

DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con esta sección, inaugurada en el nº 20 de esta revista, el equipo editorial pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo y que, por diferentes motivos (escasa distribución, tiradas limitadas, inaccesibilidad, etc.), no han tenido la merecida difusión en castellano.

Fuente:

Jorgensen, E. (1997) *In Search of Music Education* (excerpts)

Chicago: University of Illinois Press

(fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada).

Formación

Las escuelas son lugares, tipos de instituciones y entornos donde una sociedad compleja (o institución social) emprende la instrucción formal considerada como necesaria o deseable (formal considerada como antónimo de informal, aleatoria o incidental). A la escuela, como agente de un grupo social o institución patrocinadora, se le encarga llevar a cabo los deseos de los que la patrocinan, representar y comunicar sus actitudes, creencias, valores, así como proyectar programas bien determinados de estudio de acuerdo a estas expectativas.

Las escuelas estatales primarias y secundarias siguen el modelo ampliamente difundido de las escuelas occidentales, las cuales están organizadas en clases, gobernadas por administradores y cuyos profesionales son maestros profesionales reconocidos por el Estado. Estos enseñan de acuerdo a unos currículos, con tiempos y lugares de instrucción estipulados. La instrucción es predominantemente formal, dentro de un horario escolar y permite más o menos actividades extra-curriculares. Los estudiantes aprenden generalmente en grupos dirigidos por el maestro. Los proyectos de aprendizaje iniciados por el estudiante y los tutoriales para estudiantes individuales son menos comunes. Los administradores de la escuela, maestros y estudiantes han definido claramente unos roles que evidencian una remarcable consistencia a través de las culturas.

La identificación de la Educación Musical con esta interpretación literal de la formación constituye la idea más común de lo que es la Educación Musical. Históricamente, la música se ha enseñado en una amplia variedad de escuelas, incluyendo escuelas eclesíásticas, conservatorios, estudios independientes, escuelas privadas (como las escuelas públicas inglesas) y escuelas comerciales, y todavía sigue siendo el caso. No obstante, los educadores musicales han asociado generalmente la formación musical de forma más restrictiva con lo que sucede en las escuelas estatales, particularmente las escuelas primarias y secundarias.

La palabra formación también se refiere de modo figurado a algún tipo de disciplina donde alguien se forma dentro de un modo particular deseado por un determinado grupo patrocinador, privado, público o institucional. Los estudiantes son dirigidos hacia direcciones

particulares y constreñidos de forma que sus tendencias independientes y hedonistas son modeladas en creencias y acciones que la escuela pública considera deseables y siguen los patrones que sus maestros han tendido para ellos. Al menos, históricamente han sido evidentes dos aproximaciones a esta interpretación de la formación: una aproximación retrospectiva que halla su inspiración en el pasado y resulta en un enfoque tradicional o conservador y una aproximación prospectiva que mira al presente y al futuro como guía en la formación de los estudiantes y resulta en un enfoque progresista. El primero contempla la disciplina como el control corporativizado y la supresión de los deseos personales del estudiante; la segunda, ve la disciplina como un elemento que permite al estudiante el completo desarrollo de su potencial individual a la par que reconcilia este desarrollo personal con las necesidades colectivas del grupo, institución o público.

Las reglas que adopta el grupo social, institución o sociedad con el fin de gobernar su funcionamiento constituyen los medios por los cuales se guía o se disciplina al estudiante. Expresan una conducta razonada. En esta visión, la formación es el proceso de llegar a estar constreñido por la razón en acciones y en pensamientos según uno llega a hacer que las reglas sean aceptadas por el público como propias. En su defensa, la formación proporciona una forma organizada de asegurar la supervivencia de los grupos, instituciones y estados mediante la provisión de entornos de instrucción pensados para preparar sistemáticamente a los estudiantes en su vida colectiva. Especialmente en las sociedades complejas, la inculcación de valores, creencias, actitudes y hábitos apropiados a la sociedad son muy importantes como para ser dejados al azar. Los Estados tienen la responsabilidad de proporcionar instrucción sistemática y formal en las escuelas.

