

- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1987) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trad. ingl. B. MASSUMI, Londres, University of Minneapolis Press. (Trad. cast.: *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Valencia. Pre-Textos, 2004, 6.ª ed.)
- DI SCIPIO, A. (2002) *The Question Concerning Music Technology*, citado en la www el 08/01/03 en http://switch.sjsu.edu/switch/sound/articles/discipio_intro.html
- LYOTARD, J. F. (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester, Manchester University Press. (Trad. cast.: *La condición postmoderna*, Madrid. Cátedra, 1989, 4.ª ed.)
- POSTER, M. (2001) *The Information Subject*, Amsterdam, G and B Arts International.

Regelski, T. (2009) "La música y la educación musical: Teoría y práctica para marcar una diferencia". En: *La educación musical para el nuevo milenio*. Lines, D (Comp). Madrid, Edit. Morata. Cap. II, pp 21 - 48

CAPÍTULO II

La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia"

Por Thomas A. REGELSKI
SUNY Fredonia y Universidad de Helksinki, Finlandia.

Marcar una diferencia

En la idea de pragmatismo, una consideración básica es que el valor y el significado se ven en la diferencia real (o, al menos, posible) que se marca cuando cualquier cosa que esté en juego se pone de hecho en uso, por ejemplo, una cosa, una idea, una teoría, una hipótesis o una suposición. Sin unos resultados que "marquen una diferencia", por decirlo de algún modo, el tema sigue siendo, en el mejor de los casos, ambiguo; y cuando no se reivindican unos resultados reales o cuando éstos son negativos, entonces se pueden poner en duda o en entredicho el supuesto valor y significado. Este criterio pragmático se ha convertido casi en una cuestión de "sentido común" en su aplicación habitual a las instituciones y las prácticas sociales, en especial aquellas que implican unas circunstancias públicas en las que las personas esperan "sacar provecho" en los ámbitos personal y social.

Este hecho de la vida al parecer básico figura entre las principales causas de la atención crítica que la mayoría de las personas prestan a la praxis de la *escolarización*, en especial en los niveles de enseñanza obligatoria y no universitaria¹. Es posible que gran parte de esta preocupación se deba a si se considera que las escuelas producen buenos ciudadanos y fomentan un orden social beneficioso, pero no es en modo alguno infrecuente que se dude de la relevancia de determinadas materias de estudio, porque muchas personas corrientes, como estudiantes corrientes que en su día fueron, no pueden asegurar que algunos estudios "marcaran una diferencia" en su propia vida,

¹ Gran parte de los análisis y argumentos que se exponen a continuación se aplican también a los estudios "voluntarios", como pueden ser las "escuelas musicales" municipales, de la comunidad o privadas, e incluso la instrucción individual, como las clases de piano.

una diferencia que perdure y, por consiguiente, tenga gran valor para ellas. Por ejemplo, cuando su hijo adolescente batalla con las matemáticas, es muy posible que los padres piensen: "¡No pasa nada! A mí tampoco me iba bien con las matemáticas, y mira a donde he llegado".

El valor de la educación musical

Por un lado, los profesores de música tienden a defender la importancia de los estudios musicales por el principio de que "la música es especial" o de algún modo diferente de la mayoría de las otras asignaturas. Y no hay duda de que los es. Pero lo habitual es que se den por supuestos el sentido y la razón de que la *educación musical* sea especial. Así pues, también se ignora el tipo especial de diferencia positiva que los estudios musicales pudieran o debieran marcar, como se ignora la cuestión de si tales estudios realmente marcan alguna diferencia *musical* especial o trascendental en la vida de los alumnos, mientras lo son y después de graduarse.

Por otro lado, también se suele aducir el eslogan "la música es básica" para legitimar su estudio como parte de lo "básico" o de la *educación general*. Con estas razones, los profesores de música defienden que su estudio es algo "básico" para que se pueda decir que una persona está bien formada. Los precedentes de tal afirmación se pueden remontar, por supuesto, a los antiguos griegos. Pero los cambios en los centros educativos y en la sociedad no hicieron más que agudizar la confusión sobre lo que, en general, se puede entender como una buena formación del ciudadano medio en la práctica. En consecuencia, no es de extrañar que el papel específico y especial que se reclama para la música en la educación general sea particularmente ambiguo.

La situación de la formación musical se complica aún más debido al ideal de la *escolarización global*. Ésta supone conseguir para todos y cada uno de los niños una educación formal general. A medida que avanzaba la industrialización, los centros educativos adquirieron un estilo similar al de las fábricas para alcanzar ese ideal. A principios del siglo xx, en Estados Unidos, las llamadas técnicas de "gestión científica" para mejorar la eficacia y la productividad en las fábricas se aplicaron de forma amplia a las escuelas, con unas consecuencias importantes y perdurables (DEMARRAIS y LECOMTE, 1998, págs. 74-87), entre ellas la de servir de modelo para otros países. Otra de las consecuencias ha sido una cierta uniformidad del currículum, los métodos y hasta de la titulación académica de los profesores; un sistema de "talla única" que progresivamente se ha traducido en unos currícula nacionales o unos "estándares" específicos de diversos tipos y, con ello, en unos resultados y unos alumnos estandarizados (cf., POPKEWITZ y GUSTAVSON, 2002). Sin embargo, incluso en este entorno, es habitual que a los profesores de música se les reconozca una autonomía que se suele traducir en una idiosincrasia en lo que al currículum y la pedagogía se refiere, al menos en comparación con los profesores de la mayoría de las otras asignaturas. No obstante, los profesores de música comparten supuestos no cuestionados sobre la música y su valor, y en

estas actitudes acríticas está el origen de una similitud subyacente de resultados que a menudo no deja ver las diferentes formas de abordar la instrucción.

En primer lugar, los profesores de música, a diferencia de los de la mayoría de las demás disciplinas, suelen ser *practicantes* o profesionales. La "asignatura" que enseñan es, fuera de la escuela, una *praxis* extendida que constituye una parte importante de la cultura popular o de la cultura tal como la entienden los antropólogos, los etnólogos y los etnomusicólogos, pero al mismo tiempo está vinculada a las ideas basadas en el aula de la Alta Cultura y de estar "culturalizado"². Así pues, de los profesores de música se espera que, para poder enseñar, sean músicos, y los estudios musicales dejan poco espacio para su preparación como profesores. Lo habitual es que estos estudios se cursen en la universidad especializada en formar músicos y estudiosos de la música profesionales. Aunque a veces se pueden contemplar otras músicas que no sean la clásica, tales estudios y su influencia siguen siendo secundarios en comparación con el modelo de conservatorio que domina la formación en el estudio y el conjunto musicales. Además, la admisión en los estudios universitarios y, por consiguiente, en los programas de educación musical, normalmente depende de los estudios de música clásica que previamente se hayan realizado. Incluso en los casos en que existen otras opciones, se espera que el que va a dedicarse a la enseñanza de la música adquiera una amplia competencia en la tradición de la música clásica.

Cuando los profesores de música, así culturalizados en música clásica, llegan a los centros educativos no universitarios, se enfrentan a una institución cuyo objetivo social es completamente distinto, en concreto, el objetivo ya mencionado de la educación general para todos los alumnos, y no una preparación profesional para unos pocos elegidos. Un segundo problema se origina en el hecho evidente de que la sociedad nutre a una amplia variedad de músicos, no sólo a los clásicos occidentales que han sido el núcleo de la formación del profesor y que tradicionalmente han estado en la base de las prácticas curriculares de las escuelas³. Además, la estrecha relación de los adolescentes con la música —su profunda familiaridad y vinculación con las músicas populares ajenas a la escuela, y el uso muy concreto que hacen de la música, que va mucho más allá de los supuestos tradicionales del valor musical, o incluso los contravienen— complica su enseñanza, cosa que no ocurre con la mayor parte del resto de las asignaturas, a excepción, quizá, de la educación sexual.

Las llamadas clases de "música general" evolucionaron para ajustarse a los ideales de la educación general y la escolarización universal. En su origen,

² El "cultivo" que se necesita para el "refinamiento" social que se asocia con las Bellas Artes motiva que muchos padres fomenten el estudio musical de sus hijos, porque se presume que con él se alcanza un supuesto estatus social, aunque gran parte de ese tipo de estudios distan mucho de proporcionar esa "clase" que se asocia con el hecho de estar "culturalizado" desde el punto de vista musical y, como bien analiza BOURDIEU (1984), lo más habitual es que esa "distinción" sea más un rasgo de nacimiento o de otro proceso de culturalización, que el resultado de una escolarización formal.

³ En lo que a EE.UU. se refiere, véase, por ejemplo, MCCARTHY, 1997.

este tipo de clases adquirieron su nombre y su función de la misión institucional de promover "la música en la *educación general*" (REGELSKI, 1984). Sin embargo, en la práctica, la mayoría de las clases de música general sólo se ocupan de una muestra de la teoría, la historia y otros temas musicales que, en opinión de los profesores, fomentan el tipo de comprensión y preparación generales que se necesitan para "apreciar" correctamente la música, es decir, la música *en general*. En algunos países, en especial en Norteamérica, los centros de enseñanza secundaria también ofrecen la posibilidad de una formación para conjuntos especializados, como bandas, coros y orquestas, que suelen interpretar piezas clásicas o arreglos cuasi clásicos de otros músicos. Cuando se consideran la formación y los supuestos clásicos de la mayoría de los profesores, y el papel tradicional que tal música desempeña en los currícula escolares, en comparación con la omnipresencia y la pluralidad de músicos de fuera del centro escolar, y teniendo en cuenta las divergentes convicciones de los profesores de música de que ésta es básica pero especial, se ve con claridad que los educadores musicales no deberían dar por supuestos el valor y el significado de la educación musical. Por consiguiente, hay que concretar y analizar de forma crítica de qué forma la música es a la vez básica y especial, y cómo se usa, para realizar una exhaustiva reconsideración de por qué y cómo la formación musical debería "marcar una diferencia" para los alumnos corrientes a los que se imparta.

