

# LA REALIDAD SOBRE LA EDUCACION MUSICAL Y EL PROFESORADO DE LA MUSICA CULTA

por

*Dr. Charles Seeger*

Me atrevo a presentar a Uds. algunos pensamientos sobre la conexión entre dos puntos de la convocatoria de esta Conferencia: el primero, a) "El examen de la realidad sobre la educación musical en nuestros países" y el cuarto, d) "La preparación y perfeccionamiento del profesor". Restringiré la presentación de estos pensamientos a sólo cuatro de los conceptos que a mí me parecen imprescindibles en el examen de dicha realidad y preparación. No pretendo hacer aquí la investigación omnicompreensiva y precisa que requieren estos conceptos. Tal obra merecería por lo menos algunos libros que recopilaran los esfuerzos de numerosos especialistas. Empero me parece importante mencionar brevemente los cuatro conceptos, sus méritos y los azares de su uso, porque los temarios de dos conferencias de educación musical realizadas a mediados de este año —la de Tokio y la de la Universidad de Yale, en New Haven—, han abarcado problemas que los implican. Y el desarrollo, creo, de esta Conferencia no permitirá evadirlos, ya sea dándolos por sentados o formulándolos explícitamente.

Los cuatro conceptos son:

1. *La verbalización* casi total de la cultura occidental, inclusive de la música;
2. *La auralidad* como función básica del proceso musical;
3. *La musicalidad*, impulsiva, compulsiva, o sea lo que fuere, que hace que el ser humano produzca música y resulta en la formación de músicos y de las numerosas tradiciones musicales del mundo y en los productos distintos en los cuales reconocemos estas tradiciones, y
4. *La estrategia* cultural, social y musical que los educadores de música han de adoptar frente a las tensiones, tonicidades y distensiones, arriba-abajo y abajo-arriba, entre los seres humanos, entre las clases sociales, entre el pueblo y el profesorado, y entre las masas de las poblaciones y los poderes directivos, técnicos, sociales y culturales.

Tocante al primero de estos conceptos —*la verbalización*— debemos dar cuenta del hecho que nuestra cultura occidental presenta una verdadera dictadura del lenguaje. Casi hasta la última grieta de nuestra vida, está invadida y manejada en términos de esta hegemonía. Sentir, hacer, y aun pensar, son por lo general, sentir en moldes verbales, hacer según directivas verbales y pensar en clisés verbales. El habla es un arte vinculado, sin posibilidad de escaparse, a la diferenciación. La proposición más sencilla requiere a lo menos, sujeto, verbo y predicado. Cada uno de los tres se estira en distinciones, oposiciones, dicotomías, contradicciones, etc. La síntesis es una unidad aparente, es fácil en términos de esta pluralidad. Por esto, el mundo, el universo, toda la vida humana, vienen a ser identificados con estas síntesis lingüísticas. Por lo general, nos complacemos en conducirnos como si fueran la misma cosa la imagen analizada y la imagen sintetizada. Pero éste no es el caso. Sabemos muy bien que la música oída no es lo mismo que la información lingüística sobre ello.

¡Qué distinto sistema es la música! Oposiciones en la música, sí hay. Pero no son de carácter contradictorio. Como sabemos muy bien, ninguna sonata ni sinfonía contradice a otra, ni a nada en la música o fuera de ella. En suma, la cuestión para nosotros es: ¿Hasta qué punto podemos confiar en el habla cuando nos referimos a la música? ¿Qué relación tiene el universo del habla, lleno de dicotomías irreconciliables —el sí y el no, el hecho y el valor, el Dios y el Diablo— con el universo de la música?

Ciertamente hay lazos entre los dos sistemas, especialmente con referencia al hecho. Pero debemos reconocer que con referencia al valor, es sumamente difícil hablar en un sentido comprensivo y preciso de la música, debido a que el valor musical reside en gran parte en el contenido de la música. Y allí no puede penetrar el aparato lingüístico.

Pasando ahora al concepto segundo, *la auralidad*, aquí también somos víctimas de la verbalización. Debido a que la voz y la escritura lingüísticas son necesarias en el estudio de la música, nos inclinamos a concluir que la escritura musical es necesaria para la práctica del arte musical estudiado. Pero éste no es el caso. La auralidad es base, tanto del habla como de la música, y también de sus escrituras. No se puede aprender ni una lengua ni una música sino por disciplinas aurales. La mayoría de las músicas del mundo —las artes grandes y nobles orientales— florecen en su mayor parte sin escritura ninguna. La música culta occidental y la educación musical conformada a los ideales de ella, despreciaron las técnicas aurales durante el siglo XIX; pero por fin oímos hoy día llamados de todas partes —de los compositores a “vivificar la improvisación” y de jóvenes, desalentados de la música escolar, a “revivificar la música folklórica”. ¡Volvamos a la realidad! Si no viene el niño de cinco, seis o siete años al grado primero con disciplina aural extensa, desde allí nuestra labor ha de ser curativa.