Además, reconociendo como esencial el conocimiento incluido en la formación, ello implica que cada materia recibe una gran atención. Si el conocimiento musical se contempla como esencial para la supervivencia del grupo, institución o estado, una parte de su identidad cultural, una forma de conocimiento y un cuerpo de saberes que se requieren para la completa participación de todos sus miembros, la música debería constituir una parte esencial de la formación, concebida de ambas formas: literal y de forma figurada. Decir que la música es esencial en la formación no implica necesariamente que se le asigne la misma importancia que otro conocimiento o que una materia musical particular deba recibir necesariamente igual atención que otras materias musicales. Tal visión simplista hace que se confunda la idea de la importancia con la de esencialidad. Falla en reconocer que el público puede ser capaz de priorizar el conocimiento en términos de áreas que parecen más importantes que otras mientras que simultáneamente se reconoce a todas como más o menos esenciales. Pero no supera los problemas prácticos de identificar el corpus de conocimiento que se considera esencial, especialmente en los límites, los cuales pueden parecer poco claros o confusos.

El concepto de formación como disciplina es también de ayuda para anticipar la educación musical formal. Para la atención en los obstáculos que existen en el campo de la educación musical y los medios por los que una persona pasa por la disciplina de llegar a ser un músico dentro de una comunidad de compañeros. Por ejemplo, un profesor de dirección de orquesta dirige a los estudiantes en la consecución de las destrezas técnicas y musicales necesarias para llegar a ser un director de orquesta, los somete a una crítica intensa según desarrollan gradualmente la concentración mental necesaria para concebir una imagen sonora

de la obra musical y los mantiene enfocados a través de la interpretación, los asiste en el refinamiento de los gestos corporales necesarios para comunicar la imagen a los músicos y les pide las destrezas de liderazgo y determinación para asegurar que sus intérpretes se expresen de forma personal y también cumplan con el grupo en la obtención de una musicalidad colectiva e individual. Las expectativas de un maestro sobre sus estudiantes están basadas en un conjunto de reglas de dirección observadas por excelentes directores, así como de la observación de las destrezas musicales de estos. Según van avanzando en este proceso, los estudiantes comparten una experiencia personal y colectiva derivada de la realización de acciones similares y de someterse a procesos críticos comparables.

Uno de los más grandes defectos, especialmente cuando la formación se toma como indicador de lo que sucede en las escuelas estatales, es la definición de ed. Musical en términos de objetivos incompletos y niveles de instrucción elementales e intermedios –una insatisfactoria base sobre la que construir un paradigma de ed. Musical. Esta perspectiva omite otras instituciones sociales en las que la ed. Musical toma lugar y también lo ve primariamente en términos de lo que sucede en los años de escolarización, por tanto sin poder ver lo que ocurre en el resto de la vida de una persona. Además, tomando la música en la escuela occidental como el epítome de la ed. Musical, se tiende a perpetuar la visión culturalmente sesgada, parroquial, que no tiene en cuenta las formas en que las personas hacen música y llegar a saber música fuera de Occidente.

Su aproximación orientada a reglas a la disciplina puede resultar en una cierta interpretación negativa de la ed. Musical, especialmente donde la disciplina es vista como control en lugar de cómo una mejora del desarrollo del individuo en la comunidad. Como tal, esta aproximación sufre de las debilidades típicas de los modelos filosóficos de la enseñanza gobernados por reglas. Aunque una aproximación a la ed. Musical orientada a reglas no necesita pasar por alto las contribuciones de la impresión y del insight en la formación del pensamiento y del comportamiento, podría ser un modelo demasiado formal y abstracto para ser utilizado en solitario. Las reglas proporcionan un sentido de tradición y continuidad, aún si se ve retrospectivamente en lugar de prospectivamente, puede hacer difícil para la ed. Musical adaptarse a las circunstancias de tiempo y lugar. Puede constreñir en lugar de mejorar su desarrollo, por tanto contribuyendo a una discontinuidad entre la ed. Musical y la sociedad.

Además, centrándose sobre la ed. Musical formal, la formación quizá pueda pasar por alto las importantes dimensiones no formales de las muchas, frecuentemente no definidas y no menos importantes- formas con las que una persona experimenta la forma de vivir de un músico. Esta información se hereda en las acciones del grupo social y es o bien comprendida de forma intuitiva o es aprendida por los estudiantes –en lugar de ser enseñada directamente-. Llega a través de tomar parte en las actividades del grupo durante períodos extensos y en contextos que frecuentemente han establecido fines que parecen irrelevantes a la ed. Musical. Cualquier profesor de jazz sabe que sólo puede explicar o mostrar al estudiante sobre cómo hacer jazz. Para llegar a ser un excelente intérprete de jazz, uno ha de crecer dentro de él mediante una participación regular y llegar a ser uno con los otros intérpretes en una comunidad que también le gusta tocar jazz. Respecto a esto, el estudiante de jazz encara el problema de forma parecida a una persona que desea aprender a tocar música de otra cultura.