El problema y sus causas

Vistas las muchas dificultades y la variables contradictorias esbozadas anteriormente, es evidente que la teoría y la práctica actuales de la educación de la música no han "marcado una diferencia" (por ej., STÄHLHAMMER, 2000). El aforismo "Quien no sabe adónde va, lo más probable es que acabe en algún otro lugar" se puede aplicar claramente a la educación musical. Como norma, el "algún lugar" en cuestión "marca una diferencia" sólo en ocasiones raras y fortuitas, mientras que el "algún otro lugar" no consigue marcar una diferencia, o lo que marca realmente es una diferencia negativa; por ejemplo, la marginación de los alumnos. El principio filosófico en que se basa la teoría curricular tradicional ha defendido con fuerza y de formas diversas e importantes el supuesto valor *estético* de la música y, en consecuencia, de la educación musical. Sin embargo, para las personas y la sociedad, los beneficios pragmáticos a largo plazo del estudio a los que se alude en esa defensa, o han sido tan vagos o variados que se consideran carentes de consecuencias (por ej.: "Está bien si te lo puedes permitir, pero...", y las afirmaciones del tipo "miel sobre hojuelas" acerca del valor de la educación musical), o el público no nota ni valora en modo alguno esos beneficios. Cualquiera que sea la consecuencia, el resultado ha sido la extendida marginación de la música en los

programas, presupuestos, etc., de los centros educativos⁴, y, por esta razón, los profesores de música, en vez de "marcar una diferencia" que la sociedad reconozca y aprecie, adoptan cada vez más una política de "defensa" de su cometido.

Esta marginación es una consecuencia del tipo de "crisis de legitimación" que HABERMAS (1975) analiza. En las instituciones y sistemas sociales, las crisis se producen cuando las contradicciones internas y otras fragilidades básicas se traducen en que esas instituciones y sistemas no consiguen marcar las diferencias que dicen que son los beneficios que aportan a la sociedad. Un hecho que se evidencia en unas condiciones de "crítica immanente", en las que los beneficios que se *alegan* se usan como *criterios* para juzgar el auténtico valor añadido a la sociedad. Cuando el éxito brilla por su ausencia, o cuando lo habitual es que surjan problemas negativos, la institución se enfrenta a una crisis, y lo más frecuente es que recurra a la legitimación, es decir, a diversas formas de "racionalizar" sus supuestos beneficios, o de reafirmar esos beneficios en un lenguaje que sea lo bastante generoso para albergar sus dolencias en términos que suelen ser más positivos. La legitimación también produce el tranquilizador efecto de "proteger" la "integridad" de la institución ante lo que quienes están "dentro" de ella consideran una crítica "ilegítima" por parte de quienes "nada saben" (es decir, quienes están "fuera") y, por consiguiente, también el efecto de mantener la institución lo más cercana posible a su forma actual. En la educación musical, por ejemplo, el espíritu postmoderno del pluralismo y el multiculturalismo condujo realmente a la incorporación inconsecuente de las "músicas del mundo" a los currícula de los centros no universitarios y de las universidades, pero es evidente que fue más un retoque de maquillaje que un cambio o una innovación curriculares de fondo.

II

Actualmente, la política de defensa en la educación musical es un claro indicio de que los propios profesores de música reconocen la progresiva marginación de la música en las escuelas, y de que están a la defensiva ante tal marginación⁵. Relacionada con estos intentos verbales de convencer a las

⁴ La educación musical es un ejemplo de lo que BOURDIEU define como un "campo social" (por ej., 1990, págs. 67-68). Como ocurre con los campos de deporte, ese campo es un espacio en el que se "colocan" diversos intereses y grupos de poder para obtener un beneficio social dentro de un "mundo" más amplio. Así que cualquier praxis musical es un campo dentro de un "campo musical" mayor, y la educación musical es un campo dentro de su "mundo" de la praxis que se llama "escolarización". La progresiva marginación de la música dentro de ese mundo supone un debilitamiento de su posición o poder en lo que respecta a una participación razonable en los recursos, etc.; y los educadores musicales reconocen en su mayoría esa marginación, y se lamentan de la pérdida de estatus que sufren en los centros educativos y en la sociedad. Para más detalles, véase REGELSKI, 2003.

⁵ Véase en particular el apartado de defensa del sitio web de la *International Society for Music Education* (<http://www.isme.org>).

personas⁶ de la legitimidad de la música escolar, hay toda una serie de supuestos y prácticas que surgen del principio aceptado de forma acrítica, al que antes aludíamos, de que la educación musical es una "educación estética" y satisface una extendida "necesidad" de ella o, si no, cultiva de forma importante las llamadas sensibilidad, receptividad o experiencia estéticas⁷. Lamentablemente, las diversas afirmaciones que se hacen en nombre de estos supuestos de hecho no son más que la falacia del *obscurum per obscurius*, el error lógico de explicar algo que requiere una explicación porque, para empezar, es excepcionalmente vago y ambiguo, pero hacerlo en unos términos y condiciones que en sí mismos no se pueden observar y que, por ello, acrecientan el enigma que se supone que se pretendía esclarecer. Aunque no es éste el lugar donde hacer una crítica exhaustiva, sí se pueden resumir los temas que en consecuencia derivan de este principio estético.

En primer lugar, hay que hablar de los usos opuestos del propio término "estético", porque el descuido de estas diferencias y de sus implicaciones se presenta como una causa importante de la crisis de legitimación a la que se enfrenta la educación musical. La mayoría de los músicos y, por tanto, la mayor parte de los profesores de música, no suelen estudiar estética como parte de su preparación formal. No obstante, el "currículum oculto" (DEMARRAIS y LA-COMTE, 1998, págs. 13-14, 242-247) y los supuestos ideológicos de las escuelas de música universitarias imbuyen a los músicos unos determinados supuestos acríticos y, con ello, un lenguaje referente a la música como algo que necesariamente debe ser de algún modo estético. Hablar de la música como algo estético surge de la idea aristotélica de *aistesis*⁸, que reconoce un tipo o una calidad de conocimiento y juicio cuyas raíces están en los sentidos, con independencia de la facultad de la razón, pero que no equivalen simplemente al hedonismo y el exceso sensorial. De la idea de *aistesis* surgió lo que, a partir de KANT, se convertiría en la filosofía estética *per se*. Pero el término "estético" se emplea a menudo de forma laxa y no técnica en el sentido original de *aistesis* para referirse a la sensación placentera (WILLIAMS, 1983, págs. 31-33) que no sólo despiertan las artes, sino que aparece también en expresiones familiares como "la estética del deporte" o la "cirugía estética"⁹. Este uso infor-

⁶ Una causa importante de las actitudes sociales hacia la música y la educación musical y su valoración es que la mayoría de las personas tuvieron la experiencia de la "música escolar" en sus años de estudiantes, y hoy tienen una vida musical muy ajena a lo que se les ofreció como parte de aquellos estudios.

⁷ De forma más o menos necesaria y automática; por ej., se cree que escuchar, cantar o interpretar, aunque sea de forma rutinaria, incrementan la receptividad estética e impulsan inevitablemente la educación estética.

⁸ Por otro lado, Platón no reconoce la *aistesis* como un "juicio del sentido" tal como lo hace Aristóteles (SUMMERS, 1987), y está convencido de que las artes corren el peligro de que los sentidos corrompan la razón.

⁹ También se han hecho referencias no técnicas, por ejemplo, a la "estética africana", donde la música cotidiana es decididamente *praxial*, y a la "estética nazi", en lo que atañe a los usos sociopolíticos que de la música hicieron los nazis. Pasado el primer impacto, tales usos del término lamentablemente se pueden viciar, y hasta convertirse en clichés (EDSTROM, 2002).

mal podría ser inocente en cualquier otro sitio, pero en la educación musical se confunde fácilmente con otros usos más técnicos de la palabra¹⁰, de los cuales dos al menos están en oposición directa (véase MÄÄTTÄNEN, 2002)¹¹.

La concepción pragmatista de JOHN DEWEY de la experiencia estética forma parte de una teoría de la experiencia comprensiva y naturalista (véase, por ejemplo, POPP, 1998), más que trascendental. Para DEWEY, la experiencia estética es una sensación cualitativa y afectiva de unidad que impregna "una experiencia", como algo opuesto a lo que "está" en las "obras" de arte. "Experimentar" algo es distinto de una "experiencia", según DEWEY; lo primero equivale simplemente a "tener" la experiencia, mientras que lo segundo implica una "situación" o un problema tangible y no resuelto, cuya supresión o resolución se alcanzan mediante las acciones conscientes de la persona. Para DEWEY, tales situaciones no están separadas de los temas prácticos; de hecho, toda la teoría del arte de DEWEY se propone fomentar una mayor sensibilidad en relación con toda experiencia, sea ordinaria o extraordinaria, que se "siente" de forma más grata. Para DEWEY, y como después confirmó WITTGENSTEIN, el significado está en el uso, y "los significados unidos a una experiencia estética como experiencia-perceptual son básicamente unos hábitos de acción, el uso. La interpretación tiene lugar en un marco del mundo social práctico porque ahí es donde residen los significados" (MÄÄTTÄNEN, 2002, pág. 2).

Las teorías estéticas de la tradición neokantiana son totalmente opuestas a la teoría de DEWEY (MÄÄTTÄNEN, 2002)¹². Es de señalar que existe un número casi infinito de teorías de este tipo, porque dependen de las diferentes especulaciones metafísicas de cada esteticista¹³. La propia proliferación de tales teorías y las posturas a menudo contradictorias que defienden, no hacen

¹⁰ El poeta simbolista PAUL VALÉRY (1945) acuñó el neologismo "estésico" para distinguir tal referencia actual a la *aistesis* en las artes, del lenguaje y las implicaciones de la filosofía estética que la vanguardia ajena al mundo musical en general rechaza. El resumen de WILLIAMS (1976) subraya la controversia que el término genera y los peligros de su uso ambiguo, y concluye que el término se ha convertido en "un elemento de la actual conciencia dividida del arte y de la sociedad: una referencia más allá del uso social y la estimación social que, como ocurre con el significado especial de *cultura*, se pretende que exprese una dimensión humana que la versión dominante de la sociedad al parecer excluye. Se comprende el énfasis, pero el aislamiento puede ser peligroso, porque en la expresión 'consideraciones estéticas', hoy común y restrictiva, hay algo irremediablemente fuera de lugar y marginal, en especial cuando se contrasta con las consideraciones prácticas o UTILITARIAS (véase), que son elementos de la misma división básica" (pág. 32).

