

Enseñar la música o educar con las músicas¹

Jaume Ayats

Dr. Jaume Ayats. Universitat de Vic / Universitat Autònoma de Barcelona

¿Cuáles son los temas de debate y de controversia entre los maestros y profesores que intervienen, de algún modo, en el área de música? En la mayoría de ocasiones – además de los inevitables problemas logísticos –, la discusión se centra en dos únicos puntos: qué se ha de enseñar, y cómo se ha de enseñar. Es decir, y por expresarlo en palabras del argot del gremio, en una cuestión de contenidos y una cuestión de procedimientos. Más secundariamente, nos preocupamos de qué aprenden o asimilan, y de qué no aprenden o no interesa a los alumnos, es decir, de temas relacionados con la recepción y las actitudes por parte de los alumnos (elementos actitudinales, según la LOGSE). Y en algunos casos, las actitudes y la recepción por parte de los alumnos la relacionamos, como es lógico, con los contenidos conceptuales y los procedimientos de enseñanza. Aunque hay que admitir que nunca la cuestión es tan simple, sí que creo que a grandes rasgos el debate se mueve dentro de esta lógica o, como dirían algunos, dentro de estos parámetros...

Ante esta situación, nos hemos de preguntar, si es suficientemente razonable – es decir, suficientemente efectivo – que los términos del debate entre docentes sean éstos. Me atrevería a decir que, muy a menudo, dejamos a un lado un debate previo que puede ser vital para la actividad docente del área de música. La cuestión que nos habríamos de plantear sería: ¿por qué y con qué objetivos ha de intervenir la música en la escuela? Seguramente, las diferentes respuestas a esta pregunta nos permitirían observar si lo que cada uno de nosotros hace se adecua con aquello que pretendemos conseguir. Ya sé que, seguramente a causa de una historia singular, en nuestro país las reflexiones sobre la actividad docente no siempre se perciben como demasiado atractivas (y la

¹ Traducción del catalán por Enrique Encabo Fernández; Texto original: Ayats, J: 2000: “Ensenyar la música o educar amb les músiques” en *Actes III Jornades de Música*. Universitat de Barcelona, pp. 13-23

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

responsabilidad puede atribuirse a ciertos pensadores más “profesionalizados” que no siempre han sabido conectar con las necesidades e intereses del colectivo), y esta situación es aún más evidente en los ambientes de enseñanza musical, en los que, durante muchos años, todo el mundo se ha espabilado como ha podido, y se ha priorizado la reproducción mimética de unos procedimientos o metodologías antes de realizar una reflexión global, a veces incómoda para la práctica cotidiana. Ahora estamos en un momento en el que ya no podemos evitar plantearnos cuestiones de partida: muchas de las perplejidades que suscita la actividad musical diaria en la enseñanza obligatoria (especialmente en la enseñanza secundaria, pero también en la primaria) están íntimamente relacionadas con el papel y los objetivos que se atribuyen a la enseñanza de la música; y desde el colectivo de docentes cada día se percibe más la necesidad de unos planteamientos que permitan enmarcar y orientar la actividad docente en el área de música, de modo paralelo al replanteamiento general de toda la actividad docente.

Volvamos, por tanto, a la cuestión: ¿Por qué y con qué objetivos ha de intervenir la música en la escuela? Me permito en este escrito tratar de buscar algunas respuestas, sabiendo que yo formulo mis caminos de respuesta – particulares e intransferibles, y que de ningún modo sirven como soluciones simples y mágicas –, y que eso no impide a nadie plantearse los suyos propios, debidamente situados en las circunstancias propias de cada profesor y de cada aula.

A mi entender, existe un hecho conceptual previo, pero de gran importancia para todas las aplicaciones prácticas posteriores: es necesario revisar la noción de aquello que, en general, nuestra sociedad considera que es la música. De manera implícita, se da por supuesto o por hecho que la Música (en un demostrativo singular y, a menudo, en mayúscula) es un contenido, un objeto que se puede mostrar (“enseñar”) y que se puede transmitir como se hace con los objetos materiales. No me entretendré en detallar las numerosas consecuencias y profundas implicaciones de esta creencia, pero, a modo de ejemplo, quiero recordar hasta qué punto se identifica con gran ligereza la música con la partitura – ¡yo aún no he encontrado ninguna partitura que suene por sí misma! -. Se eleva el código escrito, estrictamente mudo si no se conoce oralmente la tradición sonora que pretende representar, a la condición de realidad musical. La escritura, por tanto, actúa como metáfora de una idea de objeto musical, de una obra musical

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

portadora de la noción de Arte que únicamente tiene sentido en las convicciones y usos de nuestra cultura en época contemporánea.