Adiestramiento

El adiestramiento se refiere a los métodos o formas por los que una persona aprende destrezas, "saber cómo", o conocimiento procedimental, esto es, cómo hacer algo, en contraste al conocimiento proposicional por el que una persona "sabe esto", tal o tal cosa. Desde la perspectiva del maestro, es el "arte de determinar tareas que los alumnos todavía no han conseguido o cumplido, pero que no son incapaces de conseguir" (Ryle, 1949). El método es una forma de hacer algo susceptible de ser aprendida". Comprende "técnicas, modi operandi, reglas, cánones, procedimientos y trucos". En música, el adiestramiento se refiere específicamente a cómo una persona gradualmente alcanza la maestría de muchas cosas implicadas en el hacer música: tocar un instrumento, cantar, componer una canción analizar la estructura teórica de una sonata para teclado o dirigir una orquesta sinfónica.

Por destrezas, siguiendo a Vernon Howard, se entiende un rango de cosas que pueden ser desarrolladas mediante el adiestramiento, desde hábitos y técnicas a destrezas críticas que varían en términos de sus constituyentes y logros. Por ejemplo, en una educación basada en competencias, la enseñanza de la música es diversificada en una variedad de destrezas específicas que los estudiantes deben desarrollar para ser juzgados como maestros competentes.

Las destrezas están gobernadas por reglas procedimentales que especifican cómo deben ser realizadas ciertas cosas y cuándo se dice que se han alcanzado. Las reglas pueden ser seguidas de muchas formas, según la clasificación de Black y Howard. Black sugiere que una persona puede seguir ciegamente una destreza sin comprender cómo o por qué (acción cubierta por la regla), adherirse esclavizadamente a las reglas (acción invocada por reglas), aceptarla libremente (acción aceptada por reglas) o ser guiada por ellas (acción guiada por reglas), a lo que Howard añade *acudir a las reglas* (acción recurriendo a reglas) para comparar y contrastar el éxito relativo de una persona y sus fallos en términos de lo que uno cree que puedan ser las causas subyacentes.

No es esencial que un estudiante entienda completamente por qué o cómo funciona una destreza particular para llegar a alcanzarla, especialmente en las etapas tempranas del proceso de adiestramiento. Por ejemplo, un maestro de canto puede adiestrar un estudiante novel que tiene sólo un conocimiento superficial del italiano y un conocimiento de lectura musical como para cantar una canción italiana simple mediante el uso de técnicas de enseñanza memorística y pronunciación fonética del texto italiano. Según el estudiante progresa, progresará hacia una comprensión más profunda de las reglas y de su interpretación dentro de contextos musicales particulares.

El adiestramiento se cumple mediante práctica. Allá donde los ejercicios implican la simple repetición mecánica de tareas relacionadas con el condicionamiento, la práctica implica la aplicación de pensamiento crítico e imaginación según uno se mueve hacia el dominio de las destrezas de hacer música. Esta visión personal de la maestría, según puntúa Howard, forma las tareas particulares que deben ser tomadas. Ellas y los propósitos relacionados son

ambiguos, las conexiones entre ellas son contingentes una sobre otra y un artista debe atender cuidadosamente a sus tareas y objetivos con el fin de realizar correcciones, ajustes y refinamientos durante el proceso. Además, este proceso tiende a ser de final abierto en lugar de fijo, y los objetivos pueden cambiar durante el camino, al menos en el caso de destrezas avanzadas. Las destrezas musicales y artísticas pueden ser también juzgadas en varios niveles de excelencia. Según Scheffler puntúa, uno puede al menos distinguir entre "saber cómo hacer algo", "saber cómo hacerlo bien" y "saber hacerlo brillantemente".

Históricamente, los educadores musicales han puesto su atención en una variedad de destrezas musicales, incluyendo el adiestramiento auditivo, la alfabetización musical, el análisis teórico, la composición y la improvisación, la audición y la interpretación. Los trabajos publicados de Kodály y Jaques-Dalcroze en el adiestramiento auditivo y la alfabetización musical, el de Hindemith en el análisis teórico, el de Scholes en la audición musical y el de C.Ph. E. Bach en la interpretación de teclado ilustran las muchas e importantes contribuciones de los músicos al desarrollo de destrezas que comprende el hacer música. Estos escritores analizaron las destrezas musicales en sus elementos componentes y secuenciaron cuidadosamente una aproximación diseñada para que los estudiantes pudieran alcanzar su dominio.