¹¹ Las teorías estéticas fenomenológicas tienden a formar una categoría propia, pero en general confirman la situacionalidad de la teoría de DEWEY y su énfasis en los *qualia* singulares y unificadores de las experiencias artísticas.

¹² Sobre una aplicación actual de DEWEY, véase SHUSTERMAN, 2000.

¹³ SCHAEFFER (2000) expone una "teoría especulativa del Arte", que es "especulativa porque, en las diversas formas que adopta en el transcurso del tiempo, siempre se deduce de una metafísica general... que le aporta su legitimación". Según el análisis de SCHAEFFER, "esto equivale a afirmar que las artes y las obras de arte deben legitimarse a sí mismas desde la perspectiva filosófica. Sin embargo, sólo lo pueden hacer cuando son conformes a sus 'esencias' filosóficas dadas por supuestas, con lo que se crea un razonamiento circular en el que, en realidad, "la búsqueda de la esencia de hecho es una búsqueda de la legitimidad filosófica" (pág. 7).

sino sumarse a la ausencia de claridad sobre los detalles acerca de qué puedan ser el significado, la cualidad, la esencia o la experiencia estéticas. De hecho, desde sus inicios, la propia idea de experiencia estética que las teorías estéticas formales recogen, ha sido fuente de considerables desacuerdos en la historia de la filosofía (por ej., RANCIÈRE, 2000; WILLIAMS, 1983), y es habitual que los propios filósofos critiquen la teoría estética porque, más que esclarecer, confunde (por ej., URMSON, 1989; PROUDFOOT, 1988). Sin embargo, para nuestros fines, se pueden aislar ciertos esbozos generales.

En primer lugar, y quizá el más importante, se dice que la experiencia estética es "desinteresada". Esta "finalidad sin fin" heredada de KANT significa que debe existir una "distancia estética" entre el arte y las cuestiones materiales del tipo al que se refería DEWEY y que, como veremos, están presentes en las explicaciones praxiales* de la música. Así pues, se conjeturan los criterios y las condiciones de la belleza pura, ideal y "libre", que *trascienden* de los pormenores del tiempo, el lugar y la persona¹⁴. Tales teorías estéticas de la belleza "libre" suelen rechazar la belleza "dependiente" o "pragmática" que es, por decirlo de algún modo, buena o bella a su modo, aunque la última la reconociera KANT¹⁵ y ocupe un lugar básico en las ideas de la música de base social, como las que se refieren a las músicas que no sean la clásica y, en general, aquellas de las que se ocupa la actual sociología de la música.

De la postura "desinteresada" de la teoría estética ortodoxa surgen otras dos ideas afines: la música no existe para ser *contemplada*, y las "obras" musicales existen *autónomamente* como entes autosuficientes que se valoran por "ellas mismas", es decir, en términos "estrictamente musicales", que de este modo, y una vez más, las desvinculan de las situaciones y los usos prácticos. Esta supuesta autonomía establece una distinción entre las Bellas Artes y las artes "aplicadas" o "prácticas" (o artesanas), separa la música aún más de la vida, y conduce a lo que BOURDIEU llama la "sacralización" (1993; pág. 236; véase también SCHAEFFER, 2000, pág. 6) que reserva la música para lugares casi sagrados, como las salas de conciertos¹⁶.

* *Praxial*. La dimensión praxial implica un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje de la música con una perspectiva más global, integrada y crítica. Acercarse a las obras musicales implica tomar en consideración muchas dimensiones, no sólo las más técnicas, de interpretación, composición, orquestación, dirección, etc., sino también estéticas, psicológicas, contextuales, sociales y culturales. Es una actividad social cuyos significados se construyen y reconstruyen constantemente, en tiempos y espacios distintos. David ELLIOT, es uno de los especialistas más reconocidos en el desarrollo de esta filosofía musical. (*N. del R.*)

¹⁴ Las teorías estéticas idealistas también son "trascendentales" porque incluyen unas supuestas "facultades", funciones y estructuras de la razón y la comprensión que *a priori* se tienen por las bases de la experiencia tanto del mundo como del arte.

¹⁵ Para una crítica incisiva de la deformación de la teoría kantiana del gusto en una teoría del arte, véase CARROLL, 1998, págs. 89-109 y *pássim*.

¹⁶ No obstante, la teoría estética ortodoxa es muy ambigua en lo que atañe a la música sagrada, ya que ésta, para empezar, tiene una letra y, por consiguiente, no es "pura" ni está "libre" de significado conceptual; y, en segundo lugar, porque su uso en el culto contraviene el principio del carácter desinteresado (sobre la experiencia "estrictamente musical", véase Kivy, 1990; y para una defensa de la música religiosa, véase WOLTERSTOFF, 1980).

La idea de la música como una Bella Arte estética va acompañada de la idea de refinamiento: del "gusto" cultivado (WILLIAMS, 1983) que depende de cierto carácter de *entendido* en el conocimiento y la experiencia. De la misma manera, la música esotérica, por implicación, si no por admisión explícita, se hace superior, más valiosa (por su estética o por el éxtasis a que conduce) que la música de uso común y profana (SCHAEFFER, 2000, pág. 6): cuanto menos accesible es la música, más valor estético tiene, por lo que se requiere el "cultivo" de un conocimiento y una comprensión especiales. La fuerte influencia idealista y racionalista sobre la teoría estética ortodoxa refuerza este último supuesto; de este modo, el cuerpo y la mente quedan separados, y se favorecen la razón y la percepción intelectual, mientras que, en consecuencia, se reprueban las reacciones viscerales y otros estados emocionales afines¹⁷. Al ser estetizados, los sentimientos quedan *anestesiados* (WILLIAMS, 1983) y supuestamente universalizados, y se deben "conocer" y "entender", antes que "sentir", por sus *qualia* (o-cualidades subjetivas de las experiencias mentales) afectivas.

Las complejidades de estas distinciones, afirmaciones y argumentos no dejan de acumularse. De ahí que haya surgido una literatura particular para elucidar las muchas contradicciones y confusiones de la filosofía estética (por ej., COOPER, 1992; GAUT y LOPES, 2001). Sin embargo, este meta-comentario no aporta claridad ni resolución algunas que pudieran servir de auténtica base para la experiencia musical, ni siquiera para la de los músicos consumados. Por ejemplo, Christopher SMALL señala en una reseña de un libro sobre estética:

El problema era que la mayor parte del libro *no guardaba ninguna relación con nada que yo reconociera en mi propia experiencia musical*, como oyente, como intérprete o como compositor. En primer lugar, todos los autores se ocupan exclusivamente de lo que hoy llamaríamos la alta tradición clásica occidental... Y en segundo lugar, las teorías que desarrollaban eran excesivamente abstractas y complicadas... No conseguía convencerme de que una práctica humana tan universal y concreta como la música tuviera que necesitar de explicaciones tan complicadas y abstractas.

(SMALL, 1991, pág. 1; la cursiva es mía.)

Por las mismas razones, el filósofo Michael PROUDFOOT dice:

¹⁷ Como consecuencia de este sesgo en contra del cuerpo, en la teoría estética es muy poco lo que se refiere al intérprete. Sin embargo, la profesionalización de la interpretación ha puesto freno a la interpretación amateur (véase LEVINE, 1988, págs. 139-140) porque hasta el mismo virtuosismo dista mucho de ejemplificar de forma adecuada y estética las "obras" en cuestión. Este supuesto también pone en entredicho el estatus estético de los conjuntos formados por estudiantes y las interpretaciones de los estudiantes en general, puesto que, por definición, tal interpretación no consigue alcanzar la pertinente altura estética. Por las mismas razones, en la educación musical se suele fomentar la música grabada, y la atención se centra en la audición más que en la interpretación, porque, se dice, las grabaciones ofrecen la adecuada altura del arte.

la teoría estética a menudo nos parece falsa por la experiencia que tenemos del arte... Recientemente, tal inadecuación a nuestra experiencia del arte se ha hecho evidente, en parte, creo, como resultado de la preocupación de los esteticistas por determinar qué es el hecho de tratar algo "estéticamente", y en parte por una concentración en las obras de arte, aisladas de las circunstancias en las que se crean o aprecian.

(PROUDFOOT, 1988, pág. 850; la cursiva es mía)¹⁸.

Parece que también los músicos consumados, si estuvieran familiarizados con ese tipo de literatura, considerarían que las desconcertantes complejidades de la teoría estética son erróneas según su propia experiencia de la música. Sin embargo, el hecho de que muchos no gocen de esa familiaridad, indica por sí mismo o que la teoría estética no es ni necesaria ni útil para la experiencia musical competente, o que muchos músicos simplemente dan por supuestas ciertas asunciones vagas o superficiales del tipo que mencionábamos anteriormente relativas a la *aistesis*, al menos en el grado en que muchos, entre ellos los profesores de música, se sienten autorizados y legitimados por las afirmaciones nobles, de pretendida importancia y hasta espirituales que se hacen sobre la música. Es posible que se necesite tal socorro porque los intelectuales y estudiosos suelen considerar la interpretación musical en la universidad como un "extraño compañero de cama", pues la entienden más como un oficio "profesional", como pura artesanía, y hasta como una especie de "atletismo" musical en comparación con las artes liberales, o incluso con el estudio de la teoría y la historia de la música. De hecho, estas últimas gozan a menudo de mayor estima por su aportación a la educación "liberal", precisamente porque su "escolasticismo" (véase BOURDIEU, 1998) se ajusta a los supuestos de la contemplación y el carácter de "entendido" de la filosofía estética.