Ante esta idea occidental de Música (que sería la de una comunicación sonora unificada con características propias, pero que ningún diccionario puede llegar a definir con una mínima eficacia) basada en la concepción de unos “objetos sonoros” supuestamente independientes de las personas, otras culturas nos muestran posibilidades alternativas de entender la música que, según mi parecer, son bastante más eficaces a nivel pedagógico. De entrada, se puede afirmar de manera clara – y en contra de una creencia muy extendida en nuestra sociedad – que, fuera de la cultura europea y de sus expansiones coloniales, casi ninguna cultura tiene el concepto de música, y que esta realidad “musical” – para nosotros tan evidente – deja de ser una denominación útil en la mayoría de culturas humanas. De aquí se desprende un hecho decisivo: para la mayoría de las culturas (y también en muchos niveles cotidianos y prácticos en la cultura europea) tendríamos que hablar de una diversidad de actividades y situaciones sonoras. Para ser más precisos, podríamos decir de manera rápida que llamamos música a una serie de actividades, íntimamente relacionadas con las actividades cotidianas de la gente, y que no podemos hablar de manera estricta de un “objeto sonoro” separado de estas actividades humanas. Sin la actividad y la interrelación humana no hay actividad sonora, y la obra musical no es más que una voluntad de abstracción o de metáfora de estas actividades. ¿Qué supondría aplicar esta idea – que muy a menudo ya aplicamos de manera intuitiva – en la escuela? A nivel teórico, no debería ser una aplicación demasiado problemática: el aprendizaje significativo y constructivista (teniendo en cuenta la funcionalidad y la contextualización) que se indica en nuestras universidades, y que proclaman las normativas, estaría completamente en esta línea. De hecho, no es azaroso el remarcable paralelismo existente entre la práctica pedagógica, que traslada el centro de interés al alumno y a los procesos concretos de aprendizaje que le afectan, y las tendencias de investigación de la musicología actual (y de forma más clara de la etnomusicología) que dejan de basar el estudio en los productos musicales para trasladar la investigación cada vez más a la música como proceso protagonizado por individuos y grupos sociales. El interés, por tanto, ha pasado de los “productos” a los protagonistas de la actividad.

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

Sabemos, por experiencia propia, que una aplicación rigurosa de estas orientaciones en la práctica docente cotidiana puede conllevar un gran cambio de planteamientos (hasta el punto de que, en algunos casos, puede ser imposible una transformación inmediata y total de los modelos). De cualquier modo, únicamente ser conscientes de este cambio de concepción puede ofrecernos muchas pistas de cambios concretos en la actividad docente y, a la larga, conducirnos a un panorama docente bastante diferente.

En primer lugar, debe quedar claro que si la música es una actividad interactiva entre personas, la idea de transmitir contenidos y saberes musicales fuera de esta interacción participativa queda completamente descartada. Aprender tecnologías o conceptos teóricos, realizar audiciones, aprender “historia de la música”, elegir entre unas músicas u otras para “mostrarlas” en el aula... todas estas cuestiones pasan a estar forzosamente supeditadas a la actividad social y personal y, por tanto, a los objetivos educativos que se pretenden conseguir, y no al contrario. Los aprendizajes “teóricos” y la transmisión de contenidos de ningún modo pueden llevarse a cabo desligados de los aprendizajes prácticos. Y solo cuando se hace evidente el interés del grupo de alumnos en la actividad, los elementos técnicos pueden entrar a formar parte de los intereses inmediatos de los alumnos.

