

LA MUSICA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

María Cecilia Jorquera
Catedrática de la Scuola de Diddattica Musicale
Conservatorio di Venezia

1. La música entre naturaleza y cultura: ¿talento hereditario o aprendido?
 - 1.1 Distinción sonido - ruido
 - 1.2 Una definición abarcadora de "música"
 - 1.3 Un modelo para el análisis
2. Las actividades musicales desde el punto de vista de las diferencias: las diversas culturas
3. Conceptos implicados en las actividades musicales en nuestra cultura
 - 3.1 El «talento» musical
 - 3.2 El músico: ¿persona común o especial?
 - 3.3 Cultura musical «analfabeta» y cultura musical de la escritura
 - 3.4 Panteón, mitos y ritos de la música de arte
 - 3.5 Música y cultura juvenil
4. La transmisión cultural de la música: la música en la escuela
 - 4.1 El aprendizaje
 - 4.2 Enfrentamiento de culturas: el maestro y los alumnos
5. Una experiencia
 - 5.1 Culturas musicales en confrontación
 - 5.2 Los instrumentos musicales
 - 5.3 Informaciones acerca de una cultura musical
 - 5.4 Conocimiento de un repertorio coréutico

1. La música entre naturaleza y cultura: ¿talento hereditario o aprendido?

Quisiera comenzar estas reflexiones con aquello que es uno de los mitos centrales entre quienes practican música a nivel profesional, en especial entre los músicos formados en los conservatorios de música: para dedicarse a la música se debe poseer talento. Esta convicción ha llevado muchas personas a excluirse de la posibilidad de vivencias musicales, así sean éstas de cualquier naturaleza. En el pasado, por ejemplo, era común que los profesores de música en la enseñanza escolar obligatoria dejaran de lado a los supuestos "desafinados", impidiendo a éstos cualquiera posibilidad de participación en el canto o en otras actividades musicales. La exclusión de los desafinados del canto junto a otras personas estaría fundada en la creencia que "se nace musical", hecho que no considera en lo más mínimo cualquier posibilidad de aprendizaje. Si quisiéramos verdaderamente dar fundamentos biológicos a esta actitud, esto resulta absurdo, porque el uso canoro de la voz no es automático, ya que se trata de entrenar numerosos músculos que se activan durante la emisión en el canto. En consecuencia, saber cantar resulta con certeza de un aprendizaje, en este caso, muy complejo, que involucra una buena proporción de aprendizajes de tipo motor. Del mismo modo, se podría decir algo parecido de la práctica instrumental, que requiere una enorme cantidad de horas de estudio para alcanzar resultados artísticamente interesantes. Pero los músicos del Occidente parecen no querer considerar precisamente todas las horas que se transcurren haciendo este ejercicio para llegar a ser profesionales.

El hecho de que los "desafinados" fueran excluidos de las vivencias musicales escolares podría hacer

pensar que en nuestra cultura la música no es indispensable, que es posible prescindir de su conocimiento, de su práctica y comprensión. Ésta es la convicción implícita de aquellos profesores que en el pasado excluían a sus alumnos "desafinados" del quehacer musical. El resultado de su modo de ver las cosas, de hecho, es que la mayor parte de las personas, en todo caso, tienen contacto con la música, hoy presente hasta en los lugares más insólitos (como los toiles y los autobuses, por ejemplo), pero estas personas están obligadas a una escucha pasiva. Afortunadamente en el ambiente escolar estas convicciones son cada día menos frecuentes. No obstante, persiste el temor de enfrentarse con la música en términos de participación y, en el caso de las maestras de escuela primaria, la cosa es aún más grave, porque deberían enseñar a participar en actividades musicales, para las cuales "no se sienten seguras". Indudablemente, el temor de ellas refleja la tendencia selectiva del quehacer musical en nuestra cultura, el sistema jerárquico que tiende a excluir a quien "no tiene talento" para la música. Tal es el peso de estas creencias, que muchas maestras (ya en edad adulta, obviamente) tratan de recuperar la oportunidad perdida durante su formación escolar, asistiendo a cursos de perfeccionamiento sobre educación musical.

Para comprender de modo adecuado estas convicciones y creencias, con el objeto de poder colocarlas en su justo contexto, es necesario recurrir a un análisis que considere diversos elementos, de los cuales el primero deberá consistir en establecer, si el quehacer musical es algo relacionado con el ser humano en general, es decir todos los seres humanos, o con específicos individuos. El problema debe ser planteado entonces en términos más amplios y con este fin utilizaré lo que han dicho diferentes autores. La cuestión es, precisamente, si todos los seres humanos son productores de música.

1.1 Distinción sonido - ruido

Una primera distinción necesaria es aquella que está relacionada con lo que en cada cultura se entiende por "sonido" y "ruido". Tocaré este tema sólo en el marco de nuestra cultura, ya que las informaciones con las que cuento acerca de otras culturas son insuficientes y, a decir verdad, ni siquiera en nuestra cultura occidental europea estos conceptos son suficientemente claros. La noción de "ruido" cambia con el pasar del tiempo; entonces, debe ser entendida también en términos históricos. Por ejemplo, aún en el decenio de 1970, en Italia, se usaba, en el ámbito de la educación musical, la distinción entre sonido, es decir un sonido simple, en el cual las frecuencias de sus armónicos son proporcionales a la frecuencia del sonido fundamental, y los "no-sonidos", o "ruidos", es decir sonidos complejos, cuyas componentes no se podían relacionar matemáticamente entre ellas. Se deduce que los sonidos musicales eran sólo aquellos "armoniosos" en términos de proporciones matemáticas entre sus frecuencias constituyentes. Pero estas aserciones no son verdaderas hasta sus últimas consecuencias, ya que no son capaces de justificar la presencia de los instrumentos de percusión que emiten sonidos de altura indeterminada dentro de la orquesta: ¿se trata de los encargados del ruido dentro de la orquesta o se integran en el producto musical en su conjunto, interpretado por la orquesta? Los sonidos producidos, por ejemplo, por un platillo, un bombo, un triángulo, etc. no pueden efectivamente ser reducidos a las proporciones matemáticas que se dan entre sus frecuencias constituyentes y, en términos lógicos, no podrían producir sonidos musicales.

Incluso en nuestra cultura conviven diferentes conceptos de "ruido": es ruido el evento sonoro que se da fuera de los horarios establecidos por el reglamento de un edificio de departamentos; es ruido aquello que supera una determinada cantidad de decibeles, según las normas de algunas municipalidades; es también ruido para los vecinos el ejercicio vocal que debe hacer una cantante para prepararse para su actividad profesional; o son ruidos las interpretaciones musicales más hermosas y extraordinarias, cuando no queremos escuchar ningún tipo de sonidos. En síntesis, el ruido se puede definir, en la cultura occidental, adoptando criterios diferentes: normativo o legal, psicológico, estético.

Parece entonces evidente que cada cultura selecciona del espectro general de todos los eventos sonoros, presentes en la experiencia de las personas comunes, sólo una parte para asignarle un status de "sonidos musicales", mientras se excluyen otros, considerándolos ruidos. Es importante no ignorar el criterio que cada cultura adopta para distinguir el sonido musical de los demás sonidos o del ruido.

1.2 Una definición abarcadora de "música"

La primera cuestión que debemos abordar, es aquella relacionada con el planteamiento sobre si la música es un producto exclusivamente humano. En los mitos y leyendas de algunas culturas se presenta el origen de la música a partir del canto de los pájaros y, de esta manera, este canto se califica como "música". Si nos planteamos desde el punto de vista de los pájaros, sin duda su canto no se puede definir como "música", porque cumple funciones ligadas con la ocupación de un territorio, con la reproducción, con la comunicación de peligros, etc. El resultado de esto es que es el ser humano quien asigna al canto de los pájaros un valor musical. Si pensamos además en todos los eventos sonoros presentes en la naturaleza, su gran mayoría ha sido estilizada en música en muchas culturas. Y en el Occidente se ha llegado incluso a estilizar sonidos de máquinas y de eventos sonoros pertenecientes a la realidad cotidiana. Los sonidos de la vida diaria, como el canto de los pájaros, no son música en sí, sino que entran a formar parte de ella en un contexto de elaboración compositiva como sonidos musicales. En todo caso, es el hombre quien asigna valor musical o quien interpreta los sonidos como música.

En Occidente se acostumbra a usar definiciones de música, como los ejemplos que aquí proponemos:

- la música es el arte del sonido;
- la música está constituida por sonidos agradables al oído;
- la música es el sonido organizado;
- la música está formada por sonidos de altura determinada o por vibraciones cuyas ondas sean regulares;
- etc.

