

Versión original: inglés

Eric Akrofi (Ghana)

Licenciado en música de la Royal Academy of Music de Londres, donde estudió piano, violonchelo, historia y teoría de la música. Obtuvo una maestría y un doctorado en educación musical en la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Durante veinte años impartió clases en la Universidad de Cape Coast, donde llegó a ser profesor principal de música. En la actualidad enseña música en la Universidad de Transkei (Sudáfrica), donde es también coordinador de la Secretaría Sudafricana del Centro Internacional de Música y Danza Africanas (ICAMD). Ha publicado 20 artículos en revistas locales e internacionales. En breve aparecerá su obra *Sharing knowledge and experience: a profile of Kwabena Nketia, scholar and music educator* [Compartir el conocimiento y la experiencia: una semblanza de Kwabena Nketia, erudito y educador musical]. Correo electrónico: akrofu@getafix.utr.ac.za

LA EDUCACION ARTISTICA

LA ENSEÑANZA DE LA MUSICA

EN AFRICA

Eric A. Akrofi

Es sin duda una tarea ardua la de presentar un bosquejo de la enseñanza de la música en África, vasto continente de 53 países con más de 700 millones de habitantes que, en conjunto, hablan más de 700 idiomas. Los ejemplos que ilustran este trabajo proceden de cuatro países subsaharianos – Ghana, Kenya, Nigeria y Sudáfrica –, seleccionados por ser representativos de las regiones oriental, occidental y meridional del continente.

La importancia de la educación musical

Aduonum (1980, pág. 58) describe la situación de la enseñanza musical en Ghana en los términos siguientes:

La educación musical, en el sentido cabal del término, sólo se ha implantado en la enseñanza secundaria y en las universidades. En las escuelas preparatorias, primarias y elementales, lo único importante es que el alumno cante una vez por semana en el coro de la escuela.

Una impresión similar expresa otro educador musical ghanés, Akrofi (1988, pág. 12), cuando escribe:

Aunque el Ministerio de Educación estima que la música es una asignatura importante en los planes de estudio de los establecimientos de primero y segundo ciclo, y desde la independencia de Ghana ha elaborado varias guías detalladas para dar orientación sobre el contenido y la aplicación de los programas de educación musical

en esos establecimientos, la mayoría de las escuelas son incapaces de proporcionar a sus alumnos una formación musical satisfactoria. De hecho, en numerosos establecimientos de primero y segundo ciclo en Ghana, la música no figura en los planes de estudios. La mayoría dedican más tiempo a las actividades musicales extraescolares que a la enseñanza de la asignatura en las aulas.

Las dos citas anteriores reflejan la verdadera importancia que se otorga a la educación musical en Ghana. La enseñanza de la música no ha sido una prioridad y, en particular, los alumnos de secundaria, a los que se les exige que cursen esta asignatura en los dos primeros años, a menudo la han mirado con desdén. Quien escribe estas líneas trabajó en los años ochenta como supervisor de los estudiantes universitarios de música que, como una práctica docente impartían clases en los establecimientos secundarios de Cape Coast, Ghana. Por entonces no era raro encontrar en la pizarra del aula un letrero que anunciaba “**Most Useless Subject In Class**” [“La asignatura más inútil del curso”]. Pronto me percaté de que el acróstico componía la palabra “MUSIC” [“música”, en inglés].

La preocupación por la escasa importancia que se daba a la enseñanza de la música –en particular, de la música africana– en las escuelas de Ghana hizo que en 1985 el Ministerio de Educación lanzara el *Curriculum Enrichment Programme* [Programa de enriquecimiento del plan de estudios] y, en 1987, el *Cultural Studies Programme* [Programa de estudios culturales], que exigían a los alumnos de la enseñanza primaria, del primer ciclo de la enseñanza secundaria y de los institutos de formación docente que cursaran estudios de música y cultura ghanesas. Los estudios culturales (que combinaban música, danza, teatro, folclore y formación religiosa) se convirtieron en asignatura obligatoria para esos alumnos. En 1998, el Ministerio de Educación publicó el *Teaching syllabus for music and dance, Basic stages 1 to 9* [Programa didáctico detallado de música y danza. Niveles básicos del 1 al 9], que sustituyó al Programa de estudios culturales. Desde entonces, los estudios de música y danza son obligatorios en Ghana durante los primeros nueve años de escolaridad (para alumnos de 6 a 15 años). Sin embargo, como la evaluación de los progresos en estas asignaturas es interna y no está sujeta a un control por examinadores externos, los estudiantes no suelen tomarla muy en serio.