El adiestramiento surge de la práctica musical y tiene su foco puesto en ella. Descansa en una variedad de conocimientos procedimentales, como opuesto al proposicional, y dado que es experiencial (es directa e individualmente experimentado por el aprendiz) y contextual (ocurre dentro de un contexto social), trae conocimiento del yo, del mundo y de lo que pueda estar más allá que tenga un contenido así como una forma y pueda ser entendido como dimensiones multivocales, literales y figurativas. Como tal, se relaciona directamente con lo que hacen los músicos prácticos -hacer música-. Contempla el hacer música como un proceso, en lugar de producto, un verbo, en lugar de un nombre. El adiestramiento musical no sólo mantiene un conocimiento de cierto tipo, sino que al proporcionarlo se acompaña del desarrollo de la comprensión, la imaginación y el gusto, y los estudiantes lo toman voluntaria y cooperativamente, el conocimiento adquirido también se relaciona directamente con el resto de la experiencia vital.

El adiestramiento musical también descansa en el análisis sistemático de los elementos que comprenden una práctica musical particular y en los procesos pedagógicos por los que la práctica es progresivamente dominada. Gobernada por reglas procedimentales, es eminentemente razonable. Su llamada a la razón, a lo precedente, a los procedimientos estandarizados, la predicción, la validez y la seguridad, entre otras cosas, explican su amplia popularidad como forma de conceptualizar la ed. musical vocal e instrumental. Las aproximaciones estandarizadas hacen posible adiestrar grupos así como individuos en destrezas musicales -una economía que es especialmente benéfica en el contexto de la educación musical de masas.

Entre sus más destacados defectos, de alguna forma prescriptivo, la aproximación dirigida por el profesor enfatiza una interrelación jerárquica -en lugar de una igualitaria- entre el profesor y el estudiante, especialmente en casos de acción cubierta por la regla. Estudiantes limitados entran en el diseño de los métodos empleados y de los fines a los que ellos tienden;

la comunicación unidireccional entre el profesor y el estudiante, en lugar de la bidireccional, puede aumentar la pasividad del estudiante, el pensamiento convergente y la dependencia en las expectativas de otros significantes en lugar de la actividad del estudiante, el pensamiento divergente y la acción independiente. En este evento, la enseñanza se reduce a manipular el ejercicio del poder personal sobre los estudiantes para los fines musicales en lugar de el juicioso uso de la influencia o poder con los estudiantes implicados en unas relaciones más igualitarias.

El concepto de ed. musical como adiestramiento también conduce a un apartamiento de los aspectos musicales prácticos y teóricos y perpetúa una dualidad que ha persistido durante toda la historia de la música. La idea de que uno conoce más directa y experiencialmente a través de hacer música en lugar de pensar sobre ella -lo que uno hace constituye conocimiento primario y lo que uno piensa sobre ella es conocimiento secundario- también mantiene antiguos dualismos filosóficos entre cuerpo y mente, conocimiento teórico y práctico y entre el mecanismo físico y su propósito ideal.

Dada la preponderancia otorgada a los aspectos prácticos de la música, el adiestramiento constituye una visión demasiado estrecha, no enfatiza ambos tipos de conocimientos musicales -proposicional y procedimental, y por tanto pone menos atención a la reflexión, el análisis y la especulación sobre la música. Su foco en las destrezas musicales enfatiza la manualidad en lugar del arte musical -su técnica externa en lugar de las ideas que conforman la comprensión del artista y tienen primariamente que ver con la articulación de creencias, evidencia, razones y verdad-.

Una visión más holística y amplia busca aliar los aspectos teóricos y prácticos, cada uno de ellos en tensión con los otros, en relación dialéctica; los dos no siempre parecen ir juntos, aunque comprendan distintas dimensiones que enriquecen nuestra comprensión de la música y del hacer música. Cada uno de ellos poseen diferentes tipos de conocimiento -uno más abstracto, el otro más táctil y concreto- donde uno no es necesariamente ni más importante ni enteramente separado del otro. Tal aproximación puente a la brecha que Dewey observó a comienzos del siglo XX entre justificaciones teóricas de la música en los campos de su valor cultural y el énfasis predominante en la "formación de modos técnicos o destrezas".