En un segundo momento, sabemos que las actividades musicales tienen unos papeles determinados y toman significados y valores en la vida de un entorno social o de una comunidad. Las músicas nunca son una finalidad en sí mismas (Blacking 1994, Small 1989), y solo podemos entender la actividad musical dentro de una situación social que sobrepasa el simple hecho sonoro. Frente a posiciones – muy comunes, aún, en la retórica actual, y que podríamos calificar de idealistas o trascendentes – donde la música sería un hecho independiente de las personas, o una comunicación “pura” entre un genio superior y un individuo aislado, podríamos afirmar que en la vida cotidiana las actividades musicales son más bien un medio, o, dicho de forma simplificada, un pretexto. Las actividades musicales sirven para establecer relaciones entre las personas, para compartir actitudes, complicidades y convicciones, para vivir corporalmente y sensitivamente la pertenencia a grupos sociales, para transmitir modelos sociales de sentir y de ser... En definitiva, es un juego social donde realizamos actividades de pertenencia o de rechazo, y de emoción personal vinculada a la vida social. Todo ello en

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

procesos continuos de transformación, de negociación de la posición individual y de los significados múltiples y cambiantes atribuidos a la actividad musical. Hay que tener presente que las músicas contribuyen de manera importante a construirnos como individuos sociales, y que nos explicamos y explicamos nuestro entorno de diversos modos a través de “narrativas” musicales (Vila 1996). Y todo esto, ¿cuándo aparece en la actividad escolar? Si establecemos como un hecho que la mayoría de nuestros alumnos (sobre todo en unas edades concretas) escuchan y participan en actividades musicales, seguramente muchas más horas al año que las que pasan en la escuela, ¿cómo es que raramente en la escuela hacemos posible que estas actividades sean reflexionadas, valoradas y debatidas? A menudo nos encontramos con la paradoja de que uno de los elementos de actividad social más relevante y significativo para nuestros alumnos es olvidado en el aula, incluso en la “hora” de la materia de “música”. Si esta intensa actividad musical que lleva a cabo el alumno ni siquiera es reflexionada, dialogada o relativizada en el aula (¿para hacerlo solo es necesario hablar de los diferentes gustos y maneras de vivirla que manifiestan los alumnos!), difícilmente podremos captar el interés de los alumnos en relación a otros contenidos y actividades musicales que le son (o le parecen) más alejadas. Demasiado sabemos que, en los modelos de vida social que tienen más presentes los alumnos, la reflexión es menos frecuente de lo que debería – al menos según mis convicciones y experiencias en esta época de prisas – y, muy probablemente, estaremos de acuerdo en que uno de los objetivos principales de la escuela es potenciar la reflexión crítica y dialogada. Si no somos capaces de tener en cuenta el entorno musical del alumno y sus gustos y rechazos, y de proponerlos como base educativa para el diálogo y la reflexión – no perdiéndonos en debates vacíos sobre la “calidad” abstracta de las músicas, sino sobre lo que representan en la vida social e individual de la gente -, haremos prácticamente imposible que los alumnos se interesen por otros horizontes musicales que no les son cercanos; “horizontes” que pueden ser los del profesor, o los de otros sectores sociales, o los de otras culturas, y los cuales, estoy convencido, no hay que excluir de un proceso educativo amplio y significativo. La ampliación de los centros de interés musical propuestos a los alumnos, la curiosidad por otras músicas y otros entornos humanos (van completamente unidos) y, consecuentemente, la ampliación de su libertad a la hora de elegir y a la hora de formarse, no puede hacerse sin este diálogo. Además, quizá ni siquiera habría que aclararlo, el convencimiento, la pasión y la vitalidad del profesor

El folclore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

son, muy a menudo, imprescindibles para el éxito de este objetivo – del mismo modo que lo son otras circunstancias de la vida escolar que ahora no podemos tratar.

En este punto de la exposición, alguno podría argumentar sobre la “calidad” o la poca calidad de algunas músicas. Yo le respondería que la “calidad” de cada música no le viene adjudicada por una esencia intrínseca (a ella misma o al “genio” de la autoría), sino que cada actividad musical toma significado en el entorno social y humano en el que se realiza. Son la motivación, la situación y el uso social que se le atribuye, los que dan significado a la actividad, y así – como ha propuesto Josep M. Vilar, 1997 – puede ser más afortunado hablar de “músicas con calidades”, calidades diversas y útiles para distintas ocasiones sociales – y, por tanto, para diversas situaciones educativas - , calidades históricamente y socialmente en proceso de transformación, en lugar de pensar en unos absolutos que hacen perder el mundo real de vista. En la misma línea, alguno también podría aludir a los “grandes autores”, como si pudiesen tener valor independiente de un ambiente social que les hace “ser grandes”... En realidad, en la enseñanza de la música muy a menudo hemos ido a remolque de modelos históricos de otras disciplinas (especialmente de la literatura y de la historia del arte), y puede ser que aún hoy busquemos modelos legitimadores “de alta cultura”, precisamente cuando estas otras disciplinas se están esforzando para abandonar una idea estática de patrimonios culturales (de patrimonios que tendrían que inculcar las “humanidades”, tratando la cultura como objetos inertes o ideologías neutras, como pretenden determinadas propuestas de la administración), y procuran sustituirla por unos procesos dinámicos que tienen razón de ser en las vivencias y reflexiones de los alumnos, es decir, en la educación de personas de un lugar y un momento concreto.