Hoy en día, no se da importancia a la enseñanza de la música en ningún nivel del sistema educativo de Ghana. Sólo una exigua minoría de estudiantes especialmente interesados optan por la música como asignatura pasar someterse al examen de nivel ordinario que otorga el Certificado Escolar/Certificado General de Educación, o al examen que les

concede el Certificado de Educación Secundaria Superior, y muy pocos de ellos la estudian ulteriormente, con miras a obtener un título o un diploma universitario.

Al igual que en Ghana, la enseñanza de la música en Nigeria, el país más poblado de África, no constituye una prioridad. Según explicaba el musicólogo nigeriano Nzewi (1999, pág. 77), “en el nivel primario de los sistemas educativos modernos en África, la enseñanza o el aprendizaje formal de la música no se ha tomado en serio más allá de algunas clases ocasionales de canto”. Asimismo señalaba que la educación musical moderna estaba más arraigada en las instituciones de enseñanza superior: universidades e institutos de formación pedagógica. La Facultad de Música de la Universidad de Nigeria, Nsukka, ha recibido elogios porque ofrece el programa de educación musical mejor equilibrado. Sin embargo, Nzewi (*ibid.*) manifiesta su decepción porque “entre las veintitantas instituciones de formación pedagógica de un país de algo más de 120 millones de habitantes, apenas ocho tienen facultades de música completas, las que no siempre funcionen debidamente”.

Tal como ocurre con sus homólogos ghaneses, sólo unos pocos alumnos nigerianos de nivel secundario escogen la música como tema de examen al término del ciclo escolar. De hecho, los exámenes externos para la enseñanza secundaria, tanto en Ghana como en Nigeria (así como en otros tres países de África Occidental: Gambia, Liberia y Sierra Leona) están a cargo del *West African Examinations Council* [Consejo de Exámenes de África Occidental] (WAEC). En particular, sólo unos cuantos candidatos de ambos países se sometieron al examen de nivel ordinario de música, que otorga el Certificado Escolar/Certificado General de Educación, especialmente entre 1987 y 1992 – cuando el autor del presente artículo era Jefe de Examinadores de Música del WAEC–, situación que persiste hasta ahora, confirmando que la música no se considera una asignatura importante en ninguno de los dos países.

La enseñanza de la música parece tener un reconocimiento mayor en el sistema educativo de Kenya. Según Kilonzi (1998, pág. 274):

Todos los niños kenianos estudian música en la escuela primaria; en la secundaria es una asignatura facultativa, entre otras materias aplicadas como el francés y la formación comercial. Más adelante, en la educación superior, es obligatoria en las escuelas normales y en la universidad es una asignatura importante.

La creación de la Comisión Presidencial sobre la Música Nacional, que presentó su informe al Gobierno de Kenya en 1984, demuestra la importancia que se concede a la educación musical

en el país. Entre las recomendaciones del informe, que han influido en la enseñanza actual de la música en Kenya, figuran las siguientes:

- el plan de estudios de música debe proporcionar una base teórica sólida que se ajuste a las metas educativas de Kenya, su situación y su cultura;
- los programas escolares detallados y los exámenes de música de nivel “O” (ordinario) y “A” (avanzado) deben orientarse también hacia esos objetivos;
- los programas escolares detallados de música han de hacer hincapié en la teoría y la práctica de la música tradicional africana, sin olvidar las influencias culturales mutuas;
- el canto, que es una parte importante de la música, no debe recibir atención prioritaria en detrimento de otros aspectos de la formación y las actividades musicales;
- todos los niños tienen derecho a entrar en contacto con la música;
- sólo los profesores de música titulados pueden enseñar esta asignatura en la escuela;
- en cada provincia debe haber al menos cuatro escuelas secundarias que dispongan de los equipos y el personal adecuados para la enseñanza de la música (véase Oehrle, 1989, pág. 50).

Pese a la importancia que otorga el Gobierno de Kenya al estudio de la música, esta asignatura parece ser la que menos aprecian los estudiantes de la enseñanza secundaria de ese país, al igual que ocurre en Ghana y Nigeria. Las observaciones siguientes, formuladas por el educador musical keniano Agak (1998, pág. 9), confirman la idea antes expuesta de que sólo una exigua minoría de alumnos de secundaria escogen la música como tema de examen:

Según Hyslop, en el continente africano sólo había dos escuelas secundarias en las que se podía estudiar música con miras a obtener el Certificado Escolar y el Certificado de Educación Secundaria Superior. De 1959 a 1962, sólo dos africanos en todo el continente lograron aprobar el examen de música en el Nivel Principal del Certificado de Educación Secundaria Superior. Uno de ellos era de Kenya.

El número de estudiantes de la enseñanza secundaria de Kenya que se matriculan actualmente para someterse a exámenes de música no es muy diferente del que menciona esta cita.

