

# LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN EDUCACIÓN MUSICAL: INFLUENCIAS DE LAS IDEAS SOBRE LA INFANCIA, DE LAS IGLESIAS Y DE LAS ESCUELAS

Gordon Cox

University of Reading  
g.s.a.cox@reading.ac.uk

*Tres temas son analizados en este artículo: las infancias musicales, la educación musical para la conversión religiosa y la música en las escuelas en el Reino Unido entre 1970 y 2004. Estos temas se relacionan luego con tres cuestiones relativas a la investigación histórica en educación musical: que la investigación ha de ser sensible a los contextos sociales, históricos, ideológicos y culturales en los que la enseñanza y el aprendizaje de la música tienen lugar; que ha de prestarse una atención adecuada a la enseñanza y el aprendizaje reales de la música; y que la educación musical ha de ser vista esencialmente como un área amplia de actividad que incluye contextos tanto formales como informales. Se reúnen ejemplos de varias épocas y culturas, desde el medioevo hasta la actualidad, desde el Reino Unido hasta Sudamérica y la costa de El Labrador en Canadá. Un tema secundario se refiere a algunas de las formas en las que los historiadores de la educación realizan su trabajo, en particular la investigación archivística. Las conclusiones presentadas se centran en una definición inclusiva de la educación musical, que abarca todos los esfuerzos deliberados de transmitir música de una generación a la otra.*

*Three themes are considered in this paper: musical childhoods, music education for religious conversion, and music in schools in the UK between 1970 and 2004. These themes are then related to three concerns regarding historical research in music education: research should be responsive to the contexts in which the teaching and learning of music take place; due attention should be paid to the actual teaching and learning of music; music education should be viewed as an essentially broad area of activity. Examples are assembled from a variety of times and cultures, from the medieval period to the present day, from the United Kingdom to South America and the Labrador coast of Canada. A subsidiary theme concerns some of the ways in which historians of education carry out their work with particular reference to archival research. Conclusions are presented which focus upon the inclusive definition of music education as comprising all deliberate efforts to pass music from one generation to another.*

Mi intención en este artículo es reflexionar sobre algunas de las ideas de William LEE (1991), quien propuso una definición inclusiva de la educación musical que abarca todos los esfuerzos deliberados para transmitir música de una generación a la otra. Esto implica investigar tanto la instrucción formal e informal, la educación musical pública y la no financiada por el estado, el aprendizaje y la enseñanza de la música por gente común en contextos no estructurados, como la que es llevada a cabo por especialistas en contextos estructurados. Esencialmente, se centra en el acto de aprender y enseñar algún aspecto de la música.

Recientemente (ver COX, 2006a, 2006b, en prensa) formulé tres inquietudes centrales sobre la investigación en esta área: que la investigación ha de ser sensible a los contextos sociales, históricos, ideológicos y culturales en los que la enseñanza y el aprendizaje de la música tienen lugar; que ha de prestarse una atención adecuada a la enseñanza y el aprendizaje reales de la música; y que la educación musical ha de ser vista esencialmente como un área amplia de actividad que incluye contextos tanto formales como informales.

Volveré a referirme a estos asuntos en la conclusión, después de considerar tres temas: las infancias musicales, la educación musical para la conversión religiosa y la música en las escuelas en el Reino Unido entre 1970 y 2004.

## INFANCIAS MUSICALES

Mi opinión es que los cambios de ideas sobre cómo es la infancia y cómo se desarrollan los niños han influido en la naturaleza de la educación musical formal, en la iglesia, en las clases particulares o en la escuela. Hay dos retos particulares para los historiadores de la infancia: confrontar la relación entre las ideas sobre la infancia y la experiencia de ser un niño, y cómo ha cambiado a lo

largo del tiempo, y sacar a luz fuentes materiales sobre infancias pasadas, ya que los niños dejan pocos documentos (CUNNINGHAM, 1995). Las fuentes abiertas a quienes investigan específicamente las infancias musicales incluyen registros en iglesias, observaciones de viajeros, documentos oficiales producidos por inspectores escolares, memorias educativas, relatos literarios y pinturas, y escritos generados durante debates sobre las infancias musicales.

Las opiniones dentro de la tradición medieval cristiana estaban intensamente polarizadas respecto a si los niños eran canales de influencia diabólica o divina. La creencia en el pecado original que sólo podía ser redimido mediante el bautismo tiene que ser equilibrada con la creencia en la inocencia original de los niños enraizada en la tradición cristiana (HEYWOOD, 2001).