Una vez hemos situado una cierta propuesta general – que podemos sintetizar en abandonar la idea de música-objeto y pasar a entender la música como un conjunto de actividades socialmente e individualmente significativas -, podríamos hablar de los “tics” que nos muestran cómo en la actividad escolar diaria esta transformación tiene poca presencia, o, precisamente, cómo está comenzando a producirse. Veamos solo algunos casos a modo de ejemplo.

1.- La existencia de un “maestro especialista de música” supone, por un lado, tener un técnico conocedor de los recursos musicales (¡un plural difícil de conseguir!) y,

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

a su vez, limitar la actividad docente musical a un pequeño espacio horario y, en ocasiones, a un aula concreta, al aula de música. Esta situación ha sido presentada – y no seré yo quien lo desmienta – como un gran logro del modelo escolar, hasta el punto de que muchas escuelas argumentan la calidad de sus servicios con el aula de música y el especialista correspondiente... Pero ello no nos ha de hacer perder de vista que “encerrar” la actividad musical de la escuela en un aula una hora a la semana, y delegarla exclusivamente a las manos de un especialista, puede ser la mejor manera de convertirla en socialmente irrelevante y, consecuentemente, apartarla de los intereses y actitudes valoradas positivamente por los alumnos. Las actividades musicales son uno de los procedimientos más interdisciplinarios que se pueden emplear en la escuela, en una época en que la interdisciplinariedad se considera un valor social en todos los campos. No es ningún secreto que la música puede intervenir con resultados espléndidos en el aprendizaje de contenidos y de actitudes de materias tan diversas como matemáticas (¡y lógica!), lengua, ciencias sociales, naturales, todas las cuestiones relacionadas con el cuerpo y con la (re-)presentación social, recursos de abstracción, de memoria, de autocontrol físico, psicológico y afectivo... y un largo etcétera que por el momento no es necesario concretar más. Esta interdisciplinariedad – que acostumbran a tener muy clara los maestros de educación infantil – no es demasiado habitual en edades superiores. Hasta el punto de que se da por supuesto que la actividad musical es más propia de los niños pequeños... así la “música” pasa a ser una actividad limitada a un lugar y un momento tan determinados que, por ejemplo, a menudo aparece como una actividad desestimada por otros profesores del centro. Si las personas adultas, que sirven de referencia (imitación / rechazo / diferencia...) a los alumnos, no realizan ninguna actividad musical en su vida cotidiana y no la valoran, y además estas actividades no tienen otra presencia vital fuera del aula de música, difícilmente lo que se hace dentro del aula de música será relevante para la educación del niño. Una prueba fácil: si se pregunta a alumnos de quince años o más si les gusta cantar y “hacer danzas”, se descubrirá que mayoritariamente son consideradas actividades que hacían de pequeños, y que ahora mayores “ya no tocan”: nada más que las hacen los “músicos” y los “bailarines” profesionalizados (y eso sin tratar otro tema candente: que son consideradas, desde hace poco años, actividades exclusivamente femeninas). Yo puedo aportar de manera ilustrativa unos datos de mi experiencia universitaria: en la Universidad de Vic pregunté a diversos grupos de alumnos de primer curso de la diplomatura de maestro, fuera de la especialidad de música, cuántos tocaron la flauta de

pico en la escuela obligatoria. Más de la mitad de los alumnos contestaron positivamente. Después pregunté qué otros instrumentos tocaban, y con cierta vergüenza una docena de alumnos (más o menos el 20%) acabaron admitiendo que “chapurreaban” la guitarra, la guitarra eléctrica, el bajo, algunas percusiones, el piano o algún teclado, el clarinete o el violín. Ninguno de estos instrumentos intervenían en su vida escolar. Finalmente pregunté cuántos habían tocado la flauta en el último año: ninguno contestó positivamente. E inmediatamente aclaré, en medio de muestras de alivio por parte de los alumnos, que yo no “hago tocar la flauta” en la formación que les propongo. A mi entender, es un caso claro de una actividad musical en la escuela que, independientemente de los resultados positivos que pueda haber tenido para el alumno, no parece que tenga ninguna relevancia ni repercusión en su formación, y menos en su vida social actual.