Además de la acción de los misioneros cristianos europeos y del colonialismo, otro factor que influyó en el desarrollo de la educación formal de tipo occidental en Sudáfrica fue el *apartheid*, que generó un sistema educativo basado en la segregación racial vigente de 1948 a 1994. Según señala el documento “Interim Independent Forum on Music Education, 1991” (citado en Hauptfleisch, 1997, pág. 7):

La educación musical, en su forma actual, es una constelación de prácticas y recursos repartidos de forma desigual por todo el país. En gran medida, la distribución desequilibrada de equipos y maestros competentes refleja la distribución irregular de los medios educativos en su conjunto, desde las escuelas públicas para negros, donde no hay casi nada, hasta las escuelas privadas, dotadas de lujosas instalaciones.

Por lo tanto, la política nacional de segregación produjo una educación musical fragmentada, con niveles desiguales. El Gobierno de unidad nacional, dirigido por el Consejo Nacional Africano (ANC), que asumió sus funciones tras la eliminación del *apartheid* en 1994, trató de rectificar esta situación y recomendó que los aspectos artísticos y culturales, inclusive la música, la danza, la lengua, la religión, la literatura y la cultura de todos los pueblos de Sudáfrica –negros, blancos, asiáticos y mestizos– se consideraran esenciales y se integraran realmente en los programas de educación nacional, en los niveles primario, secundario y superior, así como en la educación no formal (véase Sudáfrica, 1994, págs. 69-71). Sin embargo, la política de reorganización de la formación universitaria aplicada actualmente por el Gobierno, que ha causado la marginación o la eliminación de las facultades responsables del arte y las humanidades –tales como la de música, bellas artes, antropología, estudios de religión y lenguas africanas–, contradice su propia recomendación de que las artes (y la cultura) deben incorporarse en todos los aspectos de la sociedad sudafricana.

En 1997, el Ministerio de Educación de Sudáfrica publicó, con el título de *Curriculum 2005*, un documento normativo para los planes de estudios de los ocho primeros años de escolaridad, considerados de educación y formación generales. El texto contempla como objeto de estudio un “sector de aprendizaje de las arte y la cultura”, que incluye la música, la danza, el teatro, las artes plásticas, los medios de comunicación y la comunicación misma, la tecnología de las artes, el diseño y la literatura. Hauptfleisch (1998, pág. 13) expresa cierto temor de que la amplitud de este programa “aumente el riesgo de que se apliquen enfoques inadecuados a la educación artística, en los cuales se abandonaría una secuencia lógica respecto de la música, a favor de una perspectiva circunstancial o una confusión de métodos”. El *Curriculum 2005* no contiene disposiciones específicas para la música, pero ofrece un enfoque integrado, basado en los resultados, para la educación artística, en especial para los grados 1-6 (alumnos de 6 a 12 años de edad). Hauptfleisch (1998, pág. 13) tiene razón al señalar que “la implantación de la educación musical con un papel protagónico y significativo en la nueva orientación de la enseñanza, resulta fundamental para la supervivencia de esa forma de pedagogía como profesión en Sudáfrica”. Esta observación es, de hecho, una

confirmación de que actualmente en el sistema educativo sudafricano no se da la debida importancia a la enseñanza de la música.

Diversas formas de enseñar música en África

GHANA

El primer documento oficial destinado a orientar la enseñanza de la música en las escuelas de Ghana (país que hasta 1957, fecha en que obtuvo la independencia, se conocía como Costa de Oro) fue el *Music syllabus for primary schools* [Programa detallado de música para las escuelas primarias], publicado por el Ministerio de Educación en 1959. Dicho programa procuraba salvar la distancia que separaba al alumno ghanés de su medio cultural, entre la música enseñada en la escuela y la que escuchaba en su vida comunitaria, e intentaba incluir la música africana en los planes de estudios (Akrofi, 1982, pág. 13). Los autores del programa manifestaban su preocupación por el predominio de la interpretación de canciones y la ejecución de piezas musicales a la primera lectura en las clases y, en consecuencia, recomendaban cuatro actividades principales para los cursos musicales de la enseñanza primaria: canto, teoría, movimiento rítmico y apreciación musical. El programa incluía también apuntes para orientar a los maestros sobre los métodos necesarios para la enseñanza del canto, la formación rítmica, la notación, los bailes folclóricos ghaneses y la percusión.

En 1970, el Ministerio de Educación publicó el manual *Elementary school music: a draft syllabus for the eight-year course* [La música en la escuela primaria: proyecto de programa detallado para el ciclo de ocho años] con el fin de reemplazar el programa de 1959. Su contenido era esencialmente idéntico al del anterior, pero abarcaba la labor que debía realizarse en los primeros ocho años de la enseñanza básica, en vez de limitarse a los seis años de duración de la enseñanza primaria. Los autores de este último documento también manifestaron su inquietud por la importancia dada al canto en las escuelas del país y recomendaron que cada lección de música fuera interesante, educativa y que se ajustara a un plan bien definido.