Permítanme leer un informe a este propósito, de Edna M. Smith, titulado “Musical Training in Tribal West Africa”:

“Con la posible excepción de las “Bush Schools” establecidas por las tribus con fines de iniciación o por las sociedades secretas como la Sociedad del Leopardo, la instrucción tradicional en las tribus del Oeste africano no estaba institucionalizada. Se basaba en la lenta absorción de experiencia musical y la participación activa más bien que en una enseñanza formal. La organización social lo favorecía, ya que el niño estaba integrado a todas las actividades de la tribu y estas actividades generalmente estaban ligadas con la música.

“Las primeras lecciones de música del niño se las daba su madre. Inmediatamente después del nacimiento, ella iba con el niño colocado a su espalda cada vez que los quehaceres diarios la obligaban a salir. Acompañada de él, lavaba ropa en el río, batía rítmicamente la manioca, danzaba y cantaba. De tal manera, el niño penetraba desde que nacía, en la música de su cultura. Aprendía todo lo que la música requería, tanto en movimiento corporal como en esfuerzo vocal. A través de estas experiencias tempranas se le formaba el hábito de escuchar la música de su pueblo.

“También a través de su madre el niño aprendía a desarrollar el sentido de la afinación. Las canciones de cuna constituían el medio de esta instrucción. Los cantos eran melódicamente simples, puesto que rara vez abarcaban más de dos o tres notas. La entonación se alejaba lo menos posible de los tonos hablados para que el niño aprendiera los cantos de entonación asemejada al habla, mucho más fáciles para él que los de entonación compleja. Tan pronto era capaz de cantar, su rol

"pasaba del de auditor al de participante más activo. Al comienzo balbuceaba fragmentos, luego ritmos cortos, hasta poder juntarse efectivamente en el canto.

"Además de las canciones de cuna, la madre cantaba cuentos de hadas, cuentos tradicionales y relatos históricos. De esta manera el niño absorbía gradualmente mucho de la literatura no escrita de su tribu.

"Algunas de las lecciones de etiqueta social se daban al niño en forma cantada. Aprendía cuál había de ser su futuro puesto y cómo prepararse para él, qué relaciones mantener con los adultos y demás miembros de la tribu. Se le enseñaba a adaptarse y con estas lecciones superaba el primer peldaño para llegar a ser un "africano socialmente educado".

Por supuesto, el caso africano difiere en grado, pero no en género, del nuestro. Ciertamente, en el campo, lejos de las ciudades, el niño chileno como el niño estadounidense aprende naturalmente la tradición musical de sus padres durante sus primeros años. Pero en las ciudades y en el campo circundante, la mayoría de los padres no posee tradición coherente. En lugar de ésta, hay un vacío ocupado por trozos misceláneos y no relacionados, que no desempeñan función importante en sus vidas propias ni en la vida social de la comunidad. Oyen pero no producen. Y la música sirve su función tanto por la producción como por la audición.

Pasando ahora a mi tercer concepto, el de *la musicalidad*, parece que el vacío de que me quejo, es lo que podríamos llamar —especialmente en los jóvenes— un verdadero hambre por la música. Buscan el folklore, la música popular, la música culta y los productos híbridos de los tres. ¿Y qué hallan? Un alimento casi indigesto. Debo reconocer el énfasis puesto en el informe de la Conferencia de Yale. Dando por sentado que la mayor parte de la educación musical organizada ha de ser curativa (en el sentido del segundo de mis conceptos), me parece importante solicitar de los miembros de las Conferencias de Educación Musical que presten atención especial a la definición del concepto de musicalidad en relación con las condiciones de su esfera de acción. Y al reemplazo de las tradiciones aurales no inculcadas a su debido tiempo. Mi cuarto concepto, *la estrategia cultural y musical*, apunta a la "raison d'être" de conferencias como las de Tokio y la de Yale y la presente en Santiago. Es la tarea de la Sociedad Internacional de Educación Musical desarrollar una estrategia mundial; de la presente, una estrategia regional para la cultura todavía semi-colonial de las Américas; de la de Yale, una estrategia nacional.