FLYNN (1995) nos proporciona una descripción detallada del entrenamiento de los niños de coro en Inglaterra y Escocia desde mediados del siglo XV en las escuelas de canto del Medioevo tardío conectadas con las grandes catedrales. Las destrezas musicales sugieren un orden de logro progresivo. Un estudiante comenzaba con el material preexistente, al principio aprendiendo sobre todo de memoria, luego leyendo notación musical; luego, el estudiante cantaba la parte sobre la que otros improvisaban; posteriormente, el propio estudiante aprendía a improvisar, comenzando con el método más sencillo (el “faburden”). Todo esto era conseguido con la mente y la voz. El estadio final era la tecnología: el órgano.

Este resumen muestra que en las escuelas de canto más selectas, usualmente conectadas con las grandes catedrales, los niños adquirían una educación musical sofisticada mediante una secuenciación del material que les permitía desarrollar su competencia musical tan rápidamente como fuera posible, aunque no estamos seguros sobre en qué medida sus prácticas ejemplificaban las intenciones de sus maestros. Mientras el énfasis teológico subyacente estaba en el pecado original, la función práctica de la escolarización era la de apoyar la liturgia apropiadamente.

Hay un acuerdo general acerca de que desde finales del siglo XVII comenzó a manifestarse una nueva actitud sobre los niños y la infancia (HENDRICK, 1997). La clave para este cambio, de acuerdo con CUNNINGHAM (1995) radicó en la secularización a largo plazo de las actitudes hacia la infancia y los niños, con el declive de la creencia en el pecado original. Algunas personas comenzaron a ver la infancia no como la preparación para otra cosa, sino como un estadio en la vida que había que valorar en sí mismo.

En los libros de instrucción musical publicados entre 1814 y 1830, se animaba claramente a los profesores a comunicar los hechos apropiados para inculcar “ideas simples” en las memorias de sus jóvenes alumnos (ver KASSLER, 1976). Como se suponía que la mente en este estadio temprano era pasiva, se desarrollaron varias herramientas educativas para apoyar al profesor a “inculcar” esas ideas musicales simples. Junto a los datos musicales, los niños tenían que adquirir agilidad física cantando, tocando un instrumento o copiando música. La educación musical de los pequeños estaba marcada por el aprendizaje del lenguaje, en el que los elementos se enseñaban gramaticalmente. Las preocupaciones universales sobre los materiales educativos se centraban en la lectoescritura, la enseñanza de las notas y su sustitución por símbolos de aplicación más universal. No se han encontrado juegos para enseñar música anteriores a la década de 1790, cuando los nuevos desarrollos en la teoría educacional sostuvieron que había que entretener al niño, además de interesarlo. Parece que los primeros juegos instructivos fueron los dominós musicales, en 1793.

Mi último ejemplo sobre las nociones históricas acerca de las infancias musicales se refiere al redescubrimiento del niño primitivo en el siglo XX, por el influyente modelo de la recapitulación racial (GOULD, 1977). No es sorprendente que la teoría sobre la evolución de Darwin influyera profundamente en las visiones acerca de la infancia. Se comenzó a creer que en su desarrollo embrionario los individuos pasaban por estadios similares a aquellos por los cuales sus ancestros habían evolucionado. La recapitulación racial sostiene que la ontogénesis del individuo, o el desarrollo del individuo, es una corta y rápida repetición (recapitulación) de la filogénesis o desarrollo de la tribu a la que pertenece.

La teoría, abogada por el psicólogo norteamericano G. Stanley Hall (1844-1924), pronto se vio como un fundamento para el currículo escolar. Un educadora musical norteamericana que tomó esas ideas fue Satis N. COLEMAN (1870-1960), sobre todo en su libro *Creative Music for Children: A plan of training based on the natural evolution of music including the making and playing of instruments dancing-singing-poetry* [*Música creativa para niños: Un plan de entrenamiento basado en la evolución natural de la música incluyendo la construcción y ejecución de instrumentos, la danza, el canto y la poesía*] (1922). COLEMAN creía que los pueblos más primitivos eran musicales y que la música que usaban era una necesidad vital, y sostenía que la sociedad de su época los niños eran los primitivos y eran musicales en sus comienzos: “Al ser pequeños salvajes, pueden comprender la música salvaje. Intentaré encontrar el nivel de salvajismo del niño para elevarlo gradualmente hacia formas superiores... La evolución natural de la música será mi guía al conducir al niño de lo simple a lo complejo” (pág. 29).