Aunque los dos programas antes citados fueron sustituidos por otros, su contenido siguió influyendo en la enseñanza de la música en las escuelas ghanesas durante muchos años. Lo mismo ocurrió con el predominio del canto en las clases de música de la educación primaria ghanesa pese a las preocupaciones expresadas por los educadores musicales. Ofei (1973, pág. 33) señalaba que, en la práctica, “el objetivo principal de la educación musical en

la escuela primaria parece ser la transmisión de un amplio repertorio de canciones, himnos y cánticos occidentales”. Por su parte, Evans (1975, pág. 18) manifestaba su desaprobación, ya que si bien los programas vigentes contenían objetivos claramente fijados y reservaban un papel importante a la música en los planes de estudio, muchas escuelas ghanesas todavía practicaban “la tradición colonial del siglo XIX, consistente en preparar a los niños para cantar en los servicios religiosos y actuar en las ceremonias de entrega de premios”.

¿Por qué la interpretación de cantos ha dominado la educación musical en las escuelas de Ghana? Según Akrofi (1988, pág. 13), esto se debió a que los maestros responsables de impartir una formación general, que solían ser aficionados a la música capaces de enseñar unas pocas canciones, eran los encargados de dar las clases de música. Señala asimismo que era tanta la importancia atribuida al aprendizaje de himnos y canciones que, en algunas escuelas, el horario dedicado a la música recibía el nombre de “hora del canto”.

Además de la práctica coral, algunas escuelas primarias pueden ofrecer a los niños clases de teoría y otras asignaturas mencionadas en los programas de música. La teoría enseñada en estos establecimientos se limita al aprendizaje de los rudimentos de la música occidental, como las claves, el pentagrama y los nombres y valores de las notas. Esto suele hacerse con pocos ejemplos musicales o sin ejemplo alguno, lo que induce a los alumnos a aprender tan sólo los detalles superficiales. Los movimientos rítmicos se limitan a dar palmadas y marcar el compás, con los valores de las notas blancas, negras o corcheas. A veces, los maestros combinan estos movimientos con canciones, en particular durante los ejercicios de educación física. Rara vez se enseña en las aulas la música folclórica ghanesa (danzas y percusión), pero se interpreta en el recinto de la escuela como actividad extraescolar, con bailarines y percussionistas contratados que sirven de instructores.

Las áreas principales que el Ministerio de Educación recomienda para la enseñanza de música en el nivel secundario son: teoría (que incluye la escritura, la forma y la armonía), literatura musical y ejecución (que comprende el canto y el aprendizaje de instrumentos occidentales y africanos). Por una u otra razón, la mayoría de los profesores secundarios de música que, a diferencia de sus colegas de las escuelas primarias, son especialistas en la materia y poseen títulos o diplomas, no aplican el programa del Ministerio de Educación. Hacen hincapié en la teoría musical occidental y se enorgullecen de preparar a sus alumnos para que se sometan a los exámenes de teoría que impone el organismo de evaluación británico, Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM). Esta práctica ha hecho que la educación musical de la escuela secundaria se convierta en un mero ejercicio intelectual. En consecuencia, miles de jóvenes ghaneses han “terminado sus estudios con un

bagaje incoherente de rudimentos musicales y con escasa capacidad para apreciar la música, ya sea africana u occidental, que fue la base de esa educación” (Mensah, 1976, pág. 20).

Esta forma de educación musical que se practica en la enseñanza secundaria refleja la que reciben los futuros profesores en las escuelas de formación docente. Los comentarios siguientes formulados por profesores, que aparecen en el estudio de Evans (1975, pág. 17), ofrecen una imagen cabal de la forma en que se ha impartido la enseñanza de la música en las escuelas normales superiores ghanesas en los últimos 30 años:

- “Nosotros no aprendimos mucha teoría. El director no alentaba los estudios de música.”
- “No aprendimos a tocar ningún instrumento. Había un piano en la escuela, pero el profesor ayudante de música lo cerraba con llave y no nos dejaba tocarlo.”
- “Sí, aprendíamos canto y teníamos un coro que actuaba en los servicios religiosos y en las ceremonias de entrega de premios.”

El componente musical del Programa de Estudios Culturales que se aplicaba en la escuela primaria, la secundaria elemental y los institutos de formación docente de Ghana en los años ochenta se basaba, esencialmente, en la teoría de la música occidental. Los maestros de esta asignatura encargados de la enseñanza de dicho programa, poseían una sólida formación en música occidental, pero carecían de conocimientos suficientes sobre la música y los bailes tradicionales ghaneses. Estos profesores adoptaban en consecuencia un enfoque de pura fórmula y superficial hacia la enseñanza de la música autóctona en la escuela. Este formulismo, como señala Nketia (publicación sin fecha):

existe en muchos aspectos de nuestra sociedad, incluso en el sistema educativo, en el que, hasta hace poco, se añadía un curso de estudios culturales o de algún tema africano, a modo de retoque intrascendente, de la misma manera que ahora los coros, que prefieren realmente *El Mesías* de Händel u otras obras célebres, y la música litúrgica inglesa, incluyen una o dos composiciones ghanesas en su repertorio como símbolo de sensibilidad hacia lo autóctono.