III

La inexactitud de las filosofías estéticas vistas desde la perspectiva de la experiencia musical real demuestra las deficiencias de aquéllas como principio en el que apoyar la educación musical en los centros educativos. Además, las complejidades y las concentraciones de estas teorías se pierden en el caso de la mayor parte de los profesores de música. En consecuencia, es muy improbable cualquier acuerdo que sitúe la instrucción en esas bases, incluso entre el profesorado de un mismo centro, y con ello se pierde la integridad curricular. Sin embargo, hay otros varios problemas que también contradicen las premisas estéticas en las que se basa la educación musical que se propone "marcar una diferencia".

¹⁸ Más adelante, al hablar de la música como praxis, se analiza la alternativa a tratar las "obras" musicales "estéticamente" y, por consiguiente, como autónomas de las "circunstancias en que se crean o se aprecian".

En primer lugar, las circunstancias de los centros escolares raramente propician las condiciones "desinteresadas" y de otro tipo que se establecen para la reacción estética. En segundo lugar, y más problemático, dado que la experiencia estética es encubierta por definición y como requisito previo¹⁹, no hay forma razonable de observar si se ha producido o en qué grado lo ha hecho, o si se ha educado, mejorado, cultivado, etc., o en qué medida se haya realizado. Sin algún tipo de indicaciones claras no se garantiza el aprendizaje ni se pueden pedir cuentas a la instrucción. Para quienes, como reacción a tales hechos, defienden que el aprendizaje se evidenciará "algún día" o "de algún modo" en momentos futuros de la vida, precisamente la ausencia de esa evidencia tangible o esa futura relevancia es sin duda la razón de la crisis de legitimidad a la que se enfrenta la educación musical.

Además, los alumnos saben si sus experiencias en el aula se traducen en algún aprendizaje útil o relevante de ese tipo, o hasta qué punto ocurre así. Y es evidente que, para la mayoría de los estudiantes, la educación basada en los supuestos del *apreciar la música como un entendido* (AME) cae en oídos sordos (GREEN, 1988). En realidad, también se produce el fracaso cuando se emplea el modelo AME en la enseñanza de las músicas rock, rap, reggae y otras de este estilo, es decir, con una instrucción que presenta la historia, la teoría, los ejemplos "clásicos", etc., como si tal música fuera autónoma, existiera para la pura contemplación, y el *saber más "sobre" ella* contribuyera a "entenderla" activamente y, por lo tanto, a "apreciarla", en vez de limitarse simplemente a "recibirla" de forma pasiva. Sin embargo, la vida musical de los jóvenes fuera del mundo académico se sitúa en las antípodas del modelo AME, y su forma de vivir la música ni es pasiva ni carece de intensidad (STÄHLHAMMER, 2000). De modo que la "música de la escuela" y lo que para los alumnos es la "música real" se sitúan a una distancia considerable. Este alejamiento suele ser la causa de unas actitudes de desprecio sin más de la "música de la escuela", o de una aceptación reticente de que puede tener valor para algunos, pero no para ellos personalmente. Esto sólo basta para determinar en gran medida la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes.

IV

No obstante, los profesores de música de los centros educativos insisten, se trate de la música clásica o de otro tipo, en lo que se podría llamar un intento de "convertir" a los alumnos al modelo AME como una especie de "tema de salvación" (POPKWITZ, 2001): un intento de redención de los alumnos por el que se les pueda recuperar para la virtud musical. A juzgar por la observación directa, los textos de los métodos y los materiales instrumentales, la forma más

¹⁹ Es decir, es cerebral; se rehúye expresamente cualquier impulso corporal, como el de seguir el ritmo con los pies, o simular que se dirige mientras se escucha.

habitual que adopta ese intento es la enseñanza de la música como una "disciplina". Los teóricos del currículum señalan que cuando las "asignaturas" se abordan en la escuela, se transforman, neutralizan y hasta se niegan (véase, por ejemplo, POPKEWITZ y GUSTAVSON, 2002). La mayoría de las "disciplinas" de estudio se han desarrollado en torno a "campos" de la *praxis*, como las ciencias, las matemáticas y demás. Algunas, como el estudio de la lengua, se basan en su posible uso. Sin embargo, lo más habitual es enseñar una disciplina por sí misma, de lo que derivan las extendidas protestas de que gran parte de la escolarización es "meramente académica"²⁰. Una situación que ya plantea muchas dificultades en las asignaturas más comunes, pero que, en el caso de la música, y dada la importante *función praxial* de ésta en la vida de los alumnos fuera de la escuela —en especial cuando se acercan a la adolescencia—, el planteamiento del currículum que sigue la *estructura de la asignatura* se convierte en una receta infalible no sólo del fracaso en propiciar un aprendizaje relevante, sino también del fomento de la enajenación, del retraimiento de los alumnos. La *praxis* de la música, tan importante, por lo demás, para el Ser existencial de los estudiantes, queda reducida a una simple "asignatura académica".

Como señalábamos antes, el currículum de la *estructura de la asignatura* consiste en gran medida en una información "sobre" la historia y la teoría de la música. Siguiendo un prejuicio muy asentado en la historia intelectual, se da por supuesto que la "comprensión" y la "apreciación" son sinónimas²¹, y cualquier deleite que no implique una comprensión estudiada se considera menor o de rango inferior; ocurre, por ejemplo, con la comida, incluso con la *haute cuisine* (KORSMEYER, 1999). Con el llamado modelo de Educación Musical Basada en la Disciplina, de Estados Unidos, la estética, la historia, la teoría y la crítica dominan el estudio. Mucho más habitual, en Estados Unidos y en otras partes, es la enseñanza de los "elementos de la música" —es decir, la melodía, la armonía, el ritmo, la forma, el timbre— y de otra terminología musical mediante "actividades" y "experiencias" que supuestamente se traducen en conceptos que se cree que los alumnos podrán utilizar como oyentes²².

²⁰ El origen de esta expresión tan frecuente está en las referencias a la Academia, el edificio en el que enseñaba Platón. El idealismo de Platón considera que las ideas, las teorías y demás son más reales o fiables que el mundo empírico; y en la medida que así ocurre en los centros educativos, la acusación de academicismo parece bien fundada. Sobre la "falacia escolástica", véase BONDIEU, 1998.

²¹ No lo son; el uso histórico relacionado con la palabra "apreciación" proviene de la palabra latina que significa "valor" (como en "apreciar") o "estimar" y, por lo tanto, "valorar" algo en el sentido de que se tiene la experiencia de que proporciona una "recompensa" o un "beneficio"; así pues, el uso se refiere también a un incremento del valor, como el dinero del banco se "aprecia" por el interés que se paga. "Comprender", usado como "captar el significado", "conocimiento técnico" o "familiaridad estudiada", no es sinónimo de "apreciación" como valoración o evaluación de una experiencia. Quizá por esta razón, Dewey, en *El arte como experiencia*, habla a menudo de "valorar" (es decir, "usar") el arte en lugar de referirse a "apreciarlo". Así pues, apreciamos muchas cosas de las que no tenemos una comprensión estudiada, y comprendemos muchas cosas que no apreciamos, a veces como consecuencia de esa comprensión.

²² Nunca se determina qué escuchan los titulados en las "escuelas de música", ni si "la enseñanza de conceptos" facilita o mejora la audición.

En efecto, donde mayor énfasis pone el AME es en la audición; incluso la interpretación en clase se considera una forma activa y, por lo tanto, más atractiva de ejemplificar conceptos abstractos, en lugar de fomentar destrezas que realmente se puedan emplear en la vida. Sin embargo, la mayoría de los conceptos —en especial las categorías abstractas que se identifican por los llamados "elementos"— son, ante todo, abiertos, en el sentido de que no existe una "esencia" primordial del concepto. En segundo lugar, cuando los alumnos abordan un concepto después de otro, se ven metidos en una mezcla de clases que se centran en etiquetas docentes y en otras abstracciones aisladas. En consecuencia, son pocas las destrezas que aprenden, y pocas las cosas duraderas que puedan ser útiles mucho más allá de lo que dura una clase o un trimestre (si es que aprenden alguna).

Como respuesta a la resistencia de los alumnos ante este tipo de instrucción y a su futilidad, hoy son cada vez más los profesores que en sus clases se ocupan de las músicas populares. Sin embargo, ya nos hemos referido a los problemas que se plantean cuando el modelo AME para "apreciar" la música clásica se aplica a la enseñanza de otras músicas. Algunos profesores van más allá del AME y también intentan *interpretar* otras músicas, sea con la creación de, digamos, "bandas de rock" dentro de la clase, o con la implicación de toda la clase en, por ejemplo, algún tipo de ejercicio de percusión tradicional, etc. Sin embargo, lo habitual es que estos intentos tampoco lleguen a producir un efecto perdurable —aunque los alumnos los agradezcan, y los prefieran a las alternativas tradicionales—, simplemente porque, en esas condiciones, no consigue desarrollarse la *condición de músico independiente* (REGELSKI, 1969) que sea suficiente al menos para un nivel inicial y personalmente satisfactorio de participación. De manera que se emplea una gran cantidad de tiempo en la instrucción memorística en la que los alumnos sólo pueden desarrollar la "competencia" suficiente para "superar" una o sólo unas pocas piezas, o se aprenden unas destrezas que tienen poca o ninguna aplicación a la *praxis* "real" fuera de la escuela, por muy sugestivas que puedan haber sido las clases.

V

Un último problema se refiere a lo que en otro lugar llamo la "metodolatría" (REGELSKI, 2002b). Equivale a un "cómo", al *tecnicismo* de la enseñanza. Tal pedagogía de recetas, fórmulas e instrucciones ha hecho un flaco favor a la educación musical a lo largo de los años. Aunque, en las clases de música generales al menos se asume el AME y la enseñanza se centra en los "elementos" y los "conceptos", de hecho el "currículum" lo constituye el "método" *per se*; el simple acto o hecho de emplear el método de enseñanza se convierte en el centro de la planificación del profesor. Se entiende que una clase es "buena" si se ha "impartido" según dictan las tradiciones y los procedimientos que se asocian con los métodos y los materiales en cuestión, sin que se evalúe si ha producido unos resultados que "marquen una diferencia".