Los niños en sus clases construían instrumentos de percusión primero “como lo hacen los pueblos primitivos” (pág. 39). Inventaban nuevos pasos y pantomimas, improvisaban música casi diariamente, hacían dramatizaciones danzadas de cuentos de hadas, poemas e historias originales. Después de una base claramente rítmica venía el canto y el control de la voz. Los alumnos entonces comenzaban “naturalmente” a cantar rimas infantiles con melodías de tres notas, progresando luego hacia la escala pentatónica. La composición era definitivamente una actividad obligatoria en cada fase de trabajo.

Mi opinión principal es que el carácter de la educación musical está siempre relacionado con las ideas acerca de cómo es la infancia y cómo se desarrolla el niño. Las ideas culturales sobre la infancia tienen un efecto estructurador sobre las prácticas educacionales. Una exploración de las maneras en que los cambios en la educación musical pueden reflejar e influir en los cambios en la construcción histórica de las infancias musicales debería ayudar a los educadores musicales a ser más conscientes acerca de las influencias culturales que afectan a la construcción de la infancia y, más específicamente, a comprender mejor cómo se puede animar a los niños a desarrollar su potencial musical.

## LA EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA CONVERSIÓN RELIGIOSA

La cristiandad ha sido siempre un sistema educacional con Cristo como maestro divino, ordenando a sus discípulos ir a enseñar a todas las naciones (CREMIN, 1970). El esfuerzo misionario utilizó la educación musical como una poderosa herramienta para convertir las poblaciones indígenas a la religión de los conquistadores, algo que Michael MARK (2002:30) llama “educación musical para la conversión religiosa”. A los efectos de este artículo me centraré en dos contextos misioneros relacionados con el contacto entre los pueblos nativos y la educación musical.

El vínculo entre la música y la liturgia fue usado a lo largo del siglo XVI como una herramienta valiosa en los encuentros y exploraciones culturales en América. Con la conquista española de América llegaron las escuelas misioneras, legitimando la conquista, y los españoles encontraron similitudes entre sus propias prácticas musicales y las de los indígenas (MARK y GARY, 1992). En efecto, AGUILAR, RANSEY y LUMSDEN (2002) señalan que la jerarquía de los músicos indígenas correspondía exactamente con la de las catedrales españolas. Gradualmente, los indígenas llegaron a conocer sus cánticos de memoria y los frailes les enseñaron a dibujar líneas sobre papel y a escribir notación musical. Los frailes crearon bibliotecas de música religiosa copiando libros, y los indígenas más privilegiados promovieron la cultura musical europea: incluso en comunidades pequeñas y aisladas se organizaron coros polifónicos y comenzaron a componer su propia música en el estilo europeo (ver DE COUVRE, PINO y FREGA, 1997, 2004; para una reconstrucción del repertorio, ver el disco compacto *Bolivian Baroque*, 2004).

El siguiente informe clarifica hasta qué punto la música se convirtió en un puntal del proceso de cristianización de los indios:

“La natural inclinación a la armonía que esas gentes tienen es increíble... También tienen una admirable destreza para la música vocal y para los instrumentos musicales... Por lo tanto, los misioneros inteligentes tienen la costumbre de elegir aquellos niños que, desde una tierna edad, muestran el mejor timbre vocal, y a través de la educación les convierten en expertos musicales que comprenden las notas y el tempo hasta el punto en que su música sacra complace y deleita no menos que la música europea” (MURATORI, 1743, en NAWROT, 2004:14).

Mi segundo ejemplo de música para la conversión religiosa viene la península del Labrador, donde se instaló desde 1772 el primer asentamiento de misioneros moravos. Eran una secta protestante de Sajonia con el particular intento de cristianizar a la tribu de los inuit, en las costas de Labrador. Con ese objetivo tradujeron los textos de obras corales europeas al inuktitut y alentaron también la interpretación instrumental. En 1827 un observador informó que

“Ojala tuviéramos más violines y un violonchelo... por lo que percibo, vale la pena enseñar música a los esquimales, y nuestro esfuerzo no es en vano. La parte más difícil es mantener el tempo, lo que les desconcierta excesivamente. Cuando comencé a enseñar a dos jóvenes esquimales el violín siete años atrás, uno de ellos se puso tan malhumorado por tener que mantener el tempo que declaró que era imposible aprenderlo: pero ahora él es uno de nuestros mejores estudiantes” (WOODFORD, 1988:33).