Los programas universitarios de música que ofrecen un diploma o título “hacen todos hincapié en la música occidental [...] e incluso a los estudiantes de composición que escriben música para instrumentos africanos se les alienta a menudo a utilizar formas occidentales, como la fuga y las variaciones” (Akrofi, citado en Oehrle, 1989, pág. 49). Casi todos los alumnos universitarios de música aprenden a tocar instrumentos occidentales, en particular el piano y el órgano electrónico. De hecho, el uso del piano es tan común entre los compositores

ghaneses y nigerianos que se ha acuñado la expresión “pianismo africano” para calificar la obra de prolíficos autores ghaneses, como Kwabena Nketia y Gyimah Labi, y también la del nigeriano Akin Euba. Los estudiantes universitarios que han escogido el piano como instrumento principal interpretan algunas de estas composiciones.

En su análisis de las diversas modalidades de los planes de educación musical en países de distintos continentes, con miras a presentar una visión de esta forma de enseñanza en diversas regiones del mundo, Hauptfleisch (1997, pág. 106) escribe: “La educación musical en Ghana es a la vez una asignatura en sí y parte de un conjunto de estudios culturales”. Su afirmación constituye un resumen muy condensado de la forma que adopta la enseñanza de la música en Ghana.

NIGERIA

Las modalidades de la pedagogía musical en Ghana y Nigeria son tan parecidas que un examen detallado de este último país sería tan sólo una repetición de lo expuesto respecto del primero. Como quedó explicado, el canto predomina en la enseñanza de la música en las escuelas primarias nigerianas. Nzewi (1999, pág. 77) describe las clases correspondientes en estos términos:

Se enseña y emplea la notación del solfeo, con sus limitaciones, para el estudio de la música europea. Por lo demás, se aprenden de memoria canciones litúrgicas, melodías europeas y alguna que otra tonada africana, a veces incluso en las universidades y establecimientos de enseñanza superior.

Además de iniciarlos en la teoría musical occidental, el sistema de educación musical vigente en las escuelas secundarias de Nigeria induce a los alumnos a aprender a tocar instrumentos occidentales, a los que, según Okafor (citado por Oehrle, 1989, pág. 52), muchos alumnos “consideran refinados”. Nzewi (1999, pág. 77) manifiesta su desaprobación ante la forma en que se lleva a cabo la enseñanza práctica de los instrumentos:

La enseñanza de los instrumentos, cuando existe, hace hincapié en conocimientos mediocres y a menudo distorsionados, tanto en teoría como en la práctica, sobre los instrumentos musicales europeos. No se propicia el estudio formal de los instrumentos africanos [...] en ningún nivel.

La música occidental predomina igualmente en la educación superior que se imparte en Nigeria, aunque algunas instituciones, como la Universidad de Nigeria, Nsukka, alientan a los

alumnos a especializarse en etnomusicología. Okafor (citado por Oehrle, 1989, pág. 52) añade que “los estudiantes tienen la obligación de realizar un proyecto acerca de una cultura autóctona local distinta de la propia”. Pero Nzewi (1999, pág. 77) se queja de que esos estudios de música africana en las escuelas e instituciones de enseñanza superior del continente insisten sobre todo en los rasgos contextuales. Por eso pide que se prepare:

el personal competente, capaz de enseñar a fondo el contenido teórico de la música africana, o sea, la racionalización de la composición de las estructuras textuales y de la ejecución, como también los principios filosóficos, básicos, de los que se deriva la creatividad, además de enseñar de qué modo las estructuras musicales interactúan con objetivos ajenos a la música.

Pero incluso este autor admite que no será tarea fácil, dado que los contenidos y enfoques didácticos de los programas de música de Nigeria en particular, y de África en general, son “parodias de modelos extranjeros”. A diferencia de lo que ocurre en Ghana, los planes de estudios de Nigeria se elaboran considerando la música como una asignatura independiente.

KENYA

El tipo de enseñanza musical que se practica en Kenya se explica en el informe de la Comisión Presidencial sobre la Música Nacional, citado anteriormente.