Eduction

La palabra *edución* significa prolongar, provocar o desarrollar. La *edución* implica que las necesidades potenciales del estudiante sólo pueden ser cubiertas por un profesor que ajuste cuidadosamente las condiciones externas tales para que así el crecimiento y el desarrollo crezcan de forma natural. Los maestros son jardineros que arreglan las condiciones en las que los estudiantes, como plantas, crecen. Lo mismo es verdad, aunque de forma más específica, de la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Esta idea tiene una de sus más completas afirmaciones en *Democracia y Educación*, de Dewey. Este autor mantenía que la condición primaria del crecimiento físico es la "inmadurez". Los niños son tanto dependientes de los adultos como capaces de adaptarse a la

sociedad; su inmadurez lleva en sí una capacidad positiva para desarrollar hábitos y disposiciones que les permiten interactuar con su entorno y ajustarse a él, y pueden contar con el apoyo de los adultos en este desarrollo. Desde el punto de vista de Dewey, la inmadurez no es indicativo de la carencia de algo en el niño, sino de que un niño normal posee el poder de llegar a ser completamente funcional, un adulto maduro dentro de la sociedad.

El crecimiento no es algo que se pueda dar a un niño. Es algo que el niño hace. Esto limita lo que un adulto puede hacer por un niño. No obstante, un adulto puede crear un entorno que favorezca el crecimiento. Para Dewey, las experiencias que favorecen el crecimiento son las "educativas". (...)

(pág. 16)

"Aunque el crecimiento puede ser guiado, tiene mayor efectividad tanto en arte como en biología cuando se llevan a término las posibilidades que tienen los materiales en sí mismo, no mediante la imposición de demandas externas".¹ "La música no sólo 'expresa' el movimiento, sino que lo incorpora, lo define y lo califica".²

La educación puede entenderse con la metáfora del crecimiento. Pero, su preocupación con el proceso, entre otras cosas, no ilumina suficientemente la naturaleza del producto educativo. Los procesos sociales tienden hacia productos estables e institucionalizados. No es suficiente describir las cosas como si estuvieran en un continuo estado de flujo. Uno debe también considerar los tipos de resultados hacia los que tiende el proceso. La metáfora del crecimiento es inadecuada para abordar estas cuestiones.

Además, la metáfora no hace justicia a un número de metáforas que describen aspectos del proceso educativo: regla, comunidad, lucha, viaje, práctica, conservación, consumo y producción. La metáfora del crecimiento no abarca de forma amplia el proceso educativo, por tanto no transmite bien su complejidad.

Los sistemas sociales pueden ser examinados correctamente desde una diversidad de perspectivas: física, biológica, psicológica, sociológica e histórica.³ Interpretarlos desde una sola perspectiva, por ejemplo la sociológica o cualquier otra, e ignorar las otras implica la observación reduccionista y no capta su verdadera complejidad.⁴ Es simplista e inadecuado modelar los sistemas educativos según modelos del mundo natural. Este enfoque ha sido intentado por diferentes autores (Rousseau, Dewey, Montessori y Suzuki han utilizado analogías extraídas de la naturaleza para explicar el funcionamiento de la educación), pero la analogía entre eventos físicos y sociales sólo puede ser forzada.

La visión romántica de la naturaleza humana y la visión optimista de la educación que caracteriza diferentes formulaciones de la educación son problemáticas. La presunción de que si los materiales son presentados por el profesor de una forma atractiva motivará a los

¹ Berleant, A. (1994) "Musical de-composition". En *What is music?* Ed. Alperson, 252-253

² Sessions, R. (1962) *The musical experience of composer, performer, listener*. New York: Atheneum.

³ Taylor, A. (1975) "Systems approach to the political organization of space". *Social Science Information* 14, 7-40

⁴ Por ejemplo, Émile Durkheim comete el error de asumir que todo comportamiento está socialmente determinado, por tanto obviando otros aspectos causales en los sistemas sociales. Montessori comete un error similar al interpretar los fenómenos educativos en términos biológicos y psicológicos de forma aislada.

alumnos no tiene en cuenta los factores personales y sociales que provocan que haya estudiantes que no quieran cooperar en el proceso educativo. Dewey, Montessori y Suzuki están de acuerdo que es la responsabilidad del profesor generar la educación. Pero los estudiantes son los agentes activos en el proceso educativo, y los profesores no son completamente responsables de sus resultados, aunque sí son responsables en la construcción de un entorno apropiado en el que pueda tener lugar el aprendizaje.

(...)

Pág. 18

Socialización

La socialización es el proceso por el cual un grupo o institución inculca sus creencias y valores en sus miembros y asegura que éstos continúen actuando en ciertas formas aprobadas y compartan creencias comunes. Como tal, representa uno de los procesos sociales que caracterizan a todos los grupos y que son vitales para su supervivencia. Sin la socialización, un grupo o institución no puede conseguir y mantener un sentido de unidad por el que sus miembros compartan valores y expectativas sobre cómo pensar y actuar, tanto individual como colectivamente.⁵

La socialización es dinámica, un proceso de desarrollo. No está en un estado constante de flujo, sino que opera con y es el resultado de estructuras estables que llegan a institucionalizarse en los sistemas sociales maduros.