Existe incluso quien ha afirmado que "todo es música".

En la primera definición el concepto de *arte* se encuentra en posición central, por lo tanto sería necesario preguntarse qué es el arte. En la segunda de ellas lo *agradable* es el criterio que permite discriminar entre sonido y ruido. En el caso del "sonido organizado" (concepto usado por Edgard Varèse) nos referimos al trabajo del compositor, al artesanado de la composición, por así decir. Las alturas determinadas y las ondas con carácter regular son los ingredientes del sonido para la física acústica. Y, finalmente, la afirmación de que *todo* puede ser música es sin duda una declaración provocativa (autor de ella es el compositor Vittorio Gelmetti, que quería resaltar cómo en nuestra cultura cualquier sonido se transformó en posible material para la composición). Ninguna de estas definiciones es adecuada para utilizarla en relación a aquello que se produce como música en otras culturas. Es decir, son todas definiciones que nacen de la experiencia de la cultura occidental y no son suficientemente abiertas como para poder incluir las actividades musicales de otras culturas. Pero ahora veamos el problema en sus detalles.

En nuestra cultura la música pertenece al campo específico de las artes y es algo que se diferencia de otras actividades artísticas. En la historia del Occidente la música ha ocupado un lugar de importancia desde la Antigüedad griega, pero en aquel entonces el concepto de *mousie* no correspondía a aquello que nosotros hoy conocemos como música: se trataba de un concepto más complejo referido a un conjunto de actividades artísticas que comprendían la música, la poesía, la danza y, en parte, también la gimnasia. Por lo tanto, a través de la historia la música, entendida como arte del sonido, fue conquistando su autonomía respecto a las demás prácticas artísticas a las que se encontraba unida en la antigua Grecia. Ya en el Renacimiento la música era un arte separado de la poesía y de la danza y los músicos compositores se dedicaban esencialmente a la creación musical. En síntesis, la idea de música que hoy conocemos se ha transformado a través del tiempo y si quisiéramos averiguar qué se entiende por música en otras culturas esto resulta aún más evidente: hay muchas culturas en las que no existe ni siquiera una expresión que pueda corresponder a nuestra palabra "música". Precisamente, en donde este término no existe, aquello que conocemos como "música" está integrado en expresiones y prácticas más complejas, frecuentemente inseparables.

El hombre occidental consideró "musical", hasta aproximadamente el final del siglo XIX y el

comienzo del XX, aquello que era "tonal" y todo lo demás no entraba en el campo de la música. Este modo de entender corresponde a una actitud etnocéntrica, que se refería exclusivamente a la música europea, es decir la tonal, juzgada como patrón absoluto. A medida que pasó el tiempo y con el conocimiento más profundo que se fue adquiriendo acerca de las culturas musicales así llamadas "primitivas", el hombre occidental ha empezado a darse cuenta de que las músicas de estas sociedades no eran simples como parecían ser en su primera aproximación, y así, gradualmente, se llegó a tomar conciencia de que en realidad antes no éramos capaces de comprenderlas. Un primer modo de enfocar aquello que podía ser "música" resulta entonces ser una aproximación en la que se buscan las características comunes a todas las músicas. Se plantea, en todo caso, el problema de cómo el investigador occidental, el etnomusicólogo, pueda reconocer rasgos que puedan ser pertinentes para distinguir entre música y no-música. Aquí nos encontramos entonces en el ámbito de la investigación sobre los universales, que pueden ser entendidos de dos maneras diferentes: por un lado, como presencia en todas las músicas, o como presencia en todas las culturas. La primera aproximación es problemática, porque los contenidos de las músicas, es decir, intervalos musicales particulares o ritmos específicos, se diferencian entre ellos de modo decisivo de una cultura a otra. El segundo modo de entender la universalidad se relaciona con el quehacer musical en general, con las acciones musicales, que están presentes en todas las culturas. Esta última aproximación es la de John Blacking, quien propone el estudio del hombre como *music-maker*.

También respecto a la idea de estética, propia de nuestra cultura y característica de las diversas prácticas artísticas, será necesario entender si se puede generalizar en las demás culturas. Como nos informa Merriam,

«in culture diverse dalla nostra, la musica non è interessata necessariamente alla bellezza in quanto tale» (Merriam 1983, p. 45).

Por tanto, la reflexión teórica sobre el arte y sobre lo bello es sin duda característica de la cultura occidental, pero no siempre esta preocupación está presente en otras culturas. Esto, sin embargo, no excluye una preocupación por lo estético, que está presente, en cambio, hasta en las culturas más elementales, que se encuentran en el límite de la supervivencia: M. Callari Galli considera lo estético un elemento unificador de la especie humana (1993, p. 176). Es decir, lo que diferencia la cultura occidental de otras culturas es la presencia de la *reflexión* sobre lo bello.

Una idea relevante de la música en Occidente se refiere al hecho de que la música debería ser considerada un objeto en sí: se la debe conocer y estudiar a través de su estructura y su comprensión debería pasar a través del conocimiento de sus formas de organización. Este punto de vista está claramente representado por la definición que Edgard Varèse da de la música, que concibe, precisamente, como "sonido organizado". En síntesis, se juzga la música independientemente del hecho de que el sonido musical vive cuando interactúa con un sujeto humano que lo escucha. Para los estudiosos de la música de arte occidental, hasta poco tiempo atrás, su objeto de estudio se debía analizar, precisamente, como objeto en sí, como hecho abstracto. Esta abstracción es el resultado de un proceso progresivo que acaeció durante la historia, de la que sin duda un momento relevante está representado por la teoría de Rameau. Con la llegada del racionalismo, precisamente, el Occidente pretendió trasladar el pensamiento científico a la música, en especial con Rameau, que basa el sistema tonal y la armonía en conocimientos científicos, aquellos de la física acústica. La intención fue la de dar a la música la posibilidad de aspirar a ser "científica".

La progresiva abstracción se expresó, además, en la música instrumental del siglo XIX, no ligada al lenguaje verbal. Una etapa ulterior de este desarrollo está representada por las declaraciones de Stravinsky, al comienzo del siglo XX, cuando el compositor aseveraba que la música no significa nada más que ella misma. La teoría musical de la música de arte, efectivamente, aún hoy se caracteriza por su abstracción, que ignora al sujeto envuelto en la recepción. Sólo con el nacimiento de la música electrónica y de la música concreta las innovaciones llevaron hacia teorías que toman en cuenta el sujeto que escucha, como aquella de Pierre Schaeffer, basada en la fenomenología y, en especial, la de Maurice Merleau-Ponty. De este modo se establecen las bases para considerar la música de manera diferente, es decir, como proceso de comunicación en el que se encuentran involucrados un creador, un ejecutor-intérprete y un público, y de aquí se origina también la semiótica de la música.

La comunicación musical es independiente del conocimiento gramatical de la música misma: en

efecto, quien escucha música coge siempre algo de la música y aquello que es capaz de captar, lo interpreta con los medios de los que dispone, aún sin utilizar medios "académicos".

En otras culturas estos problemas no se han planteado jamás en estos términos, porque la música vive sólo y exclusivamente cuando alguien escucha y participa en el evento musical. Entonces, la música, entendida como proceso de comunicación, no puede prescindir de un contexto social.

A propósito de esto, la definición que Merriam propone trata de contener todas las prácticas musicales de las diversas culturas, tomando lo esencial que caracteriza el quehacer musical y, por tanto, pone la actividad musical en relación con su contexto social:

«La musica è un complesso di attività, idee ed oggetti che danno origine a suoni culturalmente significativi; questi suoni comunicano ad un livello diverso dalla normale comunicazione. [&] Ogni cultura decide cosa debba considerarsi musica, quale debba essere il modello ed il comportamento musicale programmato e non casuale; la musica in generale è la composizione di ritmo e tonalità, secondo modelli che sarà la società stessa a fissare.

[&] Essa costituisce un fenomeno umano unico che si giustifica solo in termini di interazione sociale; cioè, è composta ed eseguita da alcuni uomini per altri uomini, e non può che essere un comportamento appreso.» (Merriam 1983, p. 45)

Con el carácter abierto de esta definición, que incluye las prácticas musicales de todas las culturas, podemos entonces poner en discusión la definición común de música, utilizada en los conservatorios, en donde se entiende sólo como "arte del sonido". Nuestra cultura considera la música un arte y, si asumimos este punto de vista, las culturas que incluyen la música en la vida de cada día, como actividad que se integra en las prácticas cotidianas normales, ellos no harían música. La "música de arte", es decir la que se estudia en los conservatorios, no estima como sus iguales ni siquiera a todas las otras músicas de nuestra misma sociedad, precisamente porque no tienen ambición de ser "arte". Nuestra cultura presupone entonces un sistema jerárquico de músicas de diversa naturaleza, en cuyo ápice se encuentra la música de arte, mientras las demás músicas serían parte de subculturas o, en todo caso, de culturas subordinadas.