En la escuela primaria se hace hincapié en el aprendizaje de la lectura musical, en particular de los rudimentos de notación occidental (el pentagrama, las claves y los nombres y valores de las notas). Según Kilonzi (1998, pág. 274) este enfoque “es demasiado teórico y lo que se aprende no llega a aplicarse provechosamente”. Los alumnos de la enseñanza primaria también reciben nociones de música africana, que por lo general se limitan a datos sobre los instrumentos, la clasificación de los cantos y las danzas de Kenya. El canto predominaba en la educación musical a ese nivel, pero recientemente su papel se ha reducido, tras la recomendación contenida en el informe de la Comisión de que no debe insistirse en las actividades corales en perjuicio de otras formas de aprendizaje musical.

Según Agak (1998, pág. 15), el sistema educativo de 8-4-4 aplicado en Kenya a partir de 1985 introdujo la música como asignatura reconocida y susceptible de examen en todas las escuelas primarias del país. Este sistema, para el cual “la música era una materia de examen en la educación secundaria, se orientaba a formar individuos autónomos, que respetaran su propia cultura” (Kilonzi, 1998, pág. 275). Su desventaja es que, al parecer, alentó a los

maestros y alumnos, tanto de la enseñanza primaria como de la secundaria, a insistir demasiado en la teoría. Esta orientación “no deja margen para las actividades prácticas, como el baile, la ejecución instrumental y las canciones” (Kilonzi, 1998, pág. 275).

Aunque en las escuelas secundarias se presta atención tanto a la música africana como a la occidental, a los instrumentos de esta última – como el piano y la flauta dulce – y a su teoría, análisis e historia, se les dedica más tiempo. Por mucho que los maestros de música quieran enseñar la cultura y los géneros musicales del país, no pueden hacerlo porque no saben tocar los instrumentos tradicionales y les resulta difícil ejecutar los movimientos de las danzas autóctonas. Kilonzi (1998, pág. 275) formula una observación interesante con respecto a la enseñanza de la música africana en las escuelas secundarias de Kenya: “Cuando se trata de la música autóctona, existe la idea preconcebida de que es muy elemental, y como además es de origen local, se supone que es de bajo nivel y que no hace falta estudiar mucho para aprobar el examen”.

Al igual que en Ghana y Nigeria, los estudios superiores de música en Kenya, especialmente en las universidades, reciben esmerada atención, tanto en el aspecto teórico como en el práctico, y lo mismo la occidental que la de origen africano. Pero en los tres países, la música occidental aventaja a la africana, ya que se insiste más en su teoría, historia y análisis, y en los programas universitarios predominan los cursos de piano, flauta dulce y violín.

Un rasgo omnipresente en la educación musical de Kenya es el uso del sistema tónico de solfeo. Este sistema está también ampliamente difundido en las antiguas colonias británicas de África occidental y meridional, donde existen “pruebas de que el método fue utilizado indiscriminadamente por los misioneros” (Agak, 1998, pág. 5). Este sistema de solfeo se ha empleado en particular en la enseñanza de la música vocal, que es un aspecto importante de la educación musical keniana en todos los niveles de escolaridad.

Al igual que en Nigeria, en Kenya se preparan los planes de estudios considerando la música como una asignatura por separado.

SUDAFRICA

Al comentar las características de la educación musical en Sudáfrica, en particular lo relativo a contenido, Lucia (1986, citado en Hauptfleisch, 1997, pág. 110) señala lo siguiente:

La educación musical que se imparte en Sudáfrica contrasta notablemente con la que se ofrece en la mayoría de los países del mundo, donde la cultura musical local se refleja (en distintos grados) en los programas educativos, a todos los niveles. Por su parte, nuestros programas musicales recogen casi exclusivamente la tradición cultural de Europa Occidental, pero ni siquiera ésta aparece debidamente representada, ya que por lo general se excluye la música antigua, el jazz, la música popular y a los compositores clásicos de la posguerra.

Oehrle (1988, pág. v) expresa puntos de vista similares, aunque de modo más sucinto:

Los profesores de música de Sudáfrica tienen casi exclusivamente en cuenta la música occidental, no sólo para los estudiantes blancos, sino también para los africanos, indios y mestizos. Los manuales de educación musical que se emplean hoy en las escuelas perpetúan la cultura de la élite blanca dominante.

El programa de educación musical no ha cambiado mucho desde que Lucia y Oehrle escribieron esas líneas, hace más de diez años. Los elementos musicales del *Programa de reconstrucción y desarrollo* y del *Curriculum 2005*, con miras a incluir la música y la cultura de todos los pueblos que componen la sociedad multirracial de Sudáfrica en los programas escolares de educación artística, todavía no han tenido efectos visibles en la enseñanza musical del país. Muchos profesores de música sudafricanos ni siquiera han visto o leído aún estos documentos, por no hablar de la posibilidad de que lleguen a aplicar sus contenidos.