Según como se mire, la existencia de aula de música y de especialista en la materia, puede no tener nada que ver con la mejora sustancial del papel de la música en el centro escolar.

2.- Un segundo ejemplo: la cuestión del aprendizaje de lecto-escritura musical. Todos estamos de acuerdo en que saber entender los signos de una partitura musical estándar europea es una habilidad escolar que, de entrada, consideramos positiva, y que no hace “ningún mal” a un alumno de enseñanza obligatoria. Aún más, que una formación ideal de ciudadanos con una cultura general elevada podría ciertamente incluir esta habilidad. Incluso estaremos de acuerdo en que el aprendizaje de esta habilidad, aunque el alumno no se quiera dedicar posteriormente a actividades musicales, puede ser un buen aprendizaje de disciplina, control, lógica, abstracción, etc. Ahora bien, a menudo la lectura musical se transforma en un objeto por sí misma, fuera de reflexiones y de planteamientos, un objeto implícito e indiscutible sin antes valorar su interés y eficacia en el contexto escolar donde trabajamos. Para sorpresa de algunos, podemos leer una entrevista a un profesional bastante consciente del estado de la cuestión, el violinista Gerard Claret (revista *Escola catalana*, febrero 1998:17):

“en el ámbito de la enseñanza obligatoria aún es más importante todo esto: **la enseñanza musical que se lleve a cabo no debe tener nada que ver con el solfeo**, ha de ser el contacto más vivo y de la forma más directa posible con la

música: cantando, sobre todo, y si quieres, a unos ciertos niveles de edad, dando unas nociones de historia de la música. **¡Pero solfeo, ni hablar!** En el mundo de la enseñanza general, podría provocar más rechazo que otra cosa”. (el subrayado es mío)

Unas afirmaciones como éstas ahora, a diferencia de hace algunos años, ya no escandalizan prácticamente a ninguno, pero revelan de manera clara un problema de fondo y permiten hablar y argumentar sobre los objetivos de la actividad musical en la escuela. Demasiado a menudo el maestro lo soluciona – o únicamente le queda este camino – con una metodología (o, peor, con unos libros editados) donde ya está predefinida la opción, y no tiene en cuenta aquello que educativamente quiere conseguir en un lugar determinado, con unos alumnos concretos, y una situación social también concreta. Si los alumnos no hacen actividades de expresión musical, si no llevan a cabo diálogos y reflexiones sobre el papel de la música en nuestra vida y nuestro entorno, aprender lecto-escritura puede ser una actividad demasiado absurda, irrelevante en la formación del alumno y, a menudo, abocada a un fracaso estrepitoso. Cuando, en definitiva, sabemos bien que la tecnología doméstica actual (ordenadores, teclados, grabaciones, grafías automatizadas,...) correctamente orientada, puede permitir un buen aprendizaje de estructuras musicales (incluso de solfeo en el sentido más estricto) de una manera activa y práctica, y quizá desde modelos cercanos al alumno, tal y como han mostrado profesores como Jordi Raventós a través de aplicaciones pedagógicas basadas en la música máquina (1998).

3.- Un último ejemplo. Pongámonos en la piel del profesor de secundaria – o de primaria – que, a partir de planteamientos bienintencionados de diversidad y multiculturalidad, decide apartarse del *currículum oculto* (desgraciadamente aún hegemónico), y tiene claro que cuando la normativa habla de “las grandes obras de la música” y de “los grandes autores”, sería ciertamente corto de horizontes (horizonte geográfico, histórico, de grupo cultural, de género, etc.) e ideológicamente muy marcado creer que se limitan a una lista que comienza con Bach, seguido de Mozart, Beethoven, Brahms, etc. y sus correspondientes partituras (un planteamiento aún muy habitual en libros de texto escolares). El profesor quiere incluir músicas diversas para mostrar también diversidad de culturas y de sensibilidades, y también quiere incluir músicas del entorno social del alumno. Pero así puede toparse con más de un problema.