Es significativo que un misionero y académico moravo más reciente, F. W. PEACOCK (1986), admitiera que los moravos eliminaron las tradiciones musicales de los inuit, incluyendo las antiguas danzas de tambor, por su conexión con el paganismo.

Hay dos interpretaciones de toda esta actividad musical. La primera es que erradicar todos los vestigios de la cultura indígena era parte de una intención general de las sociedades misioneras. La segunda es que más que ser una imposición de los misioneros sobre las prácticas musicales indígenas, hubo un proceso gradual de transformación en el que el talento, las preferencias y la creatividad de los nativos jugaron un rol mayor de filtrado de dos realidades, la europea y la indígena (ver NAWROT, 2004). Desvelar el mosaico de creencias acerca de las relaciones entre música, religión y educación estimula numerosas preguntas sobre las historias de la cristiandad, la pedagogía, el colonialismo y la conversión religiosa.

## **HACIA UNA HISTORIA RECIENTE DE LA MÚSICA ESCOLAR EN EL REINO UNIDO**

Ahora pongo mi atención en nuestra experiencia contemporánea con la música escolar obligatoria en el Reino Unido. Pero también tengo un tema subsidiario. ¿De qué maneras los historiadores de la educación llevan a cabo su tarea? ¿Cuáles son sus categorías principales de fuentes materiales? ¿Cómo encajan las evidencias que recogen con comprensiones particulares de cambios o experiencias?

Para considerar estas cuestiones voy a compartir mi experiencia personal de investigar material para tres capítulos suplementarios que he escrito para la segunda edición del libro de Bernard Rainbow, *Music in educational thought and practice [La música en el pensamiento y la práctica educativas]* (RAINBOW y COX, en prensa). Estos capítulos extienden la cobertura que Rainbow hace de la educación musical desde 1970 a 2004.

Primero presento un breve relato cronológico de los acontecimientos principales en la educación musical en el Reino Unido durante este período de treinta y cuatro años. Durante la década de 1970 hubo cuatro cuestiones principales: una batalla sobre la importancia relativa de enseñar la lectoescritura musical en comparación con el fomento de la creatividad musical; el desarrollo de enfoques experimentales hacia la actividad musical derivados de los compositores de vanguardia; la creciente influencia del rock, del pop y de los estilos étnicos; y propuestas para la integración de la música con otras asignaturas.

La década de 1980 fue testigo de una creciente demanda de un currículo oficial, con el intento gubernamental de centralizar el poder. Por un lado, pareció que se había proporcionado a la música un sitio seguro en ese currículo, pero por el otro, la posición de la enseñanza instrumental en las

escuelas corrió peligro al estar organizada por las administraciones locales, con las que el gobierno central estaba en conflicto.

En la década de 1990 se estableció en el currículo oficial que la música era una asignatura fundamentalmente práctica para todos los alumnos de 5 a 14 años, pese a que hubo continuas amenazas a su legítimo estatus en las escuelas y también al futuro de la enseñanza instrumental. Con el nuevo milenio ha habido inicialmente signos esperanzadores de “un largamente pendiente renacimiento” con la evidencia de un creciente interés en la materia por los alumnos, mayor financiación para la enseñanza instrumental, proyectos para romper las barreras entre las actividades musicales dentro y fuera de los centros escolares, y una política conjunta para la educación musical con el Manifiesto Musical.

Al compilar mi relato histórico de estos acontecimientos, el proceso de investigación archivística fue fundamental para mi trabajo. En esta sección continuaré resumiendo las fuentes principales de evidencia primaria que encontré durante mi investigación, que son relatos de primera mano tanto publicados como inéditos (ver MCCULLOCH y RICHARDSON, 2000) incluyendo tratados contemporáneos, informes políticos, memorias, periódicos, actas de reuniones de organizaciones nacionales y fuentes orales como entrevistas con responsables del diseño curricular y maestros.

## FUENTES PRIMARIAS PUBLICADAS

### Tratados contemporáneos sobre educación musical

Los tratados generales que abordan las cuestiones educacionales de la época ofrecen fértiles fuentes originales para los historiadores. Un ejemplo musical de este tipo fue escrito por una figura central en la promoción de la música moderna en el aula, John Paynter, de la Universidad de York, él mismo un experimentado profesor de secundaria y compositor. En 1972 escribió un libro para profesores titulado *Hear and now: An introduction to modern music in school*, que fue a la vez un manifiesto y un libro de texto para los profesores. Proporciona al historiador una clara ventana a través de la cual ver la sensación de innovación y entusiasmo característica de la década de 1970. Su contexto es el del movimiento de música creativa en las escuelas durante los '70, que deseaba establecer vínculos estrechos con el presente, y particularmente con la vanguardia, incluyendo a Stockhausen, Boulez y John Cage, incluyendo los estilos serial, electrónico y aleatorio.