La educación musical de la escuela secundaria se concentra en la teoría de la música occidental, la historia de ésta en los períodos barroco, clásico y romántico, la forma y el análisis, y la interpretación de instrumentos como el piano, la flauta dulce, el violín y otros similares. Unos pocos estudiantes muy motivados se presentan a los exámenes de más alto nivel sobre teoría musical o ejecución ante instituciones como el ABRSM, el Trinity College of Music o el Unisa. Y son aún menos los que escogen la música como asignatura facultativa de los exámenes exigidos para estudiar esa disciplina en instituciones de enseñanza superior.

Los alumnos que desean estudiar música en la universidad tienen que haber aprobado, como mínimo, el examen de teoría de nivel cinco que toma cualquiera de esos organismos examinadores, antes de matricularse en el primer año. Sin embargo, este requisito se soslaya a veces cuando se trata de alumnos que ingresan en las denominadas universidades históricamente desfavorecidas (H DU) para cursar estudios musicales.

Las facultades de música de algunas universidades e institutos politécnicos ofrecen también programas similares a los del conservatorio, con miras a preparar a los alumnos que desean seguir una carrera profesional de cantantes o intérpretes de algún instrumento.

Los cursos de preparación docente que ofrecen ciertas universidades adoptan la forma de una licenciatura en educación musical. Los que imparten las escuelas normales, que culminan con un diploma o certificado de profesor, no están concebidos específicamente para formar profesores de música. Como la educación musical es una asignatura facultativa, muchos alumnos se gradúan sin haber recibido una sola clase de música.

En la escolaridad en Sudáfrica se concede tanta importancia a la enseñanza de la música occidental que los estudios profundos de otros tipos de música, en particular la africana, sólo se realizan en la enseñanza superior. Uno de los más famosos investigadores de la música africana, Dave Dargie, explica que, hasta el momento en que empezó a enseñar en la Universidad de Fort Hare, una de las más antiguas HDU del país, “todo el esfuerzo docente se concentraba en la música occidental”. Asimismo manifiesta su preocupación por la forma en que se enseña la música africana en los niveles superiores de la educación en Sudáfrica:

La enseñanza adecuada de la música africana la alejaría del ámbito esotérico de la “etnomusicología” para incorporarla al de un arte vivo y dinámico, no sólo para los alumnos africanos, sino para los estudiantes de todo el mundo. [...] Si no se enseña e impulsa debidamente, la música africana seguirá siendo una especie en peligro de extinción, incluso en África (Dargie, 1998, pág. 118).

Según van Wyk (1998, pág. 23), “los coros constituyen sin duda la actividad musical más popular y que atrae a más personas actualmente en Sudáfrica, sobre todo entre las comunidades negras”. Señala asimismo que los coros suelen depender de las iglesias, escuelas, universidades u otras instituciones, algunas incluso del sector empresarial, y que además participan en concursos y festivales en los que obtienen una remuneración, tanto en estipendios por la participación como en forma de premios. De hecho, se concede tanta importancia a los concursos corales, que casi todas las escuelas, institutos o universidades tienen un coro. Resulta irónico que establecimientos que ni siquiera incluyen los estudios de música en sus programas se enorgullezcan no sólo de participar en los certámenes, sino también de las medallas y los trofeos que obtienen. En la mayoría de las instituciones educativas, la preparación de coros para participar en concursos es una actividad extraescolar. A menudo, cuando no hay personal docente especializado capaz de preparar y dirigir el coro de la escuela –como suele ocurrir en la enseñanza primaria–, esta responsabilidad recae sobre algún maestro que tiene algunos conocimientos de música y que se interesa por esa actividad. El repertorio de estos certámenes incluye forzosamente obras occidentales y africanas, cantadas con acompañamiento y publicadas en notación de solfeo tónico sobre pentagrama en

libros individuales. Los coros suelen interpretar obras de Hændel, Bach, Haydn, Mozart y Mendelssohn, y también de compositores negros sudafricanos, como Khumalo, Ngqobe, Chonco y Tyamzashe.

En Sudáfrica, la música se considera como una asignatura independiente, aunque ha habido intentos de incorporarla al sector de la enseñanza del arte y la cultura en el programa *Curriculum 2005*.

Los problemas que plantea la enseñanza de la música

Nketia (1966, pág. 231) afirma que los métodos institucionales de educación musical que se aplican en las aulas de Ghana y de otros países del África Subsahariana plantean problemas a los maestros de música:

Como la música se practica tradicionalmente en las comunidades africanas como parte integrante de la vida social, existe el riesgo de que las actividades musicales realizadas en el aula – en una situación creada artificialmente – estén desvinculadas de la experiencia de la vida en sociedad. Surge el peligro de que el maestro utilice la música como un mero instrumento pedagógico, en vez de mirarla como algo vivo, dinámico y que forma parte de la realidad.

