.
- EL PAÍS, 22 de febrero de 1999
- GABILONDO, Ángel. "Introducción. Notas para un pensar musical", en DESCARTES, René. *Compendio de música*. Tecnos. Madrid, 1992.
- ONG, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, FCE, México, 1987.
- PARMENTIER-BERNAGE, B. *De la musique pour tous. Écouter pour aimer*, Magnard. París, 1996.
- PLATÓN. *Protágoras*, Pentalfa. Oviedo, 1980.
- STEINER, George. *Errata. El examen de una vida*. Siruela. Madrid, 1997.