Para las clases instrumentales, la metodolatría suele estar integrada en los "libros-métodos" que se usan. Una clase tras otra se plantean ciegamente con la expectativa de que el resultado sea alguna aportación a la condición de músico y a la habilidad técnica suficientes para la independencia musical. Lo habitual es que no ocurra así, aunque sólo sea porque la "literatura" en cuestión suele tener poca relevancia más allá de la "música de la escuela" (o de lo que duren las "clases de música" a las que los padres obligan a asistir); y porque el objetivo se sitúa con demasiada frecuencia en la técnica por sí misma. El objetivo es enseñar el *instrumento* como tal, no *música*, de ahí que la consiguiente "disciplina" equivalga a una práctica sumisa al servicio de una adquisición progresiva de la técnica. En cualquier caso, raras son las ocasiones en que la literatura se selecciona por su importancia para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (en particular como oyentes), y cuando a muchos profesores de música se les pide que expliquen la diferencia entre, por ejemplo, una clase de *trompeta* y una clase de *música* mediante la trompeta, lo habitual es que se rasquen la cabeza como reacción inconsciente a su complejidad. Por último, y lo más habitual, aprender a improvisar y a tocar de oído a menudo se queda a mitad de camino por la excesiva preocupación por la técnica instrumental y el solfeo.

La música como praxis

I

La hegemonía de las explicaciones de la música y de la educación musical basadas en los modelos del *carácter de entendido* y las *premisas de la estética* se ve progresivamente cuestionada por las *teorías praxiales* tanto de la teoría social como de la filosofía de la música²³. Así pues, entender la música y la educación musical como *praxis* ofrece unas alternativas que pueden "marcar una diferencia", especialmente porque la *praxis* implica, por definición, un "hacer" tangible que "marque una diferencia" de algún tipo para el individuo o los grupos a los que se atiende. No se puede dar aquí una explicación exhaustiva de la idea de *praxis* (véase DUNNE, 1993; REGELSKI, 2003; 2002a; 1998), pero podemos esbozar características importantes.

La idea de *praxis* aparece por primera vez en la ética de Aristóteles, quien distingue tres tipos de conocimiento. La *teoría* es el conocimiento que se crea y se contempla por sí mismo. Siguiendo el ejemplo de Platón, Aristóteles privilegia la "facultad" de la razón como la esencia del ser humano y, por tanto, como fuente de la vida buena. Desde los días de Aristóteles, este sesgo racio-

²³ La teoría estética y la filosofía de la música tienen historias separadas; véase BOWMAN, 1998, pág. 6; sobre una filosofía praxial de la educación musical, véase ELLIOT, 1995.

nalista ha dominado la filosofía²⁴. En consecuencia, la racionalización y la estetización de la *aísthesis* han conducido, como hemos visto, a la parcialidad de la teoría estética a favor de la contemplación racional de la música y de su supuesto significado universal, y en contra de los pormenores y los *qualia* (o cualidades subjetivas de las experiencias mentales) que se experimentan a través de los sentidos.

La *tecné* se asociaba con la *poiesis*, la fabricación de las cosas. Esta experta habilidad y esta eficaz arte funcionan al servicio de unos fines dados por supuestos y en modo alguno polémicos, como el de fabricar determinados objetos útiles o tocar un instrumento. Sin embargo, la *tecné* se hace problemática en el momento en que la técnica musical (es decir, el virtuosismo) se convierte en un fin en sí misma, y en relación con la idea de que sólo la pericia técnica puede hacer realidad la total integridad estética o artística de la música que se interprete.

Sin embargo, la *praxis* no implicaba sólo la fabricación de cosas, sino los diversos tipos de "hacer" que interesan a las personas. Como tal, la *praxis* se rige por una dimensión ética (llamada *frónesis*), en la que los "resultados correctos" se juzgan específicamente desde la perspectiva de las personas a quienes se sirve o en las que se influye. La *praxis* de la medicina es un buen ejemplo; en este campo, donde está en juego "marcar una diferencia" en el sentido de mejorar la salud, la "corrección" de los resultados depende de la consideración de los síntomas y las necesidades del paciente. Lo que interviene son los estándares de la atención sanitaria, y no la atención o los resultados estandarizados. Así pues, los "resultados correctos" no se interpretan en términos absolutos o singulares; al contrario, la "buena salud" es un *ideal de acción* que se alcanza de acuerdo con la situación particular de cada paciente.

II

Las distinciones de Aristóteles tienen importantes implicaciones para la música y la formación musical. En primer lugar, cuando la música se entiende como *praxis*, la "bondad" o la "corrección" de las experiencias musicales varían según sean los individuos o los grupos en cuestión. De modo que la música sirve a una variedad de "bienes", que son tan diversos como las personas que se aprovechan de ella. Además, si nos hacemos eco de la teoría de DEWEY, el significado musical está socialmente saturado y situado. Las variables sociales particulares rigen aspectos importantes del significado musical que se ofrece. Una composición con un texto sagrado tiene un significado para los fieles que practican el cul-

²⁴ El empirismo científico y el racionalismo filosófico de la Ilustración fueron, desde el principio, en gran medida antitéticos, y el posterior "modernismo" se erigió sobre unos cimientos inestables. A medida que la superestructura del modernismo se erosiona lentamente, la teoría estética deja al descubierto las "líneas de falla".

to, y otro significado para la mayoría de las personas que acuden a un concierto laico; y del mismo modo, la música de concierto que se utiliza en una película se transforma de modo similar y, a veces, de forma drástica. Asimismo, la música no se juzga con los criterios apriorísticos y racionales que la teoría estética plantea como hipótesis, sino de acuerdo con la diferencia que marque, los valores que aporte a la situación concreta y a las personas implicadas. En consecuencia, la música para el culto religioso no queda relegada a los puestos más bajos de la supuesta jerarquía estética, y no se considera que la música para el baile, la ceremonia o el festejo, etc., carezca de un importante valor musical.

Escuchar un concierto (o una grabación en casa) no es una cuestión de unas cualidades estéticas que se suponen que están "en" la música, a las que después se atiende de forma cerebral, por ellas mismas y en beneficio del oyente. Estos beneficios pueden variar entre la reflexión intelectual de los músicos intérpretes y los entendidos en música, hasta los placeres afectivos a los que habitualmente se refiere la mayor parte de los miembros del público. Desde la perspectiva de la praxis, el carácter casi sagrado de la "obra" se desmitifica y su significado pierde la supuesta naturaleza atemporal, anónima e independiente del lugar en que se dé. Las personas escuchan de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias y necesidades e intenciones actuales. Estas últimas también difieren en las mismas personas en distintos momentos, y este factor temporal siempre es fundamental en el significado musical del momento.

III

En esta interpretación, la música no existe sola o exclusivamente en los "términos" de los músicos, ni existe para ser adecuada según cualquier modelo "exclusivo" del significado o "estrictamente musical" que limite la "apreciación" a unos pocos entendidos privilegiados. Para empezar, la música nunca es "estrictamente musical", ya que, como praxis social, siempre está imbuida de dimensiones sociales (SHEPHERD, 1991; SHEPHERD y WICKE, 1997). Las tradiciones estéticas favorecen que la atención se centre únicamente en los "sonidos" del momento, con lo que se ignora el fondo de dimensión social del que surgen la música y las condiciones en las que se "aprecia" y por las que se "aprecia"²⁵. Los etnomusicólogos han estudiado el complejo holismo de los sonidos y la dimensión social en las sociedades indígenas, y los sociólogos de la música piensan también que ese holismo está igualmente presente en la música de nuestra sociedad más compleja. Es posible que la música como nexo de la dimensión social sea menos *obvio* en el modelo de concierto occidental, pero no deja de ser *fundamental* para el significado musical. SMALL (1998), por ejemplo, estudia las variables y las condiciones sociales que, aunque no formen parte de los "sonidos" del momento, son elementos inevitables de la experiencia de

²⁵ Véase, PROUDFOOT 1988, pág. 850, y WILLIAMS 1983, ambos citados anteriormente.

la música de los públicos y, por consiguiente, no son "a-musicales" ni siquiera "extra-musicales", como se especula en las teorías estéticas.

Es evidente que los "sonidos" de la música están, para empezar, saturados de importancia social. Los sonidos de los que la música puede disponer están determinados por unas variables sociales que van desde lo que la geografía proporciona a los pueblos indígenas, a las opciones tecnológicas de las sociedades modernas. En segundo lugar, los criterios que determinan cuándo el "sonido" se considera "música" son completamente cuestión de una *idea generativa* que la sociedad tiene de la "música", lo que el sociólogo Émile DURKHEIM llama una "categoría de la cognición" creada socialmente²⁶. Así pues, lo que en una sociedad determinada se considera "música" es una "función del estatus" que se suma a los sonidos de acuerdo con los bienes regidos socialmente a los que sirven como praxis²⁷.

En las sociedades complejas, donde están en juego muchos bienes y muchos objetivos, surge una pluralidad de músicas. Cada una se rige tanto por la idea general que la sociedad tiene de la música, como por el bien o el objetivo sociales a los que sirve; toda praxis musical, pues, tiene sus propias condiciones, criterios y aportaciones singulares. Cada una existe en su propio "campo" dentro del más amplio "mundo de la música"²⁸ donde se "sitúa" a sí misma para aventajar a otras músicas, a veces con la polémica de si una determinada praxis es "música". Todos los campos tendrán cierta homogeneidad basada en su "práctica común", pero ocurre a menudo que los campos se mezclan y entrecruzan, al menos en su periferia, y cada vez más con la tecnología moderna. La consecuencia de la socialidad y el pluralismo inherentes de las músicas, y de su compleja interacción, es que la idea de un modelo único de "apreciación de la música" está fuera de lugar, como lo está la de la sacralización de la música.