La visión de la educación musical como socialización es tratada por Shepherd y, en particular, por Vulliamy.⁶ Shepherd observa que los maestros de música están atrapados en el medio de un conflicto cultural dentro del aula que refleja "dos patrones de socialización que están en conflicto". Uno representa los intereses del establishment de la música clásica occidental, con la que muchos maestros se identifican. El otro, el negocio de la música popular, con la que muchos se identifican. Aunque los maestros intentan reducir este conflicto, Shepherd afirma que ellos todavía "actúan como agentes del control social" aplicando ideas derivadas de la notación occidental de forma acrítica y descontextualizada respecto de las otras músicas.

La socialización se centra en la naturaleza social del conocimiento. Reconoce los intereses de ciertos grupos e instituciones en la transmisión de ciertas creencias y tradiciones, así como el papel de los maestros como agentes sociales con el fin de asegurar su

⁵ Zentner, H. (1973) *Prelude to administrative theory*. Calgary: Strayer. 135-137.

⁶ Shepherd, J. (1983) "Conflict in patterns of socialization: the role of the classroom teacher". *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 20 (1) 22-43.

Shepherd, J. y Vulliamy, G. (1983) "A comparative sociology of school knowledge". *British Journal of Sociology of Education*, 4 (1) 3-18.

Vulliamy, G. y Shepherd, J. (1984) "The application of a critical sociology to music education". *British Journal of Music Education*, 1. 247-266.

supervivencia. Dada la relación simbiótica entre el conocimiento y las instituciones sociales (esto es, que el conocimiento las refleja pero también impacta en ellas), se sugiere que los maestros tienen un doble papel: conservar las instituciones mediante la transmisión de las ideas validadas en el pasado y subvertirlas mediante ideas orientadas al cambio. Ello implica que la materia y la situación educativa están impregnadas con un significado social y sólo pueden ser completamente comprendidas en sus contextos sociales; que la instrucción es esencialmente un proceso social donde el profesor y el estudiante interactúan, se relacionan y se comunican respecto a la materia (entre otras cosas); y que la comparación de formas de hacer música y enfoques de la instrucción musical necesita juicios de valor que se basan en lo social y en lo cultural.

Además, la socialización musical va más allá del período de escolarización y se extiende a toda la vida de las personas. Englobando diferentes instituciones y movimientos sociales que modelan las formas en las que los individuos llegan a conocer la música, la socialización musical representa una empresa mucho más amplia que las que sugieren las ideas de escolarización o de adiestramiento. No obstante, la educación musical vista como socialización consiste en instrucción formal e informal directa e instrucción indirecta recogida en la participación de las formas de vida de una institución o grupo particular. Algunas agrupaciones religiosas de los Estados Unidos que cantan en sus oficios religiosos no fueron fundadas bajo presupuestos educativos, sino para eventos religiosos y sociales. No obstante, sirven como importantes medios educativos que permiten a los participantes practicar destrezas de lectura vista, transmitir sus destrezas a la juventud, preservar la tradición del solfeo y fomentar un sentido de comunidad. El conocimiento adquirido es más amplio que el proporcionado por la escolarización o el adiestramiento, y es realizado por uno mismo. Las personas que han sido musicalmente socializadas adoptan una forma de vida donde integran las ideas musicales y la práctica de la música, relacionan su conocimiento musical con el conjunto de ideas y actividades que implican ser miembro del grupo o institución al que pertenecen y vivir con esas creencias y valores. Por ejemplo, los músicos profesionales poseen conocimiento proposicional y procedimental sobre la música y también, de forma incidental, recogen e integran todos los demás tipos de comprensiones y conocimientos sobre la vida en general que dan forma a sus estilos de vida. Decimos de ellos que son músicos; no se quitan o se ponen el conocimiento como si fuera un abrigo; han hecho suyas tanto las creencias como los valores que caracterizan la profesión musical y sus actividades musicales se han entrelazado con el resto de su vida de una forma global, holística.

Para explicar la música, la socialización se centra en los aspectos sociales, no en otros aspectos del fenómeno. No aborda la música como música. Ni aborda características relacionadas con la antropología, la cultura, la historia, la filosofía y la teología, entre otras disciplinas que podrían ayudar a explicar la música. La perspectiva marxista de la música como un conflicto ideológico entre clases sociales es reduccionista y simplista, precisamente porque no tiene en cuenta otras causas. Consecuentemente, Shepherd y Vulliamy son prudentes e insisten que las explicaciones sociológicas de la música proporciona sólo una parte del conjunto.

