

Las marías.www.marchitopensil.boe.es*

Pasqual Pastor i Gordero (1999)

* Este artículo fue publicado originalmente en la revista Eufonia, nº 14, pp. 91-98 (año 1999) (ISSN 1135-6308)

La implantación de la música en el sistema educativo no está aún consolidada. Sin saber por qué, el contexto del debate sobre las humanidades resucita «las marías». La música necesita una decidida opuesta de vigorización y margen para que acredite lo que puede aportar a una manera nueva de entender el currículum, como factor de desarrollo humano y de construcción de conocimiento de sí mismo y del entorno social de los niños y adolescentes de hoy

La suerte de la música en la educación ha oscilado históricamente con el vaivén de la sociedad, del mismo concepto de escuela y del valor asignado a las artes por los poderes públicos: desde la atribución de funciones de estado en las utopías sociales (Platón, Moro, Rousseau) a largos periodos de simple inexistencia. En la escuela primaria y el bachillerato que tuve, el canto discriminaba por razón de sexo: una muestra del cancionero popular para las chicas y patriotas marchas por montañas nevadas para los chicos. Un repertorio que ocultaba la razón de la música, usada como apéndice de la vida escolar, como criada de un credo político y mera ortopedia didáctica de la actividad del aula. Sobre la mesa del maestro un timbre, ebrio de poder, marcaba el tiempo, reducía la vida al silencio; la dinámica del aula, mantenernos quietos; una

regla de uso polivalente: para explicar el sistema métrico decimal o vara de percusión-castigo corporal. Aquel silencio, el timbre y la regla han sido el documento sonoro, la imagen auditiva de mi infancia escolar.

Ha llovido mucho desde entonces. Pero recientemente he tenido la sensación de regresar a allí, de sentir que aquella escuela que creía irreversiblemente desaparecida aún seguía ahí. La ocasión la pintó la ministra del ramo con unas declaraciones en las que resucitaba, según dijo para entendernos, la idea de más fundamentales y menos marías. Mi sentido del tiempo se cortocircuitó, el porvenir puede ser el retorno a aquella infancia, a la escuela en clave de florido pensil. Este temor llueve sobre el mojado de una enseñanza una y otra vez desandando caminos, retrocediendo, y sobre el mojado de un profesorado al que ya le suena el pito de volver a empezar. Parece que la escuela no se decide a sumar y a multiplicar, resta y divide. Y eso quema hasta lo incombustible.

La realidad es que la idea de las marías no ha perdido arraigo entre los padres y que forma parte de la visión y de las actitudes que las alumnas y alumnos mantienen respecto a las áreas. Tampoco ha desaparecido de la concepción del currículum que profesa (como su credo pedagógico práctico) parte del profesorado. Pero reconocer que la realidad es así no autoriza, encima, a llegar a legitimarla. Antes, por el contrario, debiera llevarnos a desentrañar qué la hace persistir así (si los valores educativos o simplemente las exigencias del mercado) para profundizar en su transformación y mejora. No sea que tras el binomio fundamentales-marías no haya otra cosa que pensar la educación en clave de mercancía. En todo caso, plegarse a los condicionamientos de la realidad no puede convertirse en el objetivo ni en el contenido de la política educativa, sino en el hecho de transformarla.

La preocupación está en que, otra vez, se intente convertir la cultura y las artes en un postizo de la programación, en el barniz epidérmico de educación integral que oculta un currículum que hegemoniza la sola razón instrumental y la verbalización.

Resulta paradójico que en el contexto del debate por la vigorización de las humanidades se esté devaluando de esta manera la contribución de la educación artística a la vertebración del currículum. Declaraciones de este tipo neutralizan, ante los padres y los alumnos, el esfuerzo de tantos profesionales por dignificar esta área del conocimiento y de la expresión humana. Y esto en un momento en el que todavía no se le ha dado el tiempo necesario y suficiente para que se imparta en condiciones de normalidad en los centros, cuando aún no ha adquirido la mayoría de edad en el marco educativo. Porque lo cierto es que, refiriéndonos a la educación musical (y aún más a la plástica y a la dramatización), lo que tenemos es todavía una implantación incompleta y que, además, grava a los especialistas de música respecto a su horario lectivo, al número de grupos diferentes y de alumnos que han de atender, a la persistente carencia de aula propia en muchos centros, etc. Este despropósito incurriría en una triple incoherencia: epistemológica, pedagógica y educativa.