IV

En esta explicación praxial, la "buena música" es ante todo una cuestión de "para qué es buena"²⁹, y las subsiguientes consideraciones sobre la calidad

²⁶ Para DURKHEIM, "no sólo los contenidos del conocimiento, sino hasta las formas de cognición se constituyen socialmente. Las categorías de espacio y tiempo, poder y causalidad, la persona y la especie", dice, "derivan todas de las circunstancias sociales y son el modelo para percibir y conocer el mundo en su conjunto" (JOAS, 1993, pág. 62).

²⁷ La asignación de una "función de estatus" a lo que, de otro modo, no son más que simples propiedades físicas de las cosas, incluida la naturaleza, es la premisa esencial de la "construcción de la realidad social" de John SEARLE (SEARLE, 1995; 1998). Sobre una aplicación más detallada de esta idea a la música, véase REGELSKI, 2000a, y REGELSKI, 2003.

²⁸ Sobre los "campos" dentro de un mundo más amplio del arte o la música, véase BOURDIEU, 1993; sobre otras fuentes y detalles sobre la interacción de los campos dentro del mundo de la música, véase REGELSKI, 2003.

²⁹ Por ejemplo, escuchar un concierto, "música ocasional", de culto, de ceremonias, celebraciones, danza, entretenimiento y buenos momentos, como el tiempo "consumido" de modo significativo, etc.; respecto a "buenos momentos", véase REGELSKI, 1997, en cuanto a "consumir bien el tiempo", véase LAKOFF y JOHNSON, 199, págs. 161-165.

implican determinar en qué medida contribuyen al bien en cuestión. Así pues, las distinciones de calidad se establecen incluso en el campo de la música clásica. Además, el repertorio estándar no es, como proclama la teoría estética, el modelo de calidad para toda la música, sino un tipo de música: una praxis particular que valora una pequeña fracción de personas. Así pues, la música es "buena" en relación con el tipo al que pertenezca, unos tipos que se sitúan en un continuo longitudinal, y no en una jerarquía establecida según la supuesta virtud estética y en la que lo habitual es que la música de cámara y las sinfonías (es decir, la música "pura") ocupen el puesto más alto, desde el que arranca una sucesión descendente de otras músicas que se clasifican al antojo de la autoridad. Algunos estetas niegan la virtud estética de todas las músicas exotéricas, y las etiquetan como música "popular", "folk", "étnica" o "práctica" (por ej., los cánticos religiosos, etc.), con lo que, para empezar, les privan de un lugar en la jerarquía estética.

Es previsible que los estetas condenen la condición de situada de la "construcción social del significado musical" que constituye el hallazgo fundamental de la actual sociología: la música (MARTIN, 1995) como "mero relativismo". Sin embargo, no consiguen entender ni aceptar que el *universalismo* de los valores sin condiciones que propugnan *es él mismo culturalmente relativo* según cuáles sean las diferencias y condiciones sociales por las que esos valores se socializaron, fuera por la socialización primaria que tiene lugar en el hogar, o por la secundaria y terciaria que se producen en la escuela y la universidad³⁰. La condición de situado y la construcción social del significado de la música no equivale a que "todo vale" ni a la simple autocomplacencia. Las situaciones y convenciones sociales que explican las diferentes músicas orientan las exigencias de la condición de músico de todas ellas, y constituyen los criterios con los que se evalúa la "bondad" en cada caso. Además, desde la perspectiva de la sociología de la música, toda música hace realmente determinadas *aportaciones* objetivas (*affordances*: término inglés que acuñó el psicólogo estadounidense J. J. GIBSON para referirse, en sus propias palabras, "a lo que aportan las cosas, para bien o para mal. Lo que ofrezcan [*afford*] al observador dependerá, a fin de cuentas, de sus propiedades"), pero en qué medida sean adecuadas³¹.

³⁰ Como demuestra BOURDIEU (1984), los estetas generalmente no consiguen ver ni reconocer las condiciones sociales del relativismo de su propia auto-"distinción", y los temas basados en la clase (y sesgados) implícitos. En general, las ideas y los valores son siempre los de una época histórica, unas condiciones situadas, o una persona (que siempre está situada en el tiempo y el espacio). Así pues, incluso la *hipótesis* de unas ideas y valores universales y absolutos guarda relación con el hecho de que ella misma origina condiciones.

³¹ Las "aportaciones" (*affordances*) son cualidades que están "ahí fuera" para que todos los presentes las perciban. Sin embargo, tales aportaciones se atienden o se "apropian" de forma distinta en función de la "atención selectiva" de cada persona, o de la misma persona en momentos diferentes. De modo que las propiedades físicas de un objeto que estimule se pueden considerar "buenas para" y, por lo tanto, "apropiadas" para diferentes usos o fines. Una "pelota de tenis" se puede convertir en un "perro de juguete", una "piedra" se puede convertir en un "martillo", y un "lago" aporta las posibilidades de pescar, nadar, remar, etc., todo ello de acuerdo con las circunstancias que incluyen las diferencias entre los individuos. DENORA (2000) presenta muchas pruebas etnográficas de esta idea aplicada a la música.

o se "tomen" o atiendan de forma selectiva varía en función de las importantes diferencias que existen entre las personas, sus intereses, su historia, sus necesidades, sus intenciones, sus costumbres... todo condicionado por la ocasión concreta (DENORA, 2000).

La educación como praxis y para la praxis

De todas estas consideraciones de las condiciones y los criterios filosóficos y sociales de la música como praxis surge una imagen del significado y el valor musicales que sin duda contradice y cuestiona las premisas estéticas y el modelo de *la apreciación de la música como contemplación* de la condición de entendido que, explícita o tácitamente, han servido de principio tradicional en el que se basa la educación musical³². En toda la sociedad, en el hecho social, la música se evalúa de acuerdo con los fines y los criterios de su uso. Este "uso" abarca una amplia variedad de funciones claramente realistas de la música en la vida cotidiana (DENORA, 2000), además de sus funciones más peculiares o especializadas. Así pues, la "música" en la educación *musical* no debería tener como premisa una visión limitada o restrictiva de la praxis, que excluya o prive a los estudiantes del aprendizaje musical significativo y relevante; al contrario, debe ser un concepto amplio, no sólo para que incluya una gran diversidad de músicos, sino para que incorpore la idea de permitir que los estudiantes se apropien de los significados y los valores musicales para que (o hasta el punto de que) "marque una diferencia" como uno de los resultados directos de su escolarización.

Esta necesidad de "marcar una diferencia", a su vez, requiere que la propia educación musical aspire a las situaciones de la praxis y, por tanto, debe incorporar más criterios de lo que es una auténtica *profesión* (véase REGELSKI, 2002b). La llamada práctica profesional en derecho o medicina, por ejemplo, de hecho es una cuestión de *praxis* profesional³³. De modo que las profesiones se guían por una ética profesional para lograr unos "resultados correctos", y por unos criterios como el de "no hacer daño". Los resultados se juzgan desde la perspectiva de la diferencia beneficiosa que se ha marcado para aquellos a quienes se ha atendido, no desde un punto de vista abstracto, apriorístico, metafísico o estrictamente técnico. Todo tipo de praxis se asienta en la base de la aportación que se hace a las personas o a la sociedad; así pues, es la sociedad la que evalúa cualquier praxis *profesional* teniendo en cuenta en qué medida "marca una diferencia". Visto desde la perspectiva de las crisis a que se enfrenta la música clásica, el modelo de *apreciar la música como un entendido* (AME) "marca una

³² En lo que a EE.UU. se refiere, véase McCARTHY, 1997. Existen abundantes pruebas de supuestos similares en muchos otros países.

³³ Sobre la naturaleza de una profesión, véase DEMARRIS y LECOMTE, 1998, págs. 149-154.

diferencia" para muy pocas personas, y no lo hace necesariamente en los términos estéticos que se pretende³⁴.

Desde la perspectiva de la praxis, lo que se llama "apreciación" se ve en el uso, o los usos, que se hace de la música; es decir, su "hacer" y, en consecuencia, el *valor añadido* a la vida. La condición de entendido; considerada en términos praxiales, se convierte así en una cuestión de *hábitos de uso activo*³⁵: unas acciones que SMALL (1998) y ELLIOT (1995) llaman "musicar" (*musicizing*, en el caso del primero, y *musicizing* en el del segundo). Estos hábitos pueden estar informados por el estudio formal y una práctica entusiasta; pero el "estudio informal", y hasta la participación habitual en una praxis, también llevan a un determinado tipo de "apreciación" que no es menor que la que nace de la pericia estudiada, sino simplemente distinta. De hecho, muchos "amantes de la música" no son grandes expertos en el sentido que caracteriza a los "músicos". Los intérpretes *amateurs* "practican" su condición de entendidos y demuestran su apreciación con el aprendizaje de nueva literatura, que se suele traducir en una adquisición de experiencia. Los melómanos "cultivan" asimismo su praxis mediante la adquisición de literatura, grabaciones e interpretaciones diversas. El estudio formal de los músicos muchas veces puede ser tan limitado como profundo; por ejemplo, a menudo se reduce a un instrumento particular y a una literatura limitada. Los intérpretes se pueden beneficiar muy bien de los estudios de composición, y los compositores pueden hacerlo del saber tocar todos los instrumentos para los que componen, pero estas situaciones no son habituales, y es frecuente que los intérpretes disfruten de la música que no dominan de forma especial. Por la misma razón, los oyentes —incluso los "oyentes profesionales", como los críticos— se pueden beneficiar perfectamente de los estudios de interpretación o composición, pero la actividad de escuchar es sin duda una práctica por derecho propio, con sus propias condiciones, criterios, fines y beneficios, por lo que se puede "practicar" en sus propios términos.