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

En primer lugar, se trata de sustituir unos “objetos” musicales por otros, pero no siempre se tiene en cuenta que sustituir contenidos “clásicos” o tradicionales por otros coetáneos (rock, rap, heavy, música contemporánea o de cine) o de otras culturas no representa por sí mismo ningún cambio de enfoque de los objetivos pedagógicos. Ciertamente, cada producto musical tendrá intereses y significados diversos para el alumno, pero presentarlos como objetos o productos no cambia la estrategia educativa, y tampoco tiene demasiado sentido educador limitar la actividad educativa únicamente a los intereses más inmediatos de los alumnos (o más verbalizados por ellos). Presentar músicas de culturas alejadas solo como un “producto” sonoro, puede ser un simple viaje auditivo, ya que frente al tópico de la música como lenguaje universal está claro que la percepción sonora está completamente condicionada culturalmente, y que solo desde una cierta aproximación a la cultura tendrán interés los ejemplos sonoros. Por tanto, a un cambio en los productos musicales ofrecidos en el aula es lógico que se vincule un cambio bastante más profundo: un cambio en el que pretendamos transmitir, dialogar y reflexionar, es decir, educar en un sentido crítico y vivencial, a través de los ejemplos sonoros. Demasiado a menudo el debate entre maestros se simplifica entre unos supuestos “tradicionalistas” que se aferran a unos productos considerados de valor superior o universal, y unos supuestos “progresistas” que proponen abrir la música escolar a otros productos hasta ahora minusvalorados u olvidados. Yo creo que esta bipolarización puede hacer perder de vista que el cambio importante, a mi entender, no es solo de productos musicales, sino de los objetivos educativos que anteriormente mencionábamos.

Podríamos alargar estos temas y debates con más ejemplos, pero sería difícil desarrollarlos con todas sus consecuencias. De todos modos, podemos simplemente mencionar algunos de bastante importancia: como la noción de canción tradicional y los valores y virtudes que se le han atribuido en muchos programas de enseñanza, sin que eso haya ido acompañado de un debate y de una crítica en el conjunto del colectivo de docentes (y mucho menos aún, basado en investigaciones científicas; lo trata Costa, 1998); o lo mismo con la noción de canción infantil (Ayats 1996); o el papel de la música en los medios audiovisuales, y la lectura-reflexión crítica que se puede hacer desde la escuela; o el gran impacto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje escolar de la música...

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

Se puede apreciar que el debate queda mucho más abierto que cerrado – por otra parte, el deseo de los organizadores de estas Jornadas – y tengo la esperanza de que mi aportación sirva más para profundizar en estas cuestiones y de ponernos manos a la obra con resultados fructíferos, que para perdernos en las nebulosas de una especulación poco aplicable.

Jaume Ayats

Referencias bibliográficas:

Ayats, Jaume, 1996, “Existeix la cançó infantil? (de l’etiqueta, la classificació genèrica i l’ús)” en *Actas del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (Jordi Raventós ed.) Sabadell, La mà de guido, p.23-29

Ayats, J., Raventós, J., Vilar, J.M., “El mestre i el professor de música investigadors i observadors: propostes d’aplicació a l’aula”, en *Actes de les II Jornades de música, ICE de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 7 i 8 de setembre de 1998*, p.113-122, Barcelona, 1998

Blacking, John 1994 (1973), *Fins a quin punt l’home és músic? (How musical is man?)* Vic, EUMO (Seattle, University of Washington Press). Prólogo de Jaume Ayats

Costa, Luis, 1997 “Práctica pedagógica y música tradicional” en *TransIberia*, 1, Castelló, Universitat Jaume I, <http://www2.uji.es/trans>

Raventós, Jordi, 1998, “Jugar con sonidos en el fin de milenio: música máquina en el aula” en *Eufonía* 12:67-77

Small, Christopher, 1989 (1980), *Música. Sociedad. Educación*. Madrid, Alianza editorial

Vila, Pablo, 1996, “Identidades narrativas y música. Una primera propuesta teórica para entender sus relaciones” en *Trans – Transcultural Music Review*, 2, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, <http://www2.uji.es/trans>

Vilar, Josep M. 1997, “Música bona, música dolenta (música de qualitat; música amb qualitats)” en *Revista Musical Catalana* 148:22

SMALL, Christopher 1989 [1980]: Música, sociedad, educación. Madrid: Alianza música [Trad. Marta I. Guastavino]

Capítulo 2: La música fuera del marco europeo (pp. 43-67)

El Gamelán de Java

“Su conservatorio es el ritmo eterno del mar, el viento entre las hojas y los mil sonidos de la naturaleza que ellos entienden sin consultar ningún tratado arbitrario. Sus tradiciones residen en los antiguos cantos, combinados con danzas, cultivados y consolidados durante siglos. Y, sin embargo, la música javanesa se basa en un tipo de contrapunto en comparación con el cual el de Palestrina es un juego de niños. Y si escuchamos el encanto de su percusión despojados de nuestros prejuicios europeos, debemos confesar que la nuestra semeja ruidos primitivos en una feria de aldea...”