La conclusión, según lo que afirma Merriam, es que el quehacer musical es «un universal de la cultura humana», pero no es absoluto. El quehacer musical pertenece a la naturaleza humana, pero se expresa de modos diferentes según la sociedad en la que se manifiesta.

1.3 Un modelo para el análisis

Merriam propone que se considere la música como producto cultural, del cual es necesario estudiar su conceptualización, las conductas ligadas a ella y el sonido mismo, sin olvidar que el sonido retroactúa en los conceptos. Según este autor,

«il livello concettuale corrisponde a ciò che potremmo chiamare l'aspetto culturale o ideativo dell'organizzazione umana; il livello comportamentale corrisponde a quello sociale; il prodotto quello materiale; il "feedback" al sistema della personalità ed alla teoria dell'apprendimento.» (Merriam 1983, p. 53)

En este caso me ocuparé principalmente de los conceptos inherentes a la cultura de la música de arte: antes de todo, he centrado el análisis en la música de arte, porque, como he dicho antes, se trata de la cultura musical que se plantea en términos de cultura dominante respecto a las demás culturas musicales de Occidente y esto se puede advertir bastante fácilmente; las conceptualizaciones de la música se reflejan de modo determinante en la transmisión cultural de la música y, en especial, en el ámbito escolar.

Con certeza el modelo presentado por Merriam es muy articulado y comprende un amplio número de aspectos, pero en esta ocasión se deberá dirigir la atención solamente a algunos de ellos. No hay duda de que todos los aspectos de la cultura están relacionados con la formación, es decir, con el núcleo de nuestros intereses, pero es necesario hacer una delimitación y selección, que intentaré identificar con la interacción entre profesor de música y alumno. Con este objeto creo que puede ser determinante caracterizar de modo

detallado la cultura musical de los profesionales de la música, para ponerla de frente a aquella del ciudadano común, del adolescente y el niño.

En especial, quisiera proponer los conceptos relacionados con el llamado «talento», con el carácter selectivo o no del quehacer musical y con las relaciones entre la cultura de la música de arte y las demás culturas musicales de Occidente.

2. Las actividades musicales desde el punto de vista de las diferencias: las diversas culturas

Habiendo confirmado que los seres humanos son productores de música, deberíamos precisar que cada grupo humano la practica de modo diverso. Los puntos de vista para identificar las diferencias pueden estar referidos a los conceptos implícitos en la actividad musical, las conductas (verbales y físicas, sociales), los modos de aprendizaje, los modos de creación, los usos y las funciones de la música y otros aspectos más.

Respecto a los conceptos, el primero sobre el cual habría que reflexionar es precisamente el de "música": como ya mencionamos, en algunas culturas no existe siquiera un término con el que se pueda especificar aquello que nosotros entendemos por música. En todo caso, está claro que, según la definición de Merriam, podemos aseverar que hay rasgos comunes del quehacer musical en todas las culturas. Como fondo de la actividad musical se encuentra un sistema conceptual que comprende creencias, mitos, ritos y estos conceptos justifican el modo específico de hacer música en cada una de las culturas.

Quizás el aspecto más vistoso es que en algunas culturas la práctica musical se ha difundido entre todos los miembros de la población, mientras en otras los músicos son pocos y a ellos se les asigna la tarea de proveer la producción musical cuando se presenta la necesidad. La cultura occidental pertenece a éstas últimas, es decir, a aquellas culturas en las cuales la práctica musical tiene carácter selectivo y el resultado de esto es que pocas personas practican la música de manera activa.

Descuidaré el aspecto de las conductas físicas del quehacer musical en las diversas culturas, que merecería un análisis por sí solo. Sin embargo, es oportuno evidenciar que en la cultura occidental, según el género musical que se toca, es posible comprobar conductas corporales diferenciadas: la postura y los gestos, por ejemplo, del músico de jazz, de aquel que practica rock, o aún de quien toca la así llamada "música antigua" o "clásica" están claramente caracterizados y se distinguen entre ellos.

Habría que nombrar también, en el ámbito de las conductas físicas, las técnicas específicas de emisión del sonido, vocal e instrumental, pero éstas requerirían profundización técnica no adecuada a este contexto.

Un aspecto que sin duda tiene carácter universal es el hecho de que todos los seres humanos muestran respuestas fisiológicas a la música, pero la naturaleza de estas respuestas no ha sido documentada y aclarada suficientemente hasta el día de hoy. Y, en todo caso, se trata de respuestas que asumen características diferenciadas en las diversas culturas.

A este ámbito pertenece la experimentación desarrollada por algunos estudiosos en los Estados Unidos de América, para identificar la música más adecuada para el consumo veloz de comida en los "fast food": precisamente, con música *hard rock* se consumiría un mayor número de bocados por minuto, con un consiguiente aumento de los consumos y del público que se renueva. Según una diversa interpretación, quisiera decir que el estado emocional muy tenso que produce la música *hard rock* no permite masticar el propio emparedado con tranquilidad&

La conducta verbal está directamente conectada con los conceptos implícitos en la música y su expresión más evidente en la verbalización se refiere a los juicios sobre la ejecución musical y sobre la música en general. Cada cultura reconoce algunos ejecutantes como "mejores" respecto a otros y esta evaluación se hace sobre la base de categorías específicas en cada cultura. En la música de arte de la cultura

occidental se consideran "mejores" los músicos que alcanzan niveles apreciables de virtuosismo ejecutivo, y que son capaces, además, de suscitar emociones en su público. El hecho de suscitar emociones, sin embargo, no es común a todas las culturas.

Otra conducta interesante para el análisis es la relacionada con los modos de recepción: en África, por ejemplo, el público participa en la ejecución musical, ya sea cantando o danzando. Y la participación activa, entendida como modo de recepción, no es exclusiva de África: hay otras numerosas culturas en las que no existe ninguna separación entre músico productor y público receptor. En la cultura occidental, en cambio, hay lugares expresos a los que el público se dirige para sentarse y escuchar, en el espacio identificado para este objeto, separado del escenario en el que el ejecutor propondrá durante un tiempo determinado aquello que se llama *concierto*, es decir que se trata entonces de una ocasión completamente separada de las actividades cotidianas de estas personas. Es incluso necesario vestirse de modo especial, con un traje que se considere adecuado para la circunstancia del concierto, y esto demuestra una vez más que se trata de algo ajeno a la vida de cada día. En las demás culturas el quehacer musical es parte integrante de la vida, está presente en numerosas ocasiones, delante de todos los miembros de la comunidad.

En muchas culturas el músico no es un especialista: en Bali, por ejemplo, durante la jornada cada uno desarrolla su actividad productiva para después reunirse al atardecer para hacer ejercicio con el *gamelan*. Esto contrasta de nuevo con la cultura occidental, en donde el especialismo está presente en todos los campos y por ello el músico no puede ser otra cosa que un especialista. Este especialismo se desarrolla a través de una larga formación que, en el caso de la música de arte, se hace en los conservatorios (o en instituciones análogas en los demás países de Occidente). En Italia la formación es sustancialmente individual, y lleva al futuro músico a ilusionarse de transformarse en un solista, aun cuando no se le informa sobre la fuerte competición que deberá enfrentar cuando ofrezca sus habilidades en el mercado. En la cultura occidental el quehacer musical se caracteriza por la constante competición, mientras en otras culturas es una actividad social.

Merriam distingue, en la categoría del músico especialista, también al músico profesional, sobre la base del pago eventual que el músico recibe por los servicios prestados o según alguna forma de reconocimiento. Los músicos considerados profesionales de modo unívoco serían aquellos que son capaces de proveer a su completo mantenimiento con su propia actividad. A propósito de esto, en la cultura occidental hay una amplia gama de músicos especialistas, no-profesionales, casi-profesionales, hasta llegar a los músicos profesionales. Y no deberíamos olvidar la existencia de muchos no-especialistas, no-profesionales, es decir, quienes se califican como "aficionados". Hoy, sin embargo, el término "aficionado" ha asumido un significado negativo, porque sería índice de poca habilidad. Y ya que la cultura occidental está empapada por la competición, a los aficionados se les coloca en un escalón relativamente bajo de la graduatoria, con carácter jerárquico, de los músicos. Desgraciadamente, en todo caso, esta idea implica, para muchos, renunciar a practicar cualquier actividad musical.