Paynter declaró que la primera tarea del profesor era abrir los oídos de los alumnos hacia la exploración de técnicas de producción sonora innovadoras y descubrir nuevas gamas de posibilidades expresivas, igual que los compositores de entonces. Las nuevas formas de notación musical abrieron caminos de mayor accesibilidad para los alumnos: “Ahora *todos* pueden leer música”. El problema central parecía ser la distinción entre música y ruido. Paynter sostenía categóricamente que todos los sonidos debían ser considerados como material musical en potencia.

Paynter luego aplicó este pensamiento al aula a través de tres principios de estilo musical: timbre, relaciones de alturas y tiempo. A nuestros efectos, me centraré en el primero de estos principios: el timbre. Después de que los alumnos habían realizado piezas con distintos colores de sonidos, podían oír el *Treno para las víctimas de Hiroshima* de Penderecki, que abriría sus oídos a nuevos sonidos. El siguiente paso sería oír a las *Sonatas e interludios* que John Cage escribió para piano preparado. Los gestos vocales podían ser explorados como resultado del encuentro con *Visage* de Berio, concentrándose en el sonido de una palabra en particular: “Grítala, estírala, acórtala. Pártela en sus partes componentes y explora el potencial sonoro de cada una. Una palabra puede convertirse en el fundamento de toda una obra musical”.

La razón fundamental de Paynter detrás de todo este tipo de trabajos era abrir los oídos de los niños, educar sus sentimientos, permitirles respuestas creativas imaginativas, involucrándoles como intérpretes y desafiándoles. El entusiasmo y un sentido de aventura estaban presentes para los niños en algo que era “de nuestro tiempo”.

## Documentos oficiales

Los informes sobre los proyectos de reforma son una fuente importante y ampliamente usada en la investigación histórica. Uno de esos documentos clave para los educadores musicales en Inglaterra y Gales fue el breve informe consultivo *Music 5-16*, elaborado por el real servicio de inspección escolar en 1985. Fue producido para desarrollar un marco nacional de buenas prácticas basadas en las obras publicadas por John Paynter y Keith Swanwick.

Sus implicaciones iban a ser de largo alcance. Aseveraba que la música en las escuelas no era sólo para los talentosos, sino que todos podrían encontrar considerable realización y satisfacción en su estudio. Esencialmente, la música debía ser una asignatura práctica, ya que quienes tocan y componen probablemente reaccionan con entusiasmo hacia ella, aunque sólo sea moderadamente. Aprender música tenía paralelismos con la adquisición del lenguaje, en la que los primeros estadios son intuitivos, y paso a paso se hacen más secuenciales. A pesar de que los conceptos y destrezas musicales se adquieren en una progresión lógica, el dominio de las técnicas debería estar siempre en función de la experiencia musical en sí misma a través de la interpretación, la composición y la escucha. El documento delineaba los detalles de los objetivos, contenidos y métodos apropiados para enseñar a niños de 7, 11, 14 y 16 años de edad.

Lo que es notable en el informe *Music 5-16* es que prefiguró muchos aspectos del currículo nacional con su énfasis en la interpretación, la composición y la escucha, y en los elementos de la música como principio organizador fundamental.

## Periódicos

La prensa es una fuente inestimable para los historiadores, ya que proporciona un comentario continuado sobre los acontecimientos. En Gran Bretaña, la publicación educacional semanal clave es el *Suplemento Educativo* del *Times*. Ésta proporcionó una valiosa cobertura de las amenazas a la música en las escuelas en 1998 por la preponderancia de las destrezas lingüísticas y numéricas en el currículo.

El titular del *Suplemento Educativo* del *Times* del 24 de abril de 1998 era “La música en primaria en declive”. Un estudio había descubierto con horror que uno de cada cinco colegios primarios en Inglaterra y Gales estaba reduciendo la enseñanza de la música, y que algunos centros la estaban eliminando completamente. No había duda de quién era el culpable: era la insistencia del gobierno en la enseñanza de las destrezas lingüísticas y numéricas. El *Suplemento Educativo* del *Times* organizó una campaña para salvar la música en las escuelas titulada “Música para el Milenio”, y se concentró en escuelas que proporcionaban ejemplos de buenas prácticas. Aparecieron artículos sobre la transferencia del aprendizaje, que sostenían que la investigación científica demostraba que la música jugaba un papel crucial en el funcionamiento del cerebro, y que la música podía ayudar en el proceso de aprendizaje.