¿Qué significa el término "estrategia"? La definición más antigua se debe a la ciencia militar, que trató de la disposición de los factores controlados, de tal manera de imponer sobre los factores no controlados condiciones apoyando un fin deseado. En las sociedades de la cultura occidental, con excepción de las naciones comunistas, no hay control —es decir, dirección absoluta— de factores esenciales, sea en la música, sea en la cultura general. Aun respecto de las naciones comunistas, no estamos seguros de si la cola logra menear al perro. Sea lo que fuere, nosotros en las Américas hemos de obrar con factores de otras clases: señaladamente, tendencias. De la multitud que se presenta elegimos y apoyamos las que puedan servir a nuestros fines. Para esto, debemos considerar a las comisiones directivas de las Conferencias mundiales, regionales y nacionales de nuestra disciplina, como estados mayores encargados de la estrategia cultural y musical en nuestra rama de actividad.

En todas estas Conferencias, el problema mayor es: ¿Cuáles tendencias apoyar y cuáles combatir?, y ¿de qué manera nos proponemos aplicar la táctica que debe ser seguida por los oficiales musicales en el campo, y por los soldados educadores en los cuartos de las escuelas?

La estrategia más ambiciosa, comprensiva y detallada que yo personalmente conozco, es la de la Conferencia de Yale. Pero aun aceptando su presentación magistral, considero que sus conclusiones pueden ser fundamentalmente falsas. Representan un idealismo no sancionado por otro criterio que el de un exceso de amor por los grandes monumentos de la composición europea. Y a propósito del exceso de amor, nos recordamos que Dante, acaso no demasiado severo, lo relegó al segundo círculo del Infierno. Estoy seguro que contra la poderosa estrategia lingüística y su soberanía casi absoluta de miles de años, esta estrategia de Yale es peligrosa para las escuelas de los Estados Unidos. La falacia no reside en premisas explícitas, sino en dar por sentado que el profesorado de la música culta debe asumir la entera responsabilidad de esta educación en las escuelas. Las razones que sustentan este juicio son simples. Por una parte, el hecho es que no existen, y probablemente nunca existirán bastantes músicos de primera clase (como insiste el idealismo del informe de Yale), para enseñar a los millones de niños en las escuelas de las sociedades modernas. Y no hay enemigo más peligroso de la música culta que el músico mediocre, que pretende inculcar en los niños lo que no se ha inculcado en él mismo. Por otra parte, hoy día y en el futuro predecible 1) las masas de población no pueden y no quieren aprender la música culta hasta el punto de producir en términos de su técnica; 2) los idiomas apropiados para ellas son el folklore, el popular y sus híbridos; 3) estos idiomas guardan valores peculiares que están prestados periódicamente por el arte culto, como nos hace ver la historia de la música culta durante mil años en Europa (por supuesto, la música folklórica presta también a la música culta), y 4) el profesorado de la música culta no sabe nada directamente de esos idiomas y no los valoriza como música.

Evidentemente estas condiciones cambiarán. Las estrategias de las conferencias de músicos, de musicólogos, de educadores de música y de adeptos a disciplinas afines, ejercerán presión sobre lo que acontece. Pero nuestras técnicas de predicción son elementales. Sólo podemos laborar y esperar. Quizá el mundo humano creará alguna vez un idioma musical único. O quizá conoceremos "multimusicalidad", una multiplicidad de música, como en el habla. A mí me gusta la segunda alternativa. Las variedades de la experiencia musical son un deleite sin fin. Empero, un solo idioma musical podría ser un arte más poderoso y trascendente que cualquiera de los que conocemos en nuestro tiempo.

Pero tales sueños, por mucho que me exciten, no deben ocupar aquí más que una mera mención para asegurar que la proyección de nuestra labor esté en justa relación dentro de las líneas fijadas 1) por las dicotomías tiránicas del habla; 2) por las condiciones de la vida social de nuestros países, y 3) por las capacidades musicales del joven, del público y del profesorado.

Es la verdad, como dice en su trabajo el señor Britton, que los filósofos sostienen la proposición de que la música, como el lenguaje, es arte simbólico. Pero ¿en qué datos se apoyan? Solamente, temo que sean en opiniones, informaciones de oídas. ¿Son musicólogos competentes? De mis conocimientos, en ningún caso. Acaso sustentan esa proposición simplemente porque confían absolutamente en el solo arte de que son maestros.

El "animal que simboliza" en el arte indudablemente simbólico —el lenguaje— los lleva fácilmente a considerar que simboliza también en la música. Reconocidamente, la simbolización lingüística, eso es la referencia a cosas ajenas a ella, está fuertemente desarrollada, mientras que la de la música es débil y sujeta sin fin a polémicas.