³⁴ Es decir, la referencia repetida a la experiencia "estética" de las personas no basta para confirmar la existencia real de los valores y significados especulativos que la teoría estética ortodoxa alega. Nadie sabe cómo es la experiencia que otra persona tiene, por ejemplo, del color, pero los términos que se refieren a éste tienen como mínimo unas consecuencias sociales que constituyen la base de su fiabilidad intersubjetiva; es decir, el acuerdo sobre la diferencias entre un semáforo en rojo o en verde. En cambio, la experiencia subjetiva que algunos etiquetan de "estética" no tiene una base inequívoca sobre la que se puedan comparar las experiencias que los demás etiquetan de forma similar. Sin una fiabilidad intersubjetiva, las etiquetas que otros emplean (en especial unos "otros importantes") para referirse a los placeres y las "apreciaciones" vinculadas con la música y el arte, se adoptan sin crítica alguna y basándose en la tradición como el término preferido para designar la singularidad de las experiencias de la música y el arte (del mismo modo que "espiritual" se emplea con idéntica variabilidad para referirse a las experiencias relacionadas con el culto). Así pues, sea lo que sea la "estética del rock", los adolescentes emplean inevitablemente otros términos para describir la experiencia que tienen de ese tipo de música. Muchas son las complicaciones y reverses que se originan cuando determinadas palabras (es decir, conceptos) se refieren a unas experiencias supuestamente compartidas —por ejemplo, las experiencias de "estar enamorado"— pero sobre las que no existe realmente un acuerdo intersubjetivo.

³⁵ Para el pragmatismo, esos "hábitos" no son rutinas mecánicas, sino una reflexión consciente para "marcar una diferencia".

II

Según lo dicho hasta aquí, la educación musical como praxis y para la praxis se centra en el "estudio" que "marca una diferencia" en la vida de los estudiantes, ahora y en el futuro. Por consiguiente, este "estudio" debe adoptar la forma del "hacer", de la praxis, y no ser un estudio académico "sobre" la música del tipo que ha caracterizado las premisas basadas en la estética de la condición de entendido y de la contemplación. Tal estudio equivale al *currículo como práctica*, como lo denomina ELLIOT (1995). Además, pese al bajo estatus que se asocia con el amateur como resultado del supuesto que únicamente el virtuosismo avanzado sirve a los valores estéticos o artísticos de la música, la educación musical como praxis y para la praxis debería fomentar el *amateurismo* del que habla BOOTH (1999), donde el puro amor a la música y el compartirla con otros de gustos similares es un valor esencial de la vida bien vivida. Una práctica que espolee el *amateurismo* —con el sentido que éste tiene de hábito positivo y con los consiguientes criterios de procedimiento y beneficios— no tiene por qué aplicarse únicamente a la interpretación, sino también a la audición, a la composición y a otros fines, por ejemplo, al interés del melómano por la crítica musical, las reseñas de audio, etc. Tampoco se tiene que aplicar sólo a la música clásica; de hecho, ofrecer opciones además de la música clásica, y no acabar con ésta mediante otras alternativas, debería constituir un objetivo importante de cualquier currículo basado en la praxis dirigido a los jóvenes, ya sea en centros educativos o en clases individuales.

Tal currículo de y para el "musicar" se beneficiará de que se considere cómo, por qué y cuándo se emplea la música en la sociedad. En este sentido, se debe tener en cuenta de forma especial el *mundo musical local*. Se pueden incluir las músicas folk, étnica y otras por su disponibilidad local; pero hay que pensar siempre en promover la condición de músico de naturaleza general que se puede aplicar a otras músicas. El currículo también debería determinar en qué medida ciertas músicas y tipos de "musicar" "encajan" en las apretadas agendas de los ciudadanos actuales³⁶. Las grandes orquestas ofrecen gran parte del interés y el valor musicales, en cambio es difícil diseñar un programa para los grupos amateurs de este tamaño. En cambio, la música de cámara (no sólo clásica sino también, por ejemplo, el jazz, el folk, los dúos y tríos de rock) es mucho más adecuada en este sentido y, por consiguiente, son muchas más las personas que pueden seguir interpretando. Sin embargo, la literatura, la condición de músico y el hábito de "musicar" o el gusto por él, se deberían desarrollar

* "Musicar" es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. C. SMALL, de su conferencia "El musicar: un ritual en el espacio social" en el III congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, (Benicàssim 25 de mayo de 1997) (<http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>). (N. del R.)

³⁶ También se pueden considerar el coste, la disponibilidad, el manejo y el mantenimiento de los instrumentos y el equipo, desde el punto de vista de los recursos de la escuela, y como criterios para la probabilidad de que los alumnos y personas adultas los adquieran.

mientras los estudiantes están aún en los centros educativos. Por ejemplo, inculcar la costumbre de usar "acompañamientos" informatizados para instrumentos solistas se puede traducir en un hábito de interpretación en casa que dure toda la vida, como lo puede hacer aprender a tocar instrumentos MIDI/*Musical Instrument Digital Interface* (Interfaz Digital de Instrumentos Musicales), una actividad que no tiene por qué molestar a los vecinos.

También hay que ofertar los instrumentos recreativos, típicos y sociales (es decir, aquellos que normalmente no se asocian con el repertorio tradicional de la música clásica). Para empezar, constituyen una forma funcional de enseñar solfeo; pero la instrucción también debe proponer despertar el interés por la interpretación y el hábito de cultivarla en casa y la comunidad (o la iglesia), y como posible fuente de deleite en la audición (por ejemplo, con la colección de discos, la asistencia a conciertos, etc.) De modo parecido, se debe prestar la debida consideración a la "música cotidiana"; de este modo, el aprecio y las aptitudes musicales para el aeróbic, la "música ocasional" (por ej., en cenas, fiestas, ceremonias, celebraciones, bodas, etc.), la religión y demás, pueden ser de utilidad tangible y perdurable para los alumnos. Hay que destacar también la música de cine y televisión, en especial en las clases de música general. Y no hay que ignorar las destrezas y aplicaciones para la composición o los arreglos (incluidos los informatizados), como los de crear acompañamientos para la interpretación de uno mismo, para grupos recreativos, vídeos domésticos, muestras fotográficas en vídeo, etc.

III

En todo lo dicho, hay que conseguir el equilibrio entre "la profundidad y la amplitud" si se quiere que la instrucción se traduzca en algo más que un superficial muestreo de música. Así pues, la atención se debe centrar en lo que se podría llamar la *condición general de músico*; es decir, en los conocimientos y las destrezas que son ampliamente aplicables a algo más que a las prácticas específicas con los que se relacionan en primer lugar para su desarrollo. La condición general de músico, pues, implica unos conocimientos y destrezas fundamentales que comparten *varias* de las músicas de las que generalmente se puede disponer en un determinado mundo musical. Tal condición de músico abarca unos conocimientos "básicos" de amplio espectro que permiten que los músicos trabajen en más de un tipo de música, unos conocimientos "básicos", sin embargo, que se "especializan" o ajustan según sean los criterios de una praxis particular a la que se puedan aplicar³⁷. Además, si se tiene en cuenta que la audición, la interpretación y la composición

³⁷ Así, por ejemplo, las tríadas aprendidas en relación con la guitarra tradicional sirven de base para las armonías del jazz; el simple rasgueo sirve de base para las fantasías del rock; mantener un ritmo constante, tocar sin desafinar, etc., también son elementos "básicos" que pueden servir a muchas músicas diferentes, y que también aparecen en los juicios y el disfrute de la audición. De modo similar, las improvisaciones del blues se pueden extender al rock y al jazz, y aspectos de las destrezas de percusión aprendidas en una tradición se pueden emplear en otros estilos o, en general, pueden aportar elementos de juicio a la audición.

o los arreglos musicales son, en sí mismos, prácticas singulares, la condición general de músico que se desarrolla, por ejemplo, mediante la composición o la interpretación, como uno de los objetivos del currículum, también se debería "generalizar" en la aplicación a la audición. La diversidad de campos musicales implicados —es decir, los géneros o tipos concretos de música que se incluyen— se deben basar, pues, en la probabilidad de promover una condición general de músico y su potencial para la llamada "transferencia del aprendizaje" a otras condiciones situadas, en este caso, a otras prácticas musicales y, por supuesto, al futuro en general. No obstante, y una vez más, la condición de músico se debe desarrollar mediante el "hacer" unas prácticas musicales seleccionadas, y debe servir, como mínimo, de base para continuar la experiencia y, por consiguiente, de una mayor condición de músico o más especializada en esas prácticas³⁸.

Conclusión

No es necesario especular sobre la nobleza estética, la profundidad y la espiritualidad de la música para legitimar su estatus especial en la sociedad. Cualesquiera que sean las experiencias que las personas tengan en relación con su uso, *el hecho de que la usen demuestra que valoran esas experiencias*. Así pues, el amplio uso de la música demuestra claramente que ya es "especial". Para la etnóloga Ellen DISSANAYAKE (1991; 1992), "hacer que algo sea especial" es una función que el arte y la música aportan a las prácticas sociales de todas las culturas. Y la música en particular aporta a la vida individual y social algo especial, en comparación con la mayoría de las demás disciplinas de la escuela. Sostengo que es en especial esta omnipresencia de la música en la sociedad la que crea la necesidad concreta de que la educación musical "marque una diferencia". Los estudiantes llegan todos los días a los centros educativos ya culturalizados en un profundo reconocimiento de la música como praxis. Es posible que algunos se beneficien de una situación socioeconómica que haya fomentado su inclinación hacia la música clásica, la ópera o el jazz; otros habrán crecido en un entorno musical, con lo que estarán predispuestos a esas orientaciones musicales.