Aunque el autor sugiere que los profesores del ramo organicen una enseñanza sistemática para fomentar la afición a la música característica del estilo de vida africano, reconoce que la situación de transculturación vigente en África tiende a otorgar prestigio o importancia excesivos a elementos culturales extranjeros, en perjuicio de las formas autóctonas correspondientes. En realidad, la enseñanza de la música en África refleja casi exclusivamente la tradición cultural de Europa Occidental. La incapacidad de los profesores para enseñar a los niños y a los estudiantes africanos un tipo de música que tenga sentido para sus vidas cotidianas, les genera desinterés y los induce a menospreciar la música como asignatura.

Los problemas que suscitan los métodos institucionales de enseñanza de la música, a los que se refiere Nketia, son similares a los que suscita la pedagogía. Nzewi (1999, pág. 78) opina que los problemas pedagógicos derivados de los modelos occidentales o africanos tradicionales, que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la música, no se entienden debidamente. Por ende, se ha creado un círculo vicioso en la educación musical impartida actualmente en África, lo que se traduce en “un contenido didáctico musical culturalmente irracional, transmitido por maestros modernos bastante mediocres a alumnos con una

formación cultural deficiente y mal orientada”. Nzewi (1999, pág. 79) sostiene que es más fácil enfrentar los problemas pedagógicos cuando los métodos y contenidos de la educación musical de la escuela primaria se basan en el entorno cultural y musical inmediato del alumno. Las dificultades relativas al contenido y los métodos de los programas de educación musical africanos se mencionaron más arriba, al examinar la importancia y las formas de enseñar la música. Esas dificultades son universales. Dicho en otros términos, casi todos los países de África las padecen.

Además de las cuestiones de contenido, metodología y pedagogía, otro problema que afecta a los países de África Subsahariana es la falta de instalaciones para los cursos de música. Los educadores musicales africanos examinan este problema desde diversos ángulos. Akrofi (1998, pág. 46) señala que equipos de reproducción estereofónica, los aparatos de televisión y las grabadoras de vídeos, que resultan útiles para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de la música africana tradicional, apenas existen en la mayoría de las escuelas de Ghana y Sudáfrica. Asimismo sugiere que “sería estupendo disponer de aulas insonorizadas para tocar tambores y otros instrumentos, a fin de evitar que el ruido moleste a las demás clases de la escuela”. En el mismo orden de ideas, Hauptfleisch (1998, pág. 14) se refiere a los problemas que experimenta Sudáfrica en los términos siguientes:

- Sólo el 4,6% de las escuelas del país disponen de salas de música. Por lo tanto, los maestros deben prepararse para impartir las lecciones de música en aulas ordinarias.
- El 57% de las escuelas carecen actualmente de electricidad. Este problema es particularmente grave en Northern Province y en Eastern Cape. Es preciso encontrar la forma de impartir una educación musical efectiva sin depender demasiado en la tecnología.
- En 1996, el 82% de las escuelas no tenían equipo de medios audiovisuales y el 72% no disponían de hemerotecas. O sea, la mayoría de las escuelas carecían de radios, grabadoras o equipos de vídeo.

A su juicio, los profesores de enseñanza general responsables de impartir clases de música han de procurarse los medios de ofrecer una educación musical auténtica y respetuosa de ciertos principios, a pesar de la falta de recursos, tanto materiales como humanos. Los enfoques innovadores en el ámbito de la educación musical ayudarán al profesor a desempeñar un papel esencial en este sentido.

A Nzewi (1999, pág. 77) no le preocupa únicamente que, cuando se enseña en Nigeria y en otros países africanos a tocar instrumentos musicales, se dé prioridad a los instrumentos clásicos europeos, sino también el hecho de que esos instrumentos:

apenas estén disponibles en las facultades universitarias de música y casi nunca existan en los establecimientos secundarios y primarios, adonde se destinará a maestros de música con una formación muy somera. Además, los instrumentos occidentales son demasiado caros para que los alumnos puedan adquirirlos con fines de práctica e interpretación privadas.

Los países de África Subsahariana padecen problemas comunes en cuanto a la educación musical. No obstante, algunos tropiezos son característicos de ciertos países. Por ejemplo, Flolu (1993, pág. 112) estima que en Ghana existe una divergencia de opiniones y objetivos entre los maestros de música y los responsables de la elaboración de los planes de estudios que plantea un dilema a la enseñanza de esa disciplina:

La educación musical de Ghana se halla en un estado de confusión: quienes preparan los planes de estudios hacen hincapié en los valores sociales y culturales, pero los profesores quieren conocer en detalle la teoría de la música occidental. Este conflicto ha durado más de 25 años.

De lo que antecede resulta evidente que la educación musical no podrá avanzar en ese país mientras los responsables de su desarrollo mantengan este desacuerdo. Hauptfleisch (1998, pág