Respecto a los usos y funciones de la música, Merriam precisa a propósito del término *función*, que no se le identifica con el uso que se hace de la música: según Nadel la función indica

«l'efficacia con cui si soddisfa la richiesta delle circostanze specifiche, raggiungendo così gli scopi definiti oggettivamente; questa è la definizione della funzione che si accompagna alla finalità». (Citado en Merriam 1983, p. 219)

Posteriormente Merriam especifica una serie de funciones de la música, comunes a todas las culturas:

- expresión de las emociones;
- función de goce estético;
- función de entretención;
- función comunicativa;
- función de la representación simbólica;
- valoración del conformismo y del respeto de las normas sociales;
- función de apoyo de las instituciones sociales y de los ritos religiosos;
- contribución para la continuidad y estabilidad de la cultura;
- contribución para la integración social.

Entre estas funciones algunas parecen ser especialmente relevantes en la cultura occidental. Respecto a la expresión de las emociones, Mc Allester concluye lo que sigue:

«Tra noi la funzione principale della musica sembra essere quella di indurre determinati atteggiamenti. Abbiamo canti ad evocare la tranquillità, la nostalgia, il sentimento, il rapporto di gruppo, il senso religioso, la solidarietà di partito e il patriottismo, per ricordare soltanto alcune funzioni. Così cantiamo per far addormentare i bimbi, per non sentire il peso del lavoro, per spingere la gente ad acquistare determinati beni o per mettere in ridicolo i nostri nemici.» (Citado en Merriam 1983, p. 222)

La música que se concibe como medio para suscitar el goce estético no es prerrogativa de la cultura occidental: este tipo de función se puede encontrar entre los árabes, en la India, en China, Japón, Corea, Indonesia y en otras culturas más. En las culturas que no poseen una escritura, en cambio, la conexión entre la música y el goce estético no resulta haber sido confirmada.

En relación con la entretención es necesario decir que la cultura occidental se distingue por la entretención "pura", mientras en las demás culturas la entretención musical convive con otras funciones.

La función comunicativa nos sugiere que aclaremos la creencia relacionada con la música como "lenguaje universal". Este convencimiento se funda en general en la distinción de la música respecto al lenguaje verbal: éste último tiene riqueza de matices de significado y por ello puede prestarse para malentendidos, aun más evidentes cuando es necesario servirse de la mediación de una traducción; en contraste con el carácter denotativo del lenguaje verbal, la música daría lugar a un entendimiento "fraternal" entre personas que no hablan la misma lengua, según quienes sostienen la universalidad del lenguaje musical. Antes que nada, muchos estudiosos no concuerdan en la posibilidad de considerar la música un "lenguaje". Pero dejando de lado este problema, podríamos considerar la música integrada en un proceso comunicativo en el cual las personas interactúan con un "objeto musical": ¿perciben todas las personas las mismas cosas, independientemente de la cultura a la cual pertenecen? Ciertamente, no: «La musica non è un linguaggio universale in quanto assume le caratteristiche della cultura di cui è parte» (Merriam 1983, p. 226). Es decir, se trata de músicas que comunican algo a aquellas personas que conocen ese lenguaje.

Se encuentran ejemplos de contribución para la continuidad y estabilidad de la cultura también en la cultura occidental. Es el caso de algunas canciones de cuna en las cuales la madre presenta a su hija el difícil papel que deberá asumir cuando llegará a ser adulta. Otras canciones de cuna narran, en cambio, hechos históricos. Habría que preguntarse, sin embargo, en qué medida las canciones de cuna forman parte de los usos de hoy y hasta qué punto han sido reemplazadas por los cassettes o por otras prácticas no necesariamente canoras.

La contribución para la integración social resulta ser de fundamental importancia en relación con la juventud y por este motivo se considerará más adelante.

En síntesis, mientras la música en las demás culturas conserva usos y funciones más cercanos a la participación de los miembros de la cultura en los eventos en los cuales la música es elemento constitutivo, la cultura occidental mantiene la música en estado de separación respecto a la cotidianeidad.

3. Conceptos implicados en las actividades musicales en nuestra cultura

3.1 El «talento» musical

El hecho de que en la historia de la música occidental hayan familias casi completas de músicos, como la familia Bach, los Haydn o Leopold y W.A. Mozart, podría llevar a pensar que las habilidades musicales son hereditarias. Y ésta es la creencia que ha encontrado mayor consenso en la cultura occidental. Si miramos estas familias más de cerca, se podría aseverar del mismo modo que se trató de un ambiente especialmente estimulante, en el cual un padre, un tío u otro pariente desarrolló una excelente labor de enseñanza. A decir verdad, ninguna de las dos hipótesis se ha documentado suficientemente como para poder decir que el talento, esta vez entendiéndolo como "genialidad", puede ser hereditario.

La habilidad musical, ciertamente, está ligada con el ejercicio específico que se prolonga durante los años y es también seguro que no todos los músicos son igualmente brillantes. Pero este hecho se reconoce en todas las culturas. Lo que es propio de la cultura occidental es que la capacidad está integrada en un sistema cultural en el cual la competición es determinante, con la consiguiente renuncia por parte de numerosas personas a hacer música, porque no se consideran "suficientemente capaces".

Las diversas culturas consideran el «talento» de manera específica. Lo que distingue principalmente a las culturas es el hecho que se da por sentado que «se nace músico» o que se trata de una actividad que pueden practicar todos, indistintamente. Y esto pertenece, en realidad, al ámbito de las creencias, ya que hasta este momento ninguna investigación ha logrado probar la existencia de un "talento" innato. A pesar de esto ocurre frecuentemente que, en los exámenes de admisión a los Conservatorios, los examinadores tienen la esperanza de encontrar algún índice del talento innato, observando por ejemplo la conformación de las manos en los aspirantes a alumnos.

En la primera mitad de nuestro siglo fueron hechas numerosas investigaciones para llegar a una precisa medición de las habilidades musicales, que en gran parte se transformaron en tests de aptitudes musicales. La aplicación de este tipo de herramienta en otras culturas llevaría a resultados desilusionantes (o también a confirmar nuestra posición de «superioridad», desde un punto de vista fuertemente etnocéntrico), porque las habilidades musicales están relacionadas con la cultura misma. En otras palabras, los materiales perceptivos no son neutros, sino que están condicionados por el aprendizaje que se realiza en la cultura a la cual se pertenece.

La idea del talento como algo hereditario no es característica exclusiva de la cultura occidental: los Basongye de África sostienen que las aptitudes musicales son hereditarias y especifican que éstas pueden provenir de la madre o del padre. Diversamente respecto a ellos, los Anang de Nigeria piensan que todos, es decir cualesquiera, pueden llegar a ser músicos. Todos los individuos estarían dotados de talento para la actividad estética desde que se nace y en igual medida. Sin embargo, se reconoce que algunos músicos, como sucede en otras ocupaciones, pueden ser mejores respecto a otros.

3.2 El músico: ¿persona común o especial?

La creencia que el talento es un factor innato determina una posición especial del músico en la cultura occidental: él es diferente respecto al hombre común, tiene *dotes musicales*. Y el músico tiene plena conciencia de su diferencia y la considera, más bien, superioridad. El músico es parte de un mundo en sí, separado de las personas "normales", precisamente porque él es excepcional.

Desgraciadamente, sin embargo, este hecho implica consecuencias relevantes, porque se le añade a la individualidad del patrón del virtuosismo del músico y de la competición: hoy vemos una situación de aislamiento de la música de arte, si se compara su recepción con aquella de los géneros musicales de masa y de consumo, como por ejemplo el rock y otros géneros parecidos a éste. Y el aislamiento se evidencia ulteriormente cuando los músicos se transforman en profesores y se encuentran con que deben enfrentarse con niños y jóvenes que consumen músicas completamente ajenas a su formación de profesores.

El aislamiento del músico en la cultura occidental es emblemático en el caso del compositor, que trabaja solo entre las paredes de su estudio. Si pensamos, además, en el desarrollo que la música de arte ha tenido en el siglo XX, el aislamiento es aún mayor, porque frecuentemente la música contemporánea ni siquiera es comprendida por el público. En efecto, la recepción de la música contemporánea es difícil y por esta razón el público se fue reduciendo, hasta llegar a ser un pequeño círculo de pocos elegidos. El compositor de música de arte ha llegado a ser tan diferente del resto de los comunes mortales, que se ha quedado aislado.