Enculturación

Mi visión de la enculturación reconoce la tensión entre las visiones antropológicas e idealistas e intenta, en cierta forma paradójicamente, mezclar aspectos de ellas. La cultura tiene elementos idealistas y realistas. Las nociones antropológicas describen lo que ha sido y es la cultura; las perspectivas idealistas proporcionan una comprensión de sus potencialidades -lo que la cultura podría haber sido y lo que podría llegar a ser. Aunque los ideales perseguidos en los tiempos actuales podrían ser más diversos en sus manifestaciones culturales específicas que los implícitos en la idea de *paideia*, los ideales son no obstante parte y parcela del proceso con el que las personas llegan a ser independientes, completas y, al final, ciudadanos del mundo.

La enculturación puede ser asemejada a una serie de círculos concéntricos que representan progresivamente una serie de comprensiones inclusivas y se extienden hacia fuera desde una cultura particular para englobar una visión global de la humanidad.

La enculturación implica dos procesos que a veces están en conflicto -la transmisión y la aculturación- el primero subraya la tradición y el segundo el cambio. La transmisión describe la adquisición de la cultura mediante la transmisión de los saberes de una generación a otra. La sabiduría consiste en mitos, rituales, valores y comprensión que han sido recogidas en el tiempo; vista como definidora o representativa de grupos particulares, instituciones o culturas; y valorada hasta tal punto que es transmitida de generación en generación. Contiene lo que se cree que es verdad, de valor intrínseco y extrínseco y que merece preservarse. No es un conocimiento fragmentario, sino que tiene un sentido de unidad, de completo, y un principio que organiza el conocimiento de sí mismo, del mundo y de lo que descansa más allá " la forma en la que el conocimiento es mantenido". Se ve como una comprensión holística de un cuerpo de conocimiento y su significación con el resto de la experiencia vital. Una persona podría ser socializada como músico-intérprete con determinadas creencias, valores y prácticas y todavía no estar enculturado si no ha adquirido un amplio sentido de la identidad cultural y de la sabiduría.⁷

Además, la cultura no es algo fijo e inmutable para siempre. Está en un proceso dinámico de cambio. Como otros sistemas sociales, la cultura tiende a estar más o menos institucionalizada y canonizada. Es un producto y un proceso. Como las instituciones sociales de las que forma parte (por ejemplo, las formas de hacer música tienden a hacerse fijas en cierta forma, institucionalizadas, y vistas como tradicionales. Llegan a comprender cuerpos de sabiduría musical que son valorados y preservados. La enculturación es por tanto el proceso por el cual las personas llegan a comprender esta sabiduría musical y se apropian de él para sí mismas.

La enculturación musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música. Llegar a comprender la cultura de sí mismo es lo mismo que adquirir la sabiduría, captar de forma holística un cuerpo de

⁷ Finkelstein *Nation and Composer*. 166

conocimiento y una comprensión de las interrelaciones entre unos aspectos y otros. No es suficiente por tanto estudiar música mediante el análisis y la interpretación de obras musicales particulares. Uno debe entender también, entre otras cosas, los contextos sociales, políticos, económicos, filosóficos, artísticos, religiosos y familiares donde tiene lugar la experiencia musical, el hacer música. Esta visión implica abordar un enfoque contextual e interdisciplinario de la música y la integración de este conocimiento con el resto de la experiencia vital. También sugiere, paradójicamente, que hacer música es el medio y el fin de la enculturación y la enculturación es el medio y el fin de hacer música.

Al igual que la socialización, la enculturación se realiza mediante la instrucción y la participación directa en los rituales de hacer música. Jacques Attali afirma que la repetición continuada de la música mediante la grabación y reproducción electrónica es un ejercicio de poder para silenciar a las personas y un peligro para el hacer música. Esta tiranía puede ser derribada si se le proporciona oportunidades a las personas para crear e hacer música. Kivy afirma que, en la actualidad, los rituales de hacer música están en peligro de ser destruidos por el impacto de las invenciones tecnológicas. Argumenta que las personas debería estar activamente implicadas en la realización de música, no sólo como oyentes pasivos.⁸ No obstante, no estoy de acuerdo con que la invención tecnológica sea el malo de la película. Sin duda, algunos rituales musicales están siendo destruidos, pero otros serán creados para reemplazarlos. Tampoco con la afirmación de que la escucha sea una experiencia pasiva. Como Scholes nos dice, la escucha puede y debe ser un proceso participativo activo.