Desde el punto de vista epistemológico

Reincide en la excluyente escisión entre las artes y la ciencia, como si la diferencia entre ellas radicara en la polarización constitutiva del sentimiento y el concepto, de la intuición y la inferencia, del goce y la deliberación, de la síntesis y el análisis, de la belleza y el conocimiento. Pues lo cierto es que las artes y las ciencias comparten, cada una a su modo, la razón que abstrae, inquiere, indaga, actúa, asimila, comunica y crea. La diferencia está, además de en sus objetos y métodos propios, en la singular manera de articularse como lenguajes autónomos. Clasificar las áreas en fundamentales y marías supone establecer una no se sabe qué clase de jerarquización del conocimiento (y del tipo de construcción personal de la experiencia que la escuela ha de propiciar), reforzando la primacía de unas áreas sobre otras. El siguiente paso, si nadie lo remedia, sería incrementar horas lectivas en unas a costa de las otras. Atención al BOE.

Desde el punto de vista pedagógico

Resulta también incoherente. Las teorías de enseñanza-aprendizaje han abandonado por obsoleta la idea de hegemonizar ningún área por la constatación empírica de que ninguna está dotada, de manera excluyente, de un potencial de transferencia cognitiva por encima de los demás. Más bien se han centrado en destacar el [potencia] formativo que todas tienen en relación con el desarrollo humano, vertebrándose en función de la significatividad de los aprendizajes que promueven, desarrollando la capacidad de resolver problemas relacionados con la experiencia, la capacidad de aprender a aprender, etc. Por eso han dejado de ceñirse a una materia concreta, y por eso, también, no excluyen el potencial educativo de ninguna. En este marco todas las áreas juegan en el mismo terreno, por lo que enfrentados a él todas las materias, sin excepción, tienen que validarse en la práctica docente dando cuenta del grado de desarrollo de este tipo de aprendizajes. ¿es que bastará con más de lo mismo, aunque sea reproduciendo esquemas rutinarios, tareas mecánicas, insistiendo en las fundamentales, hasta la extenuación de su anquilosamiento? A la ministra le inquieta que le digan que los jóvenes tienen dificultad para superar la selectividad. Pues bien, estas materias que llama fundamentales ya ocupan el 75-80% del currículum. Sólo la comunicación hablada-escrita ocupa el 45%, y el otro 55% está mediado por el uso hablado-escrito de la lengua. ¿Qué hay de los otros lenguajes? Claro que hay que preguntarse qué está pasando. Pero, en la situación actual, atajar regateando espacio a las áreas de expresión tradicionalmente devaluadas, resultaría sarcástico. A fin de cuentas el desarrollo de la competencia comunicativa tal vez dependa, precisamente, del tirón que la educación en-por las artes puede dar, impregnando todo el currículum de unos contextos de comunicación y de procesos de construcción de la experiencia personal que siéndoles propios se adecuan mejor a las expectativas, a los estilos de

pensar y de hacer, a los intereses de los alumnos de este fin de milenio, pues son sus cambios los que han de impulsar la innovación educativa y no al revés.

Desde el punto de vista educativo

Está anclada en la idea de currículum como suma de partes, compuesto mediante la yuxtaposición de áreas, fragmentado, asignaturizado. Cuando de lo que se trata es de integrar contenidos en una unidad comprensiva, abordando el desarrollo de las capacidades desde diferentes perspectivas, pero de manera convergente y complementaria interactuando entre sí. Esta recuperación de la rancia idea de las marías (vieja losa que impidió desarrollar las artes en la educación y ahora el elemento nuevo que añadir al currículum oculto), puede estar comprometiendo su capacidad de desplegarse como áreas constitutivas de lo que es necesario y relevante conocer, practicar, disfrutar y cultivar.

La psicología cognitiva en sus inicios se ha basado fundamentalmente en el estudio del pensamiento icónico- matemático y su relación con el desarrollo mental del niño. Por eso no nos ha de sorprender que sus conclusiones abundan exclusivamente en este ámbito. Pero de ningún modo se legitima la reducción del pensamiento a la forma de racionalidad lógico- matemática; ni tampoco autoriza a dejar de lado otras formas del conocimiento humano, en concreto el aislamiento de las artes. De esta presunción a otorgar la preeminencia en el currículum al lenguaje y a la matemática, no hay más que un paso. Pero un paso totalmente en falso. Quienes en su concepción previa mantienen la idea de esta hegemonía en la enseñanza básica yerran al pretender justificarla en el hecho de que inicialmente la investigación psicopedagógica se haya concentrado, sobre todo, en los aprendizajes relacionados con estas áreas. Porque, en realidad, por el contrario, lo que vienen a constatar de manera significativa es un hecho más amplio y global: la mediación de los lenguajes en general (de todos los sistemas de mediación de

la experiencia) en el desarrollo de la capacidad de construir personalmente conocimiento.