3.3 Cultura musical «analfabeta» y cultura musical de la escritura

La música de arte es indivisible respecto a su escritura. En Italia, la formación del músico se inicia, precisamente, con el aprendizaje de la teoría (la gramática del lenguaje musical tonal) y el solfeo (la lectura). El espacio reservado para la práctica musical "oral" se reduce sólo a la ejecución de memoria de piezas aprendidas a través de la lectura. En efecto, al músico occidental no se le pide sino una pequeña dosis de capacidad inventiva, creatividad. La improvisación es parte de las culturas musicales "inferiores", como las músicas de tradición oral, el jazz o las músicas provenientes de culturas sin escritura. Sobre esta jerarquía de las culturas musicales profundizaremos enseguida.

Precisamente la escritura ha permitido a los compositores contemporáneos alejarse de su público, componiendo en el papel piezas musicales extremadamente complejas, construidas con materiales sonoros no familiares al público, que está constituido por personas no formadas musicalmente. La música, efectivamente, se desarrolla en el tiempo y cuando ella es de tipo oral tiende a contener repeticiones que permiten el *re*-conocimiento de aquello que ocurrió anteriormente con los sonidos, para poder así asignar sentido y articular la pieza en un conjunto.

Por tanto, el músico profesional de la música de arte es "alfabetizado", no sólo en el sentido de que conoce la escritura musical, sino también porque conoce las reglas gramaticales y la sintaxis del lenguaje musical. Con esta herramienta él también puede enfrentar la comprensión de las músicas contemporáneas, cosa que en cambio no puede hacer el hombre común, el "analfabeto" musical. En efecto, éste último dispone sólo de herramientas perceptivas, modeladas por la experiencia cultural. Éstas le permiten comprender la música más frecuentemente presente en la cultura, es decir, la música tonal. En este punto queda claro que el hombre común es un verdadero "analfabeto musical", porque tiene sólo la posibilidad de poner en práctica una recepción intuitiva de la música. Sin embargo, la experiencia cultural le ha dado al hombre común la posibilidad de comprender un amplio repertorio, sirviéndose de una gramática y una sintaxis implícitas. Se trata, en todo caso, de una recepción no plenamente consciente, en la cual el hombre común no conoce a fondo las herramientas intuitivas de las que dispone.

Es necesario, sin embargo, tener presente que el analfabetismo musical es la condición más frecuente, como se podrá inferir de lo que se ha dicho anteriormente: los músicos en la cultura occidental son una élite y los ciudadanos comunes son la masa de las personas. Una buena posibilidad para modificar esta situación estaría en el encauzamiento de una primera etapa en la cual los adultos tuvieran la oportunidad de volver conscientes sus mecanismos perceptivos. Efectivamente, cualquier proyecto de educación musical debería comenzar por esto, es decir, por el reconocimiento de las capacidades que cada individuo ya posee. Y de esto, naturalmente, no se deben excluir ni siquiera los niños.

La pregunta que ahora se plantea es, si es lícito quedarse en esto, en la toma de conciencia de los mecanismos perceptivos propios de cada uno, o si es indispensable seguir más allá, aprendiendo también elementos de la gramática y de la sintaxis musical. En mi opinión, es nuestro deber acercar a todos a la participación en el quehacer musical, y esto implicaría, obviamente, el conocimiento de algunos aspectos de la gramática y de la sintaxis. Podríamos llamarla alfabetización musical básica. Considero que es necesario para superar el momento de la oralidad consciente, dada la característica de la música de arte occidental, es decir la de ser música escrita.

3.4 Panteón, mitos y ritos de la música de arte

Bruno Nettle, en su artículo «Escursioni nel cuore dell'America», analiza un lugar en donde se forman músicos: se trata del Music Building de una universidad estadounidense, en Texas. Nettle determina con claridad — y expone con mucha ironía — un panteón, mitos y ritos, propios de esta realidad, que podríamos definir como "subcultura". Comparando con una realidad análoga en Italia, es decir, un Conservatorio, se pueden establecer semejanzas. Antes que nada, el panteón de los conservatorios italianos es menos explícito de lo que es en esa universidad estadounidense: frecuentemente estas instituciones ocupan edificios antiguos

que en otros tiempos tuvieron funciones diversas de las que tienen hoy. Entonces, los nombres de las "deidades" no se exponen siempre en la fachada del edificio o en la sala de conciertos. Sin embargo, en las conversaciones entre los profesores es posible reconocer la existencia de un panteón análogo al que determinó Nettl. Además, la jerarquía del panteón se corrobora en los programas de estudio de los conservatorios, en los cuales están presentes, cuantitativamente, en número más alto, los representantes más relevantes del panteón: en el caso del piano, por ejemplo, se encuentra a la cabeza Beethoven, que simboliza el genio que debió trabajar duramente y Mozart, considerado genio que, además de no deber esforzarse, era capaz de jugar con el lenguaje musical. Los programas de canto, diversamente respecto a los de piano, reflejan el panteón del belcanto italiano, también éste organizado jerárquicamente, con Verdi en el ápice, a quien le siguen Puccini, Bellini, Donizetti y Rossini, en orden de importancia. Este panteón resulta ser muy interesante, porque tiene carácter "local": se excluyen los compositores alemanes o de otras naciones, reflejando así, el espíritu decimonónico, del cual es un producto la redacción de estos viejos programas (son, precisamente, de 1930).

Existe también una jerarquía entre los instrumentos: al piano se le considera instrumento "completo", al que siguen las cuerdas. Al final de la lista se encuentran los instrumentos que forman las bandas: clarinetes, trompetas, trombones, tuba. Son, en síntesis, los instrumentos más populares, aquellos que se tocan en las plazas y en las fiestas tradicionales de los pueblos. La guitarra, los instrumentos antiguos y la percusión son adquisiciones relativamente recientes, que tienen una colocación aparte, un poco "aristocrática", como lo era anteriormente el arpa.

Como en la realidad analizada por Nettl, también en la música de arte, en Italia, la práctica se dirige casi exclusivamente al pasado. Este hecho está confirmado, además, por la existencia de programas de estudio muy envejecidos, que no llegan a contener la música del siglo XX. Se trata, precisamente, de un culto del pasado musical, que no toma mínimamente en cuenta a las culturas musicales que, según el análisis de Nettl, se consideran subalternas. En los conservatorios italianos no existe, por ejemplo, la etnomusicología o el estudio de la música popular y sólo desde hace pocos meses han comenzado a funcionar algunas cátedras de jazz. En términos de ocupación de los jóvenes titulados, éste es un problema muy serio, porque frecuentemente ellos deben enfrentarse con géneros musicales desconocidos, por ejemplo, trabajando en orquestas de la televisión.

3.5 Música y cultura juvenil

La adolescencia representa, en la cultura occidental, un momento de la vida en el cual el sujeto construye su identidad, «vale a dire la sua memoria, la sua biografia e i suoi rapporti con gli altri — combinando insieme, e in modo aperto e reversibile, elementi svariati» (Callari Galli 1996, p. 77). En esta fase y ya a partir de los últimos años de la escuela primaria, la música desarrolla un rol fundamental, en especial relacionado con la socialización de los jóvenes. Se constituyen grupos basados en los gustos musicales, con la intención de diferenciarse netamente de los demás individuos y grupos. Entonces, la recepción musical es un elemento esencial de la vida de los jóvenes, pero no se trata de la música de arte.

Como afirma Matilde Callari Galli, es probable que no sea ni siquiera posible hablar de "cultura" juvenil, porque la realidad de los jóvenes es extremadamente heterogénea y variada, en medida tal que no es posible calificar a todos los jóvenes como miembros de una cultura, es decir la "juvenil". Una de las razones fundamentales de este modo de ver las cosas es, precisamente, que los adolescentes en realidad se caracterizan por no sentirse más parte de algo: el adolescente deja de ser niño, pero la sociedad no lo considera tampoco adulto. Esta condición lo empuja a querer diferenciarse, algunas veces a toda costa, y esto se puede realizar en parte gracias a la recepción musical. Los géneros musicales que los estudiosos han recogido bajo la etiqueta de "popular music" son en realidad muchos, y entre ellos podemos citar algunos: rock, hard rock, reggae, rasta, rap, punk, disco music, jazz, cantautores. Es muy interesante observar que algunos grupos musicales acogen alrededor de sí sólo a muchachas, otros son claramente masculinos, algunos corresponden a grupos de edad, pero también hay de aquellos que atraen a los adultos nostálgicos.

En todo caso, los conciertos de rock se asocian a un modo de recepción específico, absolutamente diverso de la recepción de los conciertos de la música de arte y también del jazz. El concierto de rock, en efecto, presupone que su público constituye una comunidad. La diferenciación entre grupos musicales se basa en

«una forte tipizzazione dei singoli stili musicali, accentuati da stili di vestiti, di ornamenti, tutti peculiari a quella band, a quel piccolo gruppo di musicisti. E ciò è assai diverso rispetto a quanto avviene non solo nella più neutra esecuzione della musica classica, ma anche nella musica jazz, nella quale lo scambio fra esecutori, il rimescolamento dei complessi era — ed è — assai frequente.» (Callari Galli 1996, p. 80-81)

Otra característica que tienen los conciertos de música pop es que se supone que se trata de un evento único e irrepetible, un lugar en el cual la espontaneidad y la improvisación ocupan un espacio privilegiado. Mientras el concierto de música clásica es repetitivo, nos esperamos que el músico sea fiel a la partitura, y se pretende la ejecución perfecta, los conciertos de música pop deben contener algún elemento imprevisible. La modalidad perceptiva del concierto de música de arte presupone una continuidad, mientras que en el concierto de música pop la escucha es fragmentaria, discontinua: es «una catena di momenti presenti, indipendenti e svincolati gli uni dagli altri» (Callari Galli 1996, p. 82). La escucha fragmentaria puede implicar «un'attenzione anch'essa frammentata, con spostamenti da un settore all'altro, con scambi di impressioni con i vicini, con movimenti spontanei di danza ad accompagnare le esecuzioni, con applausi che scoppiano durante l'esecuzione» (Callari Galli 1996, p. 82). Todo esto se encuentra en neto contraste con la modalidad de recepción de la música de arte. Un aspecto que Callari Galli evidencia es que los jóvenes expresan con su participación en los conciertos de música pop el malestar frente al «eccesso di continuità temporale che secondo molti studiosi caratterizzerebbe la nostra società: in essa gli avvenimenti sono tutti collegati e si susseguono senza posa: il sonno, i pasti, lo studio, il gioco, il lavoro, il riposo, tutto si insegue senza posa, con ritmi che generano spesso ansia e frustrazione» (Callari Galli 1996, p. 82).

El hecho de que los músicos de las bands, con sus actitudes anticonformistas representen un estilo de vida diferente respecto a la "normalidad" conformista, y que sus vidas colinden frecuentemente con los excesos ligados al sexo, el alcohol y las drogas, constituye un problema grave. Más bien, los conciertos son el mercado para la difusión de las drogas: el consumo de droga es parte del evento. Por tanto, a través de la necesidad de diferenciación, con la reunión alrededor de los grupos pop, los jóvenes se exponen a todo lo que la droga implica.

Naturalmente el problema es bastante más complejo, pero quisiera detenerme en el aspecto musical: si los adultos y, en especial, los profesores rechazan los gustos musicales de los jóvenes, obtendrán sólo una adhesión más fuerte a su voluntad de diferenciarse. Entonces, se hace necesario que los profesores estén dispuestos a abrirse hacia las músicas de los jóvenes, para que se pueda comenzar un diálogo que los lleve a conocer también otros valores, además de ampliar sus horizontes culturales, haciéndoles conocer otras músicas (y no necesariamente sólo la música de arte).

También en el caso de los niños la música de arte es ajena respecto a su experiencia; por esto el maestro debería echar las bases para desarrollar una recepción de música variada y abierta, posiblemente sin prejuicios.

4. La transmisión cultural de

la música: la música en la escuela

Antes que nada, veamos cuál es el papel que cubre la música en el ámbito de la escuela italiana: sobre este aspecto los programas ministeriales de la escuela obligatoria son un buen índice del estado de la situación. En Italia, la educación musical entró con plenos derechos y con dignidad de disciplina sólo en 1979, cuando se volvió obligatoria en la *scuola media inferiore*. Precisamente éste es el momento en el cual se reconoce a la educación musical su valor formativo, ya que antes era facultativa, se la consideraba

sustancialmente momento de esparcimiento, y por ello podía formar parte más bien del tiempo libre que del tiempo escolar. En 1985 se integró la educación para el sonido y para la música en la escuela primaria, dando de este modo un reconocimiento institucional ulterior a la música, que nos permite afirmar el valor formativo de la música, admitido entonces plenamente desde este momento.

Si leemos con atención los programas de la escuela obligatoria, veremos que más allá de una apertura genérica hacia las músicas de otras culturas, hay una centralidad de la música de arte. En términos hipotéticos, esto no debería implicar problemas en el caso de la scuola media, cuyos profesores provienen en su gran mayoría de la formación del Conservatorio. Como ya hemos visto anteriormente, por el contrario, esto constituye un obstáculo: el profesor pretenderá imponer su cultura musical, con la grave consecuencia de crear así un conflicto con sus alumnos. Si, precisamente, la educación musical (y no sólo ésta, sino la educación en general) se desarrolla en términos de imposición de un saber con todos los valores que están implicados en él, los alumnos podrán transformarse en analfabetos musicales de retorno a corto plazo.

En el caso de la escuela primaria, el problema es aún más grave, porque las maestras, en su gran mayoría, no disponen de una formación para la música de arte ni tampoco de la conciencia de sus mecanismos perceptivos: por tanto, ni cultura oral consciente, ni cultura escrita. Y sus temores se deben precisamente a esto. Los programas mencionan, por ejemplo, la escritura tradicional, pero ¿cómo se podría llegar a enseñarla, si no se conocen ni la gramática ni la sintaxis del lenguaje musical? Para las maestras de la escuela primaria se vuelve absolutamente indispensable una formación musical que comprenda por lo menos la adquisición de la "oralidad consciente" que mencioné anteriormente.

4.1 El aprendizaje

Según las informaciones expuestas por Merriam (1983, p. 154-162) obtenemos como resultado dos elementos en especial: el primero se refiere al hecho de que hay culturas que presuponen escuelas especiales en las cuales se forman los músicos, como es el caso de la cultura occidental, mientras en otras culturas no existe una formación específica "escolarizada", es decir, se trata de un aprendizaje "socializado"; el segundo elemento está conectado con los modos de aprendizaje: prácticamente, resalta que en la mayoría de las culturas la música se aprende casi exclusivamente por imitación.

Merriam distingue, además, tres componentes del aprendizaje: la técnica, el agente y el contenido. Las técnicas se refieren a los posibles premios y castigos que se les da a los aspirantes a músicos: por ejemplo, un primer grupo de técnicas son las amenazas, la obligación por parte del estudiante de aceptar el esfuerzo, el reproche, la amonestación, el uso de sarcasmos y la puesta en ridículo, etc.; un segundo grupo de técnicas contemplan la actividad directiva del profesor, la instrucción, la demostración y la guía propiamente tal; finalmente hay un tercer grupo de técnicas que está relacionado con los premios, como por ejemplo las ayudas, las loas y/o los permisos. En realidad, gran parte de estas técnicas está presente en la cultura occidental, pero ninguna de ellas lo está de manera abierta y explícita. Los castigos pueden ser muy severos, como por ejemplo, ser marginados de un curso de estudios. Ejemplos de castigo de este tipo me han sido relatados en algunas ocasiones por estudiantes, que han debido someterse a ellos. Respecto al segundo grupo de técnicas, también éstas tienen amplio uso en la enseñanza musical que conduce a la profesión. Se puede decir lo mismo sobre el tercer grupo de técnicas: se verifican en la enseñanza musical. Se debería aclarar que las técnicas no están siempre todas presentes al mismo tiempo, sino que cada profesor busca la que pueda ser adecuada, elaborando de este modo un estilo personal de enseñanza.

Los agentes identificados por Merriam son los maestros que, en el caso de la música de arte en la cultura occidental, son los músicos profesionales, independientemente de eventuales relaciones amistosas o de parentela. Como ya mencionamos anteriormente, la enseñanza es esencialmente individual. También en los conservatorios se puede verificar una especie de período de iniciación, que coincide con el estudio del curso de "teoría y solfeo" y con la asistencia a la scuola media anexa, en los conservatorios en donde ésta existe. El reconocimiento final es la licencia en teoría y solfeo, que permite entonces proseguir con el "verdadero" estudio musical profesional.

En términos de método de enseñanza/aprendizaje, llama la atención el hecho de que en las culturas sin escritura este proceso se realiza casi exclusivamente por imitación: en algunos casos hay un largo noviciado que comienza con períodos en los que al alumno se le admite para que observe lo que hace el músico.

En la cultura occidental existen algunos sistemas de aprendizaje, como, por ejemplo, el método Suzuki, basados exclusivamente en la imitación del maestro. Si analizamos, en cambio, la enseñanza de la música de arte en el Conservatorio, nos daremos cuenta de que una parte de ésta se desarrolla, basándose en la imitación y una parte consistente se le entrega a la intuición del alumno. El estudiante, en síntesis, se debe sumergir en el mundo de la música, se debe dejar empapar por él. Sería una especie de "enculturación musical con guía". Muchos aspectos de la práctica musical, efectivamente, son implícitos: por ejemplo, hasta hoy no se han hecho estudios serios sobre aquello que sería la "musicalidad". Lo que es aún más relevante es la presencia de la escritura, que empuja a una aproximación analítica de la música.

En la scuola media se corre el riesgo de que se aplique una enseñanza análoga a aquella de los conservatorios. Es necesario considerar que la escuela obligatoria no tiene como meta la de formar músicos, razón por la cual es determinante que el profesor se plantee el problema de la elección de los métodos y de los contenidos en relación con el rol de la música en la cultura. Afortunadamente los textos escolares demuestran que ya en la actualidad nos encontramos frente a una apertura consistente. De hecho la didáctica de la música dirigida a la escuela ha evolucionado de manera importante sobre todo en los últimos dos decenios y en esta evolución cabe nombrar la difusión de las "culturas musicales" entre los profesores de educación musical.

En la escuela primaria habría aún mucho por hacer en este sentido. Precisamente, es indispensable una formación musical adecuada de las maestras.

4.2 Enfrentamiento de culturas: el maestro y los alumnos

Creo que ahora habrá quedado claro que la educación para el sonido y para la música y la educación musical deberían ser propuestas en términos de comunicación entre dos culturas: la del profesor y aquella de los alumnos. En la escuela primaria la maestra debería interesarse por conocer el mundo musical de los niños, esencialmente ligado a la recepción televisiva (dibujos animados y programas para niños); no se puede prescindir de esto en un primer momento, pero luego se debería pensar en ampliar las experiencias de los alumnos con proposiciones que vayan más allá de las experiencias cotidianas de ellos, para poder dar así a los niños la ocasión de enriquecerse, además de realizar otras experiencias significativas.

En la scuola media y en secundaria se debería tomar en cuenta la recepción musical de los jóvenes, con todo lo que esta recepción implica. El profesor de educación musical de la scuola media debería poseer por tanto herramientas que le permitan conocer a los muchachos en su contexto cultural. De este modo se puede iniciar una comunicación fructífera que en un momento posterior le permitirá al profesor proponer experiencias musicales diferentes respecto a la recepción habitual de los jóvenes.

No es secundario todo lo que está relacionado con la música pop, inclusive el problema del consumo de drogas ligeras y duras. Como afirma Harrison (1988), el problema debe ser planteado en términos constructivos, es decir, sin recurrir al terror, sino buscando el diálogo para poder echar las bases para que los jóvenes puedan elaborar modelos y estilos de vida relacionados con la búsqueda de la calidad de la vida. Sin duda la música, es decir, la educación musical, podría constituir un puente para la apertura del diálogo. Me ha sucedido que escuché ejemplos de experiencias de jóvenes con dificultades escolares, con rendimiento escolar muy bajo en las materias "importantes" (italiano y matemáticas), mientras logran abrirse, proponerse en términos productivos y creativos, en el ámbito de la educación musical. Naturalmente este tipo de experiencia se refiere a profesores competentes en materia de enseñanza, además de la música, que logran dar un espacio adecuado a estas problemáticas y que luego las manejan de modo positivo para los jóvenes.

Con frecuencia los profesores se ven sometidos a las presiones sociales y culturales que derivan de la "sociedad de los espectáculos": la formación queda en segundo plano, mientras la presentación navideña o de fin de año se transforman en la meta principal de la actividad educativa. Con una competencia adecuada y un buen diálogo con los padres, el profesor podrá encontrar la justa medida, sin descuidar aquello que es una solicitud característica de nuestra cultura. Y luego es también importante que los alumnos puedan proponer a un público lo que han tenido ocasión de aprender.

La música de arte puede entrar en la escuela, pero esto debe suceder en términos de comunicación entre personas diversas y no en términos de dominio de la cultura del profesor por encima de la de los alumnos. Este último modo ha sido la única propuesta escolar durante mucho tiempo. Hoy es indispensable una amplia difusión de los métodos que se propongan en términos de comunicación entre un profesor adulto y la variedad de individuos que se encuentran en su clase. El punto de vista debería ser aquel que considere a los individuos con sus diferencias, pero sigue siendo necesaria la elaboración de un modelo que permita la integración de las diferencias en un sistema de reglas adecuado.

5. Una experiencia

Una buena parte de mi formación musical se realizó en Austria, en un ambiente rico en presencias extranjeras. En el ámbito del estudio se presentó una vez una película en la cual aparecía un ex-estudiante africano de la misma institución en que me estaba formando también yo, quien hacía su trabajo de educador musical en su contexto de origen y luego proponía la misma pieza musical a profesores y estudiantes en Austria. El efecto causado por la comparación de las dos ejecuciones mostró una diferencia abismante: en la ejecución de los músicos expertos europeos de raza blanca faltaba el carácter propio de aquella música, que resultaba bastante chata y sin empuje.

Comúnmente se piensa (o en todo caso, esto era muy frecuente en una didáctica relativamente superada) que la única posibilidad para conocer la música de otros pueblos es la ejecución de sus cantos, de su repertorio instrumental o la escucha de sus músicas. Estas dos aproximaciones didácticas plantean numerosos problemas: la primera se refiere en especial al tipo de emisión vocal que se usa en la ejecución del canto, que es en realidad elemento constitutivo, indispensable para dar al canto su característica identidad de alteridad. La emisión vocal, entonces, cambia de una región a otra y no se la puede reproducir de modo inmediato, porque requiere específico ejercicio. Corresponde, en otras palabras, a una técnica específica de ejecución vocal.

En el caso de la escucha de piezas musicales se plantea el problema de cómo motivar a los alumnos de la escuela obligatoria para que se enfrenten con algo ajeno respecto a su experiencia: no es obvio que ellos estén interesados en cualquier caso en escuchar músicas absolutamente no familiares, cargadas, quizás, de elementos "extraños" o, en algunos casos, "ridículos", que podrían suscitar hilaridad. Para proponer la escucha de músicas de otros pueblos deberíamos despertar, en consecuencia, la curiosidad por parte de nuestro público hacia el producto musical mismo, de modo que lo ajeno se transforme en el punto más interesante de la confrontación con otra cultura musical.

5.1 Culturas musicales en confrontación

Lo que sigue tuvo origen en una circunstancia casual: una colega de mi misma nacionalidad debía dictar un curso de perfeccionamiento para profesores en Roma, pero, a raíz de un problema, no pudo presentarse. Se me propuso reemplazarla, pudiendo usar su rico instrumental, originario de diversas culturas andinas. Posteriormente, esta breve experiencia de sólo una jornada me dio la oportunidad de realizar una ulterior elaboración, en especial, cuando se me solicitó dictar un curso para profesores de la educación obligatoria en Palermo, sobre un tema de mi elección. Empujada en parte por la "moda didáctica" de la

interculturalidad, pensé en desarrollar el tema relacionándolo con las culturas musicales andinas, ya que poseía una buena cantidad de instrumentos musicales de esas regiones, además de conocer profundamente algunas de las culturas musicales de esos territorios.

En consecuencia, la experiencia comenzaba a partir de la idea de enfrentar el efecto de alteridad que produce la escucha de músicas ajenas a la tradición occidental europea, en síntesis, de la escucha de músicas no tonales o, en todo caso, poco familiares. En efecto, en otras ocasiones, escuchando músicas del norte de la India con un grupo de mis estudiantes, la reacción había sido radical: la pieza musical que, por lo demás, no había sido propuesta en su totalidad, había sido calificada como "fea y aburrida". Al fin y al cabo, escuchar algo no familiar no resultaba ser precisamente una tarea simple.

Para evitar que la música de otras culturas fuese calificada de este modo, era necesario entonces reconocer algo propio en esta experiencia, a través de la confrontación con esta cultura musical: recogiendo de esta escucha algo que pudiera tocar en primera persona y que enriqueciera a los protagonistas de la vivencia. Así, reflexioné sobre la posibilidad de comenzar haciendo realizar experiencias con los instrumentos musicales que, después de todo, representan la "voz característica" de una cultura a través de sus particulares timbres. En el primer curso que dicté en Roma, había comprobado en realidad que los instrumentos habían perdido su característica andina en manos de los profesores que participaban en el curso; por tanto, el timbre no era elemento suficiente para caracterizar una cultura. Efectivamente, el modo en que se usaban los instrumentos musicales correspondía a un modo de uso europeo; en síntesis, los profesores recurrían a una estética propia, asimilada de manera bastante poco consciente a través de su proceso de enculturación. Entonces, el problema que había que plantear enseguida para conocer una cultura musical diversa respecto a la propia, era esencialmente la confrontación con esta estética occidental y europea con una estética con características diferentes. Lo bello, por tanto, no es absoluto y es ésta una de las razones fundamentales que lleva a rechazar aquello que resulta "ajeno" en músicas no familiares.