Simon Rattle denominó a esas reducciones “la traición a toda una generación” (15 de mayo de 1998). Un mes después, el Ministro de Educación y Trabajo garantizó que la música seguiría siendo una asignatura obligatoria en el currículo nacional. Además, que las escuelas deberían asegurar que se dedicara más tiempo a la música, para que se convirtiera en una asignatura central del currículo. Para el final de 1999 el *Suplemento Educativo* del *Times* estaba dando la bienvenida al retorno de la música al currículo nacional para la educación primaria.

## FUENTES PRIMARIAS INÉDITAS

### Organizaciones nacionales

Las organizaciones nacionales proporcionan una fuente muy importante de evidencias primarias sobre política y administración. Sus documentos se encuentran a menudo en la propia organización

o en archivos administrados por universidades. Pueden ser especialmente iluminadores sobre acontecimientos recientes.

La década de 1980 fue testigo de una batalla sobre la enseñanza instrumental en las escuelas y en las escuelas de músicas financiadas por las administraciones locales. Podemos ver el detalle en las actas de UCKMET, el Consejo para la Educación Musical y la Formación del Reino Unido, que había sido constituido en 1975 como la organización *paraguas* fundamental para los educadores musicales.

En 1981 hubo un juicio contra las matrículas que imponían las administraciones locales para el pago de la enseñanza de instrumentos que se impartía en las escuelas. Esto amenazó toda la enseñanza instrumental que se había organizado. El presidente de UCKMET ya había escrito una carta apasionada al Ministro (23 de marzo de 1980) suplicándole que se hicieran todos los esfuerzos posibles para mantener las plantillas de profesores de instrumento ya existentes. La Sociedad de Músicos mantuvo una reunión abierta se el 14 de mayo de 1980. Se tenía la impresión de que las decisiones gubernamentales se estaban tomando con tanta prisa y pánico que los asesores musicales a veces se sentían indefensos para luchar por lo que debería ser un derecho inalienable del niño.

En un desarrollo posterior (4 de noviembre de 1988) el UCKMET sugirió que un derecho a la enseñanza instrumental se incorporara el currículo nacional: por ejemplo, un trimestre de muestra para todos los niños en primaria, que ayudara a suministrar una enseñanza más accesible e igualitaria. Incluso, en la reunión del 27 de octubre de 1989 se propuso que la enseñanza musical escolar y la enseñanza instrumental fueran inseparables.

El futuro parecía sombrío: sin los necesarios recursos financieros sería imposible mantener la calidad y cantidad de la enseñanza suministrada.

## Fuentes orales

Las fuentes documentales pueden describir una visión de arriba hacia abajo de la historia de la educación, desde las perspectivas de políticos y funcionarios. En la historia de la educación musical es necesario distinguir la retórica de la realidad, y las entrevistas a los profesores son una forma de hacerlo.

Quería saber cómo reaccionaban los profesores de música de secundaria a las nuevas exigencias del currículo nacional, por lo que entre 1995 y 1997 entrevisté a diez de ellos. Parecían tener una visión bastante positiva del currículo nacional. Había dos opiniones distintas. Por un lado, la inclusión de la música en el currículo nacional era vista como un progreso, mientras que por el otro era percibida como un cambio enorme. Aquellos que creían que era un progreso que surgía de su práctica previa, sentían que legitimaba lo que ellos estaban haciendo:

“Me gustó cuando se introdujo, porque implicaba hacer las cosas que yo ya estaba haciendo... [los alumnos] ya estaban componiendo y tocando, y había una variedad de actividades de audición.”

Esto significaba que no había cambiado mucho en la práctica de aula: “no ha perturbado la manera en que enseñamos”.

Estos profesores creían que el currículo musical había sido diseñado correctamente.

Algunos informantes, sin embargo, consideraron el cambio más radical, simplemente porque reemplazaba un sistema que era *laissez-fair*:

“Cuando comencé a enseñar la verdad es no había ninguna estructura... La única información que tenía era el horario en un borrador de horario en un papel... Para el final de la primera mañana el jefe de departamento me comentó el hecho de que había enseñado a la clase una canción que ya sabían, y cuando ahora miro hacia atrás pienso ‘¿cómo diablos se suponía que yo debía saber eso?’ Entonces, el currículo nacional fue una mejora considerable.”