Claude Debussy

[...] A tal punto su cultura [Isla de Bali] está penetrada por las artes, que los balineses no tienen una palabra que designe al arte ni al artista: al arte no se le considera, en modo alguno, una actividad aparte, sino simplemente como parte de la preocupación balinesa por “hacer las cosas lo mejor posible”. En cierto sentido, hasta se hace difícil hablar de la música como un arte separado, puesto que se da inextricablemente mezclada con las ceremonias de los balineses, con los innumerables festivales que celebran en sus templos, con la danza, con las representaciones teatrales que – protagonizadas por actores que son al mismo tiempo bailarines o por marionetas perfiladas – se prolongan toda la noche, con los bulliciosos rituales funerarios y, simplemente, con su vida cotidiana [...]

El folklore musical. Lecturas. Enrique Encabo Fernández

[...] El principal cuerpo musical tanto de Bali como de Java, y el más famoso, es el gamelán, una orquesta de hasta treinta músicos, que usan metalófonos de teclas de bronce con resonadores afinados de bambú, gongs de bronce, afinados o no afinados, címbalos, una o más flautas y un par de tambores de doble parche que se baten a mano, y uno de los cuales lo toca el director del grupo. Esta orquesta produce estructuras sónicas de gran delicadeza y vigor rítmico, y sumamente intrincadas, cuyo principio de organización es el de la variación simultánea sobre un tema simple y de movimiento lento [...]

[...] Hay pocos músicos profesionales en Bali; la música la crean y la ejecutan granjeros, comerciantes, hasta príncipes y niños, que forman clubes y tocan donde y cuando les pidan, por sumas que apenas sí cubren los gastos de mantenimiento de sus instrumentos suntuosamente decorados. McPhee relata que en una aldea donde vivió, con una población de unas dos mil personas, había no menos de diez de esos clubes, cada uno especializado en un aspecto de la música ritual. En cuestiones artísticas tendían a dejar la iniciativa a los grandes gamelanes mantenidos por los príncipes locales, que solían participar en forma del todo igualitaria en la orquesta o en el grupo de danza; en el gamelán desaparecen las diferencias de edad, profesión y casta. Beryl de Zoete relata que uno de los mejores gamelanes de Bali estaba dirigido por un coger, cuyo asistente era un niño de unos cinco años [...]

[...] La educación de los músicos jóvenes no tiene lugar en academias ni escuelas, sino en el seno del propio gamelán. Los niños están siempre en primera fila en cualquier grupo que esté observando un ensayo o una actuación, y en las piezas de sombras que duran toda la noche se los ve dormitar, despertarse y aplaudir ruidosamente los pasajes más interesantes. Y la verdad es que durante estas representaciones no es necesario observar hasta el último detalle, como nos sentimos obligados a hacer en Occidente; Beryl de Zoete observa: “Estar atento a la danza... es casi una forma de ser, un sentimiento más bien que una acción. Nosotros miramos y miramos con una seriedad tal que se nos hace fatigoso mucho antes de que termine la danza. El balinés... se sumerge en la atmósfera de la danza y allí se queda, como en un paisaje familiar [...]

Algunas cuestiones para reflexionar:

Dos definiciones de música:

Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente. (RAE)

Sonido humanamente organizado (John Blacking)

¿Qué significa el entender la música como proceso o comunicación? ¿Qué implica en nuestra actividad musical? ¿Y en la enseñanza de la música?

¿Qué lugar ocupa en la educación el solfeo o lecto-escritura musical?

¿Por qué hay pocos músicos profesionales en Bali? ¿Y en nuestra sociedad?

¿Por qué nos acercamos a otras culturas? ¿Qué supone a la hora de reflexionar sobre nuestra actividad musical?

¿Se puede “encerrar” la música en la clase de música?

...

Lecturas recomendadas:

Martí, Josep 2000: *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva Editorial. (con especial atención al capítulo «¿Qué música es necesario enseñar en la escuela?» pp. 259-283)

Martí, Josep 1996: *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel Editorial (con especial atención a las páginas 35-71)