En ambos casos, todos los alumnos habrán desarrollado algunas destrezas, actitudes y hábitos de apreciación musicales, previos a la escuela y externos a ella. Así pues, dada la situación de una escolarización universal y una educación general, los educadores de la música deben pensar desde la perspectiva de un sistema de *valor añadido*, en el que los alumnos sean *más capaces, o adquieran una nueva capacidad, de "hacer" música* como resultado de la instrucción. Incluso aquellos que optan por la educación musical de forma voluntaria (es decir, la actividad extracurricular, los estudios en las escuelas de música de la comunidad, o las clases particulares, etc.) se beneficiarán de este planteamiento de la

³⁸ Así, por ejemplo, el guitarrista folk principiante puede incrementar la condición de músico y el deleite que se encuentran en esa praxis.

instrucción como un valor añadido. Este enfoque implica, pues, construir sobre los conocimientos musicales que los alumnos traen consigo a la escuela, y no "redimirlos" de sus propias inclinaciones y prácticas musicales mediante su "conversión" a los modelos de condición de entendido que les son tan ajenos que los alienan³⁹. Además, la nueva condición de músico (por ej., aprender nuevas músicas, adquirir las destrezas de componer o hacer arreglos, etc.) desarrollada como una práctica que tiene unos fines praxiales enriquecerá las opciones musicales de los alumnos, y con ello aumentarán las probabilidades de que la música "marque una diferencia" en su vida y en la sociedad.

La música que se aprecia es la música que se usa. Una vida de la llamada "apreciación musical" es una vida en la que la música "marca una diferencia". De modo que una educación musical eficaz no fomenta alguna teoría especulativa de la apreciación basada en la condición de entendido, como una contemplación estética o de otro tipo por sí misma; al contrario, promueve directamente el "musicar" que añade un valor a la vida individual y vivifica la sociedad. El tipo de enfoque de la música y de la educación musical basado en la praxis que aquí se ha expuesto tiene el objetivo de "marcar una diferencia" en la vida musical de los alumnos y de la sociedad, mediante el incremento de sus muchas destrezas para "musicar" y de las opciones que tienen para hacerlo. Su éxito equivale al tipo de valor añadido que no sólo es perceptible, sino notable. Y con tal notabilidad, se reconocerá que la educación musical, como campo de estudio, fomenta los valores que son a la vez *básicos* para la vida, y *especiales* por su aportación singular a la vida buena.

Bibliografía

- BOOTH, W. C. (1999) *For the Love of It: Amateuring and its rivals*, Chicago, University of Chicago Press.
- BOWMAN, W. D. (1998) *Philosophical Perspectives on Music*, Nueva York, Oxford University Press.
- BOURDIEU, P. (1998) *Practical Reason: On the theory of action*, Stanford, Stanford University Press. (Trad. cast.: *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama. 1997.)
- (1993) *The Field of Cultural Production*, R. JOHNSON (comp.), Nueva York, Columbia University Press.
- (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, trad. ingl. R. NICE, Cambridge, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus, 1988).

³⁹ Las idiosincrasias musicales, al igual que las creencias religiosas, son muy reacias a las estrategias de conversión manifiestas, en especial si se considera que tales intentos son una manipulación ideológica. A diferencia de lo que ocurre con otras disciplinas, las afianzadas actitudes de los adolescente hacia "su música", los hábitos referentes a ella y los usos que de ella hacen, les llevan a rechazar aquella instrucción musical que consideran que se trata de un intento de convertirlos.

- CARROLL, N. (1998) *A Philosophy of Mass Art*, Oxford, Oxford University Press/Clarendon Press. (Trad. cast.: *Una filosofía del arte de masas*. Boadilla del Monte. A. Machado Libros, 2002.)
- COOPER, D. (comp.) (1992) *A Companion to Aesthetics*, Oxford, Blackwell.
- DEMARRAIS, K. B. y M. D. Lecompte (1998) *The Way Schools Work: A sociological analysis of education*, 3.ª ed., Nueva York, Longman.
- DENORA, Tia (2000) *Music in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DISSANAYAKE, E. (1992) *Homo Aestheticus: Where art comes from and why?* Nueva York, Free Press.
- (1991) *What Is Art For?* Seattle, University of Washington Press.
- DUNNE, J. (1993) *Back to the Rough Ground: Phronesis and techne in modern philosophy and Aristotle*, Notre Dame, Notre Dame University Press.
- EDSTROM, O. (2002) *En Annan berättelse om den västerländska musikhistorien och det estetiska projektet* Gotemburgo, Suecia, Universidad de Gotemburgo.
- ELLIOT, D. (1995) *Music Matters: A new philosophy of music education*, Nueva York, Oxford University Press.
- GAUT, B. y D. McIVER LOPES, (comps.) (2001) *The Routledge Companion to Aesthetics*, Londres, Routledge.
- GREEN, L. (1988) *Music on Deaf Ears: Musical meaning, ideology and education*, Manchester, Manchester University Press.
- HABERMAS, J. (1975) *Legitimation Crisis*, trad. ingl. T. MCCARTHY, Boston Beacon Press. (Trad. cast.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires. Amorrortu, 1975.)
- JOAS, H. (1993) *Pragmatism and Social Theory*, Chicago, Chicago University Press. (Trad. cast.: *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI de España, 1998.)
- KIVY, P. (1990) *Music Alone: Philosophical reflections on the purely musical experience*, Ithaca, Cornell University Press.
- KORSMEYER, C. (1999) *Making Sense of Taste: Food and philosophy*, Ithaca, Cornell University Press. (Trad. cast.: *El sentido del gusto: comida, estética y filosofía*. Barcelona. Paidós, 2002.)
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1999) *Philosophy in the Flesh*, Nueva York, Basic Books.
- MÄÄTTÄNEN, P. (2002) "Aesthetic Experience: A problem in praxialism", *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 1:1, abril, <http://www.Maydaygroup.org/act>.
- MARTIN, P. J. (1995) *Sounds and Society: Themes in the sociology of music*, Manchester, Manchester University Press.
- MCCARTHY, M. (1997) "The Foundations of Sociology in American Music Education (1900-1935)", en R. RIDEOUT (comp.) *On the Sociology of Music Education*, págs. 71-80, Norman Oklahoma, Escuela de Música de la Universidad de Oklahoma.
- POPKWITZ, T. (2001) "Pacts/Partnerships, and Governing the Parent and Child", *Current Issues in Comparative Education*, 3:2, mayo, <http://www.tc.columbia.edu/CICE>.
- y GUSTAFSON, R. (2002) "Standards of Music Education and the Easily Administered Child/Citizen: The alchemy of pedagogy and social inclusión/exclusión", *Philosophy of Music Education Review*, 10:2, otoño, págs. 80-91.
- POPP, J. A. (1998) *Naturalizing Philosophy of Education: John Dewey in the postanalytic period*, Edwardsville, Southern Illinois University Press.

- PROUDFOOT, M. (1988) "Aesthetics", en G. H. R. Parkinson (comp.) *The Handbook of Western Philosophy*, Nueva York, MacMillan.
- RANCIÈRE, J. (2000) "What Aesthetics Can Mean", en P. OSBORNE (comp.) *From an Aesthetic Point of View*, págs. 13-14, Londres, Serpent's Tail Books.
- REGELSKI, T. A. (2004) "Social Theory, and Music and Music Education as Praxis", *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, diciembre, <http://www.Mayday-group.org/act>.
- (2002a) "Musical Values and the Value of Music Education", *Philosophy of Music Education Review*, 10:1, primavera, págs. 49-55.
- (2002b) "On 'Methodolatry' and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis", *Philosophy of Music Education Review*, 10:2, otoño, págs. 102-123.
- (1998) "The Aristotelian Bases of Music and Education", *Philosophy of Music Education Review*, 6:1, primavera, págs. 22-59.
- (1997) "A Prolegomenon on the Praxial Theory of Music and Music Education", *Canadian Music Educator*, 38:3, primavera, págs. 43-51.
- (1984) "To Be or not to Be... General?" *Soundings*, Journal of the Society for General Music, Music Educators National Conference, 1:3, primavera, encarte no paginado.
- (1969) "Toward Music Independence", *Music Educators Journal*, 55:7, marzo, págs. 77-83.
- SEARLE, J. (1995) *The Construction of Social Reality*, Nueva York, Free Press. (Trad. cast.: *La construcción de la realidad social*. Barcelona. Paidós, 1997.)
- (1998) *Mind, Language and Society: Philosophy in the real world*, Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*. Madrid. Alianza, 2001.)
- SCHAEFFER, J.-M. (2000) *Art of the Modern Age: Philosophy of art from Kant to Heidegger*, Princeton, Princeton University Press.
- SHEPHERD, J. (1991) *Music as Social Text*, Cambridge, Polity Press.
- y WICKE, P. (1997) *Music and Cultural Theory*, Cambridge, Polity Press/Blackwell.
- SHUSTERMAN, R. (2000) *Pragmatist Aesthetics: Living beauty, rethinking art*, 2.^a ed., Oxford, Rowman y Littlefield Publishers, Inc.
- SMALL, C. (1997) "Musicking: A Ritual in Social Space", en R. RIDEOUT (comp.) *On the Sociology of Music Education*, págs. 1-12, Norman Oklahoma, Escuela de Música de la Universidad de Oklahoma.
- (1998) *Musicking: The meanings of performing and listening*, Hanover, New Hampshire, Wesleyan University Press.
- STÅLHAMMER, B. (2000) "The Space of Music and its Foundations of Values—Music Teaching and Young People's Own Music Experience", *International Journal of Music Education*, Journal of the International Society for Music Education, 36, págs. 35-45.
- SUMMERS, D. (1987) *The Judgement of Sense: Renaissance naturalism and the rise of aesthetics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- URMSON, J. O. (1989) "Aesthetics", en J. O. URMSON y J. REE (comps.) *The Concise Encyclopaedia of Western Philosophy, Revised Ed.*, Londres, Unwin Hyman.

- VALÉRY, P. (1945) "Leçon inaugurale du cours de poétique au Collège de France", *Variétés*, V, págs. 297-322, París, Gallimard.
- WILLIAMS, R. (1983) *Keywords: A vocabulary of culture and society*, Londres, Oxford University Press. (Trad. cast.: *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires. Nueva Visión, 2000.)
- WOLSTERSTORFF, N. (1980) *Art in Action*, Grand Rapids, MI, Eerdmans.