Aunque la visión era en gran parte positiva, no había unanimidad:

“Creo que la gente está tan agobiada con la legislación, y tiene que hacer esto y lo otro... Puede estar escrito, pero ¿es realmente apropiado? Creo que debes ser muy cuidadoso para no llevarlo a cabo rígidamente, porque entonces puedes perderte a ti misma y tu propia identidad, y tu propio amor por las distintas áreas dentro de la música.”

En conjunto, parecía haber pocas dudas acerca de que los profesores de música que entrevisté estaban trabajando a gusto con el currículo nacional. Se podría argumentar que este aparente consenso se explica por la evolución del currículo nacional a partir de los trabajos de Paynter y Swanwick, pero por otro lado los profesores podrían haber percibido que su asignatura se había afianzado con su inclusión y que su obligatoriedad para niños entre 5 y 14 años era vista como un avance importante para una asignatura que anteriormente se no se consideraba esencial.

En esta sección he intentado mostrar cómo la investigación archivística permite desarrollar conexiones y cómo mediante “la experiencia de aporrear las fuentes y ser aporreado por ellas” (LINDEMANN, 192:154) uno define el tema y descubre las fuentes.

## CONCLUSIÓN

Voy a concluir considerando las tres cuestiones centrales perfiladas en la introducción:

- *Que la investigación ha de ser sensible a los contextos sociales, históricos, ideológicos y culturales en los que la enseñanza y el aprendizaje de la música tienen lugar.*

Cada uno de los tres temas que he explorado tiene sus propias complejidades y vínculos. Las nociones cambiantes sobre la infancia fueron analizadas en relación a si los niños eran canales de influencia diabólica o divina, a si la infancia era vista como una preparación para algo más o como un estadio vital valioso en sí mismo, y a la relación entre la infancia y las gentes llamadas “primitivas”. Se destacaron tensiones en el análisis del uso misionario de la educación musical para la conversión religiosa, basado en las ideas sobre qué constituía ser “civilizado” e “incivilizado”. Finalmente, la relación a menudo tensa e inextricable entre la escolarización pública y el gobierno central fue evidente en las explicaciones sobre los recientes acontecimientos en la música escolar en el Reino Unido.

- *Que ha de prestarse una atención adecuada a la enseñanza y el aprendizaje reales de la música.*

Dentro de la iglesia medieval, eran los niños quienes tenían el privilegio de ser guiados por un instructor para desvelar los misterios de la notación musical en relación con su canto del gregoriano y la polifonía. Estos mismos misterios se hicieron disponibles para un espectro mayor de población a través del trabajo de los misioneros con las gentes nativas. En lo que respecta a la enseñanza instrumental en los siglos XVIII y XIX temprano, la pedagogía estaba basada en ideas tomadas de la enseñanza de la lengua, a pesar de que también había un movimiento para hacer que el aprendizaje fuera placentero. En el caso de los recientes acontecimientos en el Reino Unido, se hizo notar la influencia de un enfoque creativo basado en la composición en el aula, junto con las perspectivas de los profesores con respecto al currículo nacional.

- *Que la educación musical ha de ser vista esencialmente como un área amplia de actividad que incluye contextos tanto formales como informales.*

He adoptado una definición amplia de educación musical como fundamento de este artículo: incluye todos los esfuerzos deliberados para pasar música de una generación a otra (LEE, 1991). He investigado la educación musical en los entornos de iglesias, aulas y clases particulares, incluyendo una variedad de géneros musicales desde el canto llano y la polifonía medieval hasta la influencia de la música de vanguardia del siglo XX.

Finalmente, mi opinión es que un enfoque histórico tan amplio puede permitir a los investigadores entender más plenamente el espacio único que tiene la música dentro de las culturas, esclareciendo el proceso de transmisión cultural, tanto en lo que se refiere a los jóvenes, los inmigrantes,



las mujeres o la *realidad invisible* de las vidas de los niños, como a los contextos formales de las iglesias y las escuelas. De esa manera, podremos encontrar el pasado en el presente, y así profundizar nuestra propia comprensión del poder educativo de la música.