El estudio desprejuiciado de la inteligencia está poniendo de manifiesto la diversidad y la interrelación de los procesos de cognición. Y concretamente por medio de la experiencia artística. No en vano en la experiencia estética las emociones funcionan cognoscitivamente. La emoción es un medio para discernir las propiedades que una obra posee y expresa, para identificarlas y explicarlas en el curso de la apreciación de la obra. A medida que avanza la investigación sobre el conocimiento artístico se pone más de manifiesto el potencial educativo que encierra para el desarrollo general del ser humano. Así pues, la exclusión del conocimiento artístico no se fundamenta legítimamente con ninguna evidencia de que tenga un rango inferior al de la razón lógico-matemática, ni a ninguna base pedagógica experimental, sino en la simple inercia de los estereotipos.

Cuando las condiciones comprometidas por la LOGSE están todavía por cumplir, resulta preocupante comprobar que lo que debiera ser el impulso institucional para su normal funcionamiento pueda convertirse en el muro donde se estrellen las expectativas que generó la propia Ley. David Hargreaves comentaba la intensa polémica que se ha suscitado en Gran Bretaña en torno a lo que se conoce como las tres erres: **R**eading, **wR**iting, **aR**ithmetic. La problemática de fondo es equivalente a la nuestra: más lectoescritura y matemática. ¿Será esto un indicador de ese pensamiento flácido postmoderno del que hablan? Asociaciones profesionales y profesores de música se han movilizado en defensa de la educación de las artes, y más concretamente de la educación musical, organizados en la reivindicación de la cuarta erre: **R**hythmic. Cada vez es mayor la convicción de la importancia educativa de la música, y no sólo entre el profesorado de música. Lo saben quienes han tenido la oportunidad de tener formación musical, aún sin dedicarse a la música. Parte M problema está en que en la administración educativa, como en otras partes, hay responsables no alfabetizados

musicalmente. Y, además, tampoco tienen conocimiento, de las evidencias experimentales sobre la aportación de la formación musical al desarrollo general del ser humano. Este discurso sigue aún ceñido al ámbito de los profesionales de la educación musical. Pese a ser todavía un campo joven de investigación, dentro de la comunidad científica empieza a reconocerse este trabajo llevado a cabo desde las ciencias de la educación (pedagogía, psicología), la antropología cultural, la teoría del arte, el estudio de la apreciación estética, la teoría de los lenguajes, etc.

Una de las iniciativas que ha tomado este colectivo organizado de profesionales británicos consiste, precisamente, en impulsar la investigación sobre qué aporta la educación musical. Y, en este sentido, han solicitado la colaboración de D. Hargreaves, quien se ha prestado a coordinar el proyecto. El propósito es demostrar la aportación de la música al logro de los objetivos de la educación general, para poder incidir en la decisión práctica de la política educativa. Su postura pone de relieve un grado de confianza en las instituciones del que carecemos en nuestro país. Pues vienen a decir: si tenemos razón y lo podemos demostrar, la decisión política educativa habrá que plegarse a la evidencia. Un proyecto de este tipo nos está haciendo falta aquí. Sería interesante que Eufonía se hiciera eco del desarrollo de este proyecto. La fuerza con la que está arrancando la investigación educativa-musical en nuestro país resulta, en este sentido, alentadora en cuanto indica la expectativa de interés y de seriedad, de buena salud profesional del profesorado. Con todo resulta fastidioso que este reto no tenga que afrontarlo más que la educación musical. Hecho que en cierto modo se está dando también entre nosotros, en la actuación docente diaria de muchos profesores de música; sin explicitarlo del todo se espera que los especialistas de música demuestren a la dirección del centro, a los otros colegas, a los padres y a los alumnos por qué su tarea es tan importante como las demás, por qué hay que dedicar un aula para la música, por qué merecen disponer de más o menos horario. Lo que supone una carga añadida a su actividad docente. Para otras materias, ni de lejos, se plantea algo semejante. Y ésta es precisamente la cuestión, qué contribución hace cada profesor, desde sus áreas, a que el

centro funcione mejor, a que los alumnos crezcan, sean más participativos, libres, críticos, autónomos; cómo se amplía el universo de sus intereses, cómo se desarrollan sus capacidades, su interés por el trabajo. Bajo el paraguas de la función que el estereotipo social les ha asignado como fundamentales se da por sentada la indiscutibilidad de lo que se hace. En este contexto, el comentario ¡qué bien os lo pasáis en la clase de música! daría para una tesis doctoral.