Las subculturas de las sociedades multiculturales interactúan entre sí; algunas son relativamente dominantes y otras se subordinan. La dominación relativa de una cultura sobre otra es favorecida por factores políticos, religiosos, económicos y sociales, entre otros.

La aculturación describe la adquisición de cultura en situaciones de contacto cultural. La palabra aculturación ha sido definida antropológicamente, por ejemplo, por Melville Herskovits, como el proceso por el que "tradiciones aisladas son pasadas de un grupo humano a otro; por medio de los cuales una persona se adapta a lo que ha sido nuevamente introducido y a la consiguiente reacomodación de sus tradiciones". Esta definición sugiere que la aculturación musical ocurre cuando diferentes tradiciones musicales llegan a contactar entre sí bajo algunos elementos de control histórico y como resultado de tal contacto da lugar a un cambio o reorganización de las tradiciones musicales de un grupo, junto a sus sistemas de creencias y prácticas. En lugar de utilizar la palabra aculturación en su estricto sentido antropológico, prefiero describirla de forma amplia, admitiendo también la posibilidad de concepciones idealistas de la cultura donde ciertos ideales son mantenidos más o menos universales y normativos y tiñen el proceso de aculturación.

Un ejemplo de aculturación musical es la adopción de la música occidental por los nativos americanos como parte de sus vidas y la aceptación de los valores musicales de los maestros de música adiestrados en la tradición occidental (que representan la subcultura dominante) por los alumnos que conocen bien la música rock; la subcultura políticamente subordinada.

⁸ Read, H. (1958) *Education through art*. London: Faber and Faber.

La aculturación puede dar lugar a cambios en las tradiciones musicales o la pérdida de tradiciones musicales debido a poder y la fuerza de tradiciones musicales particulares en absorber y suplantar otras.

En su defensa, la enculturación potencialmente proporciona una visión global de la educación musical. La enculturación permite y estimula las perspectivas contextuales e internacionales. Además, este enfoque relativo a las tradiciones musicales y las formas por las que las personas llegan a conocer la música (y el reconocimiento de la necesidad de acomodar o reconciliar enfoques conflictivos) evita el chovinismo y facilita la comparación ecléctica entre tradiciones musicales y enfoques de la educación musical.

La enculturación, al tener en cuenta las interrelaciones entre cultura y música, facilita el desarrollo de destrezas musicales, la comprensión cultural y una consciencia profunda del yo y el mundo. La enculturación ofrece una visión multidisciplinar de la educación musical en un nivel general. Subraya el papel funcional de la música como una faceta del sentido colectivo e individual de la identidad cultural. Como tal, aborda la música dentro de un contexto social y pone en relación práctica y teoría centrándose en las mitologías y sistemas de creencias que subyacen a la práctica. La educación musical concebida como enculturación invita al estudio interdisciplinar por antropólogos, fisiólogos, psicólogos, sociólogos, historiadores, geógrafos, filósofos, teólogos, músicos y educadores.

La complejidad y ambigüedad de la palabra cultura, simultáneamente referida a grupos culturales particulares y a la cultura de toda la humanidad, concebida como proceso y producto y construida en un sentido antropológico e idealista, crea otro potencial problema. Si la noción de cultura es ambigua y compleja, también constituyen los medios y fines de la enculturación. Por otro lado, esta complejidad y ambigüedad puede enriquecer nuestra comprensión de la enculturación, al permitirnos estrechar el objetivo en culturas particulares o grupos culturales en ciertos momentos del proceso de enculturación y ampliar el objetivo dentro de un contexto de consideraciones prácticas e idealistas.

Los educadores musicales podrían asegurar primero la adquisición de las propias raíces musicales de los alumnos estudiando la música de su lugar, por ejemplo. Después, podrían introducirlos gradualmente a otras músicas del mundo dentro de sus contextos respectivos, tanto sociales, políticos, económicos y religiosos, creyendo que este enfoque permitiría a los estudiantes captar las interrelaciones entre música y vida y facilitándoles la comprensión de la validez inherente de diferentes tradiciones musicales. En lugar de rendirse a las nociones idealistas de prácticas y creencias musicales, los educadores musicales deben también reconciliar las tensiones entre las perspectivas idealistas (que pueden ser internacionales y favorecer las tradiciones musicales clásicas) y las perspectivas realistas (que pueden ser locales y subrayar las tradiciones musicales folclóricas) dentro del curriculum de música. Las contradicciones y tensiones inherentes a la empresa educativa no siempre hacen posible tal reconciliación.