## Referencias

- AGUILAR, B.; RAMSEY, D.; LUMSDEN, B. (2002): "The Aztec empire and the Spanish missions: Early music education in North America". *Journal of Historical Research in Music Education*, XXIV(1), 62-82.
- COLEMAN, S. N. (1922): *Creative music for children: A plan of training based on the natural evolution of music including the making and playing of instruments dancing-singing-poetry*. New York, G. P. Putnam's Sons.
- COX, G. (2006): "Transforming research in music education history". En R. Colwell (ed.): *MENC handbook of research methodologies*. New York, Oxford University Press, págs. 73-94.
- COX, G. (2006b): "Historical perspectives". En G. McPherson (ed.): *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford, Oxford University Press, págs. 397-413.
- COX, G. (en prensa): "The teaching and learning of music in the settings of family, church and school: Some historical perspectives". En L. Bresler (ed.): *International handbook of research in arts education*. Dordrecht, Springer.
- CREMIN, L. (1970): *American education: The colonial experience 1607-1783*. New York, Harper.
- CUNNINGHAM, H. (1995): *Children and childhood in western society since 1500*. Londres, Longman.
- DE COUVE, A. C.; DEL PINO, C.; FREGA, A. L. (1997): "An approach to the history of music education in Latin America". *Bulletin of Historical Research in Music Education* 19, 10-39.
- DE COUVE, A. C.; DEL PINO, C.; FREGA, A. L. (2004): "An approach to the history of music education in Latin America. Part II: Music education 16<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> centuries". *Journal of Historical Research in Music Education*, XXV(2), 79-95.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1985): *Music 5 to 16: A discussion document*. Londres, HMSO.
- FLYNN, P. (1995): "The education of choristers in England during the sixteenth century". En J. MOREHEN (ed.): *English choral practice 1400-1650*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GOULD, S. (1977): *Ontogeny and phylogeny*. Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard University Press.
- HENDRICK, H. (1997): *Children, childhood and English society, 1880-1990*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HEYWOOD, C. (2001): *A history of childhood: Children and childhood in the west from medieval to modern times*. Cambridge, Polity Press.
- KARSTEN, P.; MODELL, J. [eds.] (1992): *Theory, method and practice in social and cultural history*. New York, New York University.
- KASSLER, J. C. (1976): "Music made easy to infant capacity". *Studies in Music*, 10, 67-78.
- LEE, W. (1991): "Toward the morphological dimensions of research in the history of music education". En M. MCCARTHY; B. D. WILSON (eds.): *Music in American schools 1838-1988*. College Park (MD), University of Maryland, págs. 32-51.
- LINDEMANN, M. (1992): "Confessions of an archive junkie". En KARSTEN, P.; MODELL, J. (eds.): *Theory, method and practice in social and cultural history*. New York, New York University

- MARK, M.; GARY, C. (1992): *A history of American music education*. New York, Schirmer. (2ª edición, 1999. Reston, MENC).
- MARK, M. (ed.) (2002): *Music education: Source readings from Ancient Greece to Today* (2ª edición). New York, Routledge.
- MCCULLOCH, G.; RICHARDSON, W. (2000): *Historical research in educational settings*. Buckingham, Open University.
- NAWROT, P. (2004): "Baroque music in the Jesuit *reducciones*". Notas para el disco compacto *Bolivian Baroque: Baroque music from the missions of Chiquitos and Moxos Indians*. Channel Classics CCS SA 22105.
- PAYNTER, J. (1972): *Hear and Now: An introduction to modern music in schools*. Londres, Universal Edition. [Traducción al español (1991): *Oír, aquí y ahora: Una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires, Ricordi Americana.]
- PEACOCK, F.W. (1986): "Music of the Eskimo". *Them Days* 12(2), 26-33.
- RAINBOW, B. (1992a): "Historical Research". En A. E. KEMP (ed.): *Some aspects of research in music education*. Reading, ISME Research Commission.
- RAINBOW, B. (1992b): "That great dustheap called history". *International Journal of Music Education*, 20, 9-17.
- RAINBOW, B.; COX, G. (en prensa): *Music in educational thought and practice*. Woodbridge, Boydell.  
*Times Educational Supplement* (1998-1999).
- UNITED KINGDOM COUNCIL FOR MUSIC EDUCATION AND TRAINING (UKCMET) (1980-1989): *Actas*. Depositadas en la University of Reading.
- WOODFORD, P. (1988): *'We love the place O Lord': A history of the written musical tradition of Newfoundland and Labrador to 1949*. St. John's (NF), Creative Publishers.

Artículo invitado por RECIEM con motivo del III Seminario Complutense de Investigación en Educación Musical

Traducción realizada por GABRIEL RUSINEK y revisada por ELENA ESTEBAN