La música, como la tierra y el aire, como la amistad y el conocimiento, es una emanación del hombre, un atributo de la vida. La totalidad de los pueblos, desde sus orígenes, han hecho música. No ha sido, sin embargo, una experiencia adquirida mediante la apropiación mimética de lo que otros hacían. ¿Significa, pues, que cada grupo humano hubo de inventarla? Tal vez ni siquiera eso, pues antes que un hallazgo la música se origina en (y es la manifestación de) una necesidad natural: la de desvelar lo oculto, la de revelar significados, la de descubrir sentido; en fin, nacida de la necesidad humana de entender, de expresar y de comunicarse. Quizá por eso desde sus orígenes (en plural) ha sido testimonio de la vida, unida a la celebración -tanto individual como colectiva- del amor, de la dicha, del dolor y del deseo. Así se erige en instrumento de la inteligencia y de la pasión, en vía de conocimiento, en articulación de la emoción. El hallazgo tiene que ver con los modos de vertebrarse como lenguaje, con las técnicas y formas de construcción, con los procedimientos de la creación artística. No obstante eso, nacida de la necesidad humana, es parte de cada uno, concierne a todos. Su aparición marcó un hito en el proceso de hominización y en su desarrollo sigue siendo un factor de humanización. Por eso educar para la música, desarrollar el potencial de comunicación que ella representa, es un derecho que pertenece a todos.

En el área global de los lenguajes (literario, filosófico, musical, visual-plástico, corporal, etc.) ningún sistema comunicacional puede sustituir los contenidos connotados por los otros lenguajes; ningún sistema es, sin más, intercambiable, por más analogías que establezcamos. Los contenidos de la experiencia toman forma, se materializan, en el

sistema determinado de comunicación que los sustenta. Es decir, desarrollan tipos peculiares de pensamiento propio, en cierto modo autónomos, aunque susceptibles de correlacionarse con otros. La carencia de uno de estos lenguajes inhabilita para vérselas con el contenido de la experiencia que cada uno de ellos vehicula y representa. Privar de la educación musical significa amputar al ser humano de la experiencia del mundo que se construye por la mediación del sonido como símbolo, como representación de sensaciones, de expectativas y de conocimiento. De esta manera lo ha reconocido la pedagogía contemporánea al destacar el valor educativo de la música desde la infancia, allí donde el imaginario sonoro se da instintivamente y opera con plenitud, antes de atrofiarse por desuso, antes de adocenarse en la pasividad de la escucha narcótica, alentando la conciencia de que el mundo aún puede inventarse.

La integración de la música en la enseñanza básica formaliza el compromiso público por cancelar la deuda histórica que los currícula mantenían con el valor educativo, social y cultural de la música. Cumplidos los ocho años de promulgación de la LOGSE se puede decir que la presencia de la educación musical no ha hecho más que empezar. Un exponente de su consolidación ha de ser su emancipación como moría, su valoración social, su reconocimiento educativo, su prestigio en los centros. Un factor clave para ello es la propia actitud del profesorado de música, su convicción de que lo que hace es importante para sus alumnas y alumnos, la identidad con la que asumen lo valioso y digno de su profesionalidad docente. Sería penoso que los mismos profesores de música interiorizaran el estereotipo o que influyera negativamente en su actuación en el aula. Es necesario tomar la iniciativa para que esta parcela nueva de la educación vea reforzado su impulso de implantación plena en los centros: no sólo en el currículum sino también en la apreciación de padres y de alumnos, y en la valoración del resto del profesorado. La incorporación de la música al sistema aún no está suficientemente consolidada. No basta con haberse logrado que ya exista el especialista de música. Es necesario establecer unas medidas de compensación para llegar a equipararla con otras materias. La problemática en torno a horario, al aula específica, al equipamiento y,

particularmente, a las condiciones de docencia de este profesorado, recuerdan lo mucho que aún queda por hacer. Esto, a fin de cuentas, son también elementos del currículum, a veces muy determinantes, de la dignidad y valor educativo de la música; valor y dignidad que ha de alcanzar al contexto concreto en el que se aprende y se enseña.