Ciertamente estamos de acuerdo en que el toque de trompeta simbolice comer, volver a la izquierda o a la derecha; también en que hay analogías de carácter general

entre la referencia informativa del lenguaje y la de algunos géneros de música, de modo que no cantamos las palabras del "Liebestodt" con la música de la "Cabalgata de las Valkirias". ¿Pero qué simboliza una fuga de Bach? Ciertamente estamos de acuerdo: absolutamente nada.

Ahora bien, la confrontación de la referencia informativa del lenguaje, en su exactitud simbólica, con la de la música, bastante vaga o restringida, ¿no es acaso la razón por la cual los poderes que dependen del lenguaje denigran la música? ¿Y no son estos poderes —económicos, sociales, políticos y académicos— los maestros del mundo humano? ¡Qué conclusión más natural! Las artes dan placer. El lenguaje informa, razona, predice; pero la música no. Por eso, no tendría la música otra función que dar placer.

Pregunto a Uds.: Cuando valoramos una actividad humana en términos solamente del servicio a los fines del placer ¿ocupa esa actividad una posición alta en la sociedad? ¿Es correcto valorizar la sala de concierto como dulcería o baño turco? No es necesario contestar. Hay más valor en la música que el dar placer por importante que sea. Pero ¿qué es?

En la escuela, en la universidad y en la vida profesional, las dos artes —el lenguaje y la música— son disciplinas. Así fue reconocido por los sabios de la antigüedad —Platón, San Agustín y muchos otros. Pero no acostumbramos a admitirlo. Y la música se degrada a mero narcótico, forma de disipación, se momifica en ritos muertos o se prostituye en artificios vendedores.

Y oímos en todas partes —aun de las bocas mismas de los educadores de música— "dar placer, gozar, excitar, arrullar".

Es de suma importancia rectificar este error. El punto para iniciar tal tarea, creo, es la educación del niño antes de su llegada a la escuela. Y eso implica la preparación del profesorado. He dicho que sin educación adecuada *antes* de la llegada a la escuela, no queda *después* sino que una curativa. La enseñanza curativa ha de sustituir la que faltó durante los años preescolares. No es la enseñanza de la música escrita, sino de la tradición aural del pueblo, frecuentemente reemplazada por el vacío de que me quejo o por los idiomas folkpopulares o los híbridos corrientes de tv, radio o el infame "Musak". *Como estilos de cantar y tocar*, las tradiciones folklóricas están casi muertas en las ciudades y las áreas circundantes. *Como repertorio* son conocidos hasta cierto punto. Pero *como fase de la musicalidad*, viven.

Los gobernantes del estado político, los jefes de la banca e industria y sus esposas, el hombre de la calle, los trabajadores en las oficinas y fábricas, las madres en sus hogares, poseen, en su mayor parte, solamente la capacidad de producir música en los idiomas folklóricos más elementales o desbaratados. ¡Y los pobrecitos niños urbanos heredan y viven este ambiente musical antes y durante su vida escolar!

Por eso la educación musical ha de ser curativa en un sentido segundo. Antes de intentar inculcar la herencia musical cultural, el profesorado ha de aprenderla. No es fácil la lección. Desgraciadamente, la herencia de la mayoría de las naciones es conocida solamente en parte. Los repertorios son bien conocidos por los folkloristas y etnomusicólogos. Pero si de los estilos de ejecución estamos empezando a aprender algo, del genio de la musicalidad sabemos muy poco. ¿Y no es extraño que no tengamos ni historia ni estudio de la técnica del idioma popular ni de los otros híbridos?

En suma, necesitamos confesar que cuanto más analizamos la tarea de la educación, tanto más encontramos complicaciones. ¡Y entretanto, hemos de trabajar! ¿Qué hacer?

Uds. recordarán que encontré falso el idealismo del profesorado cuando pretende mantener la posición solipsística en el campo de la educación musical. Igualmente

falso, por supuesto, sería un idealismo folklórico solipsístico tanto en la educación como en la composición musical. A mí me parece que el camino justo y práctico sería admitir que para la mayoría de la población valdrán, en el futuro predecible, los idiomas folklóricos, populares o híbridos. Correlativamente al desarrollo de la educación general, debemos insistir en el consumo y producción de música culta. Necesitamos recordar que jugamos con fuerzas dinámicas poderosas. Por una parte, la curiosidad de la vanguardia cultural estimula la búsqueda de nuevos valores; por la otra, el conservantismo de los estratos sociales más bajos o más alejados, de las ciudades, estimula la retención de valores antiguos. Debido a las vanguardias, no vivimos en cuevas ni nos comemos el uno al otro. Debido a los campesinos más atrasados, mantenemos un curso intermedio entre la Escala de la complejidad y la Caribdis de la sencillez. Así nos enseña la historia para la composición, y así debe enseñarnos para la educación musical.