5.2 Los instrumentos musicales

En el curso que dicté en Palermo la primera aproximación consistió en descubrir y explorar los instrumentos musicales considerados como objetos, para luego llegar a usarlos como instrumentos musicales propiamente tales, pero sin conocer detalles sobre el modo de uso que de ellos se hace en los lugares en los cuales estos instrumentos se utilizan efectivamente. Ya en este primer trabajo fue posible observar la presencia de una gran cantidad de aerófonos, hecho que de por sí puede caracterizar las producciones musicales. Después de haber realizado un producto musical propio, a través de una composición colectiva, los profesores comentaron sus composiciones. Intentando profundizar en las razones que habían empujado a cada grupo a elegir los temas que luego fueron representados simbólicamente por medio de los sonidos de los instrumentos musicales, surgieron numerosos estereotipos, además del conocimiento superficial y muy aproximado de las músicas de los Andes centrales. Estos estereotipos y el conocimiento superficial fueron evidenciados claramente escuchando diversos ejemplos musicales propios de las culturas de los Andes centrales y entregando informaciones relacionadas con estas culturas.

En este punto resultó evidente que la idea de lo "bello" no es igual en todas las culturas y que no es suficiente recurrir a una imitación aproximada para apropiarse de la cultura musical de otro pueblo. De este modo, cuando se escucharon músicas poco familiares, los profesores fueron enfrentados con aquello que ellos mismos entienden por "bello" en la música que les es familiar, para conocer aquello que se considera bello en las culturas andinas. Se observó que habitualmente el "sonido bello" en la cultura musical occidental europea corresponde a un sonido "limpio", cuya emisión requiere estudio específico, mientras se descartan muchos otros sonidos que se consideran no deseables. De esta manera, llegamos a conocer las características de lo "bello" en las culturas musicales de los Andes centrales, que está ligado, en cambio, a una emisión forzada del sonido, a la búsqueda de sonidos agudos, haciendo resaltar frecuentemente los sonidos armónicos junto con aquello que debería ser el sonido "limpio" en la cultura musical europea. En efecto, son frecuentes las voces muy agudas; en especial, aquellas de las mujeres suenan estridentes para el oído

europeo. Descubrimos que el sonido puede tener una extinción o un "cierre" diferente respecto a lo que acostumbramos a escuchar, es decir, que el sonido puede no ser un sonido "que muere" o un sonido que simplemente se interrumpe. Los músicos de los Andes centrales frecuentemente hacen terminar el sonido forzando la emisión del aire y no se trata de algo casual.

El modo mejor para volver conscientes los cánones estéticos de la cultura en que vivimos es aquel de ponerlos de frente a otra estética. Un primer paso contempla, por tanto, la valoración de todo aquello que verdaderamente sabemos sobre nuestra cultura y sobre la otra cultura que queremos conocer y a la cual nos estamos acercando. Normalmente, los aspectos de la otra cultura que hacemos surgir en esta forma corresponden a estereotipos un poco turísticos, un poco de tarjeta postal, los aspectos "exóticos" que se difunden a través de los medios de comunicación de masas.

5.3 Informaciones acerca de una cultura musical

La etapa siguiente del trabajo se refería a las técnicas de ejecución propias de la música de los Andes centrales: enfrentaba las más simples de las muchas técnicas utilizadas en el uso de flautas de Pan. La idea era precisamente la de realizar un trabajo de conocimiento, aunque muy parcial, de piezas del repertorio, sirviéndose de los instrumentos disponibles que, sin embargo, no requerían un estudio específico para ser tocados correctamente. El aspecto interesante de esta técnica es la característica colectiva de las ejecuciones, ya que los instrumentos están constituidos por dos partes complementarias que deben ser tocadas por dos músicos. Precisamente, por la característica de los instrumentos, el aprendizaje más interesante consiste en coordinar los dos grupos de ejecutantes que intervienen con sonidos individuales para formar la melodía. Las implicaciones de este tipo de ejecuciones son numerosas, pero aquí presentamos una versión con pocos detalles de las técnicas a las cuales nos referimos.

Es indispensable también poder acercarse a la cultura en cuestión a través de la adquisición de informaciones sobre la cultura musical (y no sólo musical), en especial, con la escucha de piezas musicales. Esta aproximación no tendría sentido, si la escucha se hiciera antes de haber logrado la conciencia de los cánones estéticos de la cultura a la que se pertenece. Es decir, no existiría una motivación suficiente para enfrentar una estética ajena y los cánones estéticos de nuestra cultura interferirían preponderantemente en la apreciación del producto de otra cultura. Entonces es irrenunciable una fase previa de conocimiento de los cánones estéticos propios, para que la confrontación sea de un efectivo conocimiento de la otra cultura.

Una última posible aproximación es aquella del conocimiento práctico de las técnicas de ejecución, ya sea con el canto o con los instrumentos musicales y, por tanto, también del repertorio propio de la cultura musical misma. Naturalmente, este proyecto contempla un tiempo de realización más largo y exige una actitud analítica que permita identificar con precisión los cánones estéticos típicos de aquel repertorio. En el caso de las técnicas de ejecución de la música de los Andes centrales, resalta por su simplicidad y por el interés que despierta la ejecución de las flautas de Pan. Resulta apasionante el hecho de que, en realidad, no es indispensable un alto nivel técnico de ejecución para obtener un producto aceptable, porque en la ejecución colectiva las carencias técnicas de uno son sostenidos por quien es más competente. Cada miembro del grupo contribuye en la medida de sus posibilidades técnicas, para el resultado general. El grupo, además, se divide en dos mitades que se alternan para constituir el conjunto de la escala del instrumento y la mayor habilidad que se puede demostrar es aquella de integrarse correctamente en la ejecución de una melodía.

5.4 Conocimiento de un repertorio coréutico

Para concluir, los profesores me habían solicitado poder aprender algunas danzas tradicionales. De este modo, presenté un pequeño repertorio de danzas de raíz hispanoamericana, esta vez pertenecientes a la

región surandina. Los aspectos estilísticos de la ejecución motriz habrían exigido mucho más tiempo, porque también aquí se expresa la cultura a la que se pertenece. Al fin y al cabo, una secuencia de pasos no es neutra, sino que implica diferentes modos de utilizar el espacio. En otras palabras, el estilo coréutico no puede ser imitado de manera inmediata y requiere también un largo período de aprendizaje. Para quien vive en esas regiones, en cambio, se trata de un aprendizaje que se desarrolla día a día, durante el proceso de enculturación.

La aproximación que adoptamos durante esta experiencia podríamos llamarla *etnoestética*. Precisamente, los profesores pudieron conocer una concepción diversa del sonido, tomando conciencia de las características de lo bello de la música familiar para ellos. Pusimos lo bello de las culturas musicales de los Andes centrales de frente a lo bello de las músicas habitualmente presentes en la cultura occidental europea.

La aproximación etnoestética propuesta en esa ocasión contempló una secuencia didáctica de acercamiento a una estética ajena a los cánones occidentales doctos, con una primera fase de conocimiento consciente de estos cánones, que frecuentemente se encuentran implícitos y no se les conoce con claridad por parte de quien está inmerso en su propia cultura y los vivencia constantemente. Es decir, se da por hecho que aquello que es *bello* debe ser necesariamente igual de bello para los demás, independientemente del hecho de que ellos sean personas que pertenecen a otras culturas.

Bibliografía

- M. CALLARI GALLI, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- A. P. MERRIAM, *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo 1983 (ed. or. 1964).
- F. DELALANDE, "Che cos'è la musica?", en: *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna 1993.
- A. P. MERRIAM, "L'antropologia e le arti", en: *Uomini e suoni*, editor T. Magrini, CLUEB, Bologna 1995.
- J. BLACKING, "Lo studio dell'uomo come music maker", en: *Uomini e suoni*, editor T. Magrini, CLUEB, Bologna 1995.
- B. NETTL, "Escursioni nel cuore dell'America: esercizi di etnografia musicale", *Uomini e suoni*, editor T. Magrini, CLUEB, Bologna 1995.
- G. HARRISON, M. CALLARI GALLI, *Né leggere né scrivere*, Meltemi, Roma 1997.
- G. HARRISON, *Il culto della droga*, CLEUP Editrice, Padova 1988.
- M. CALLARI GALLI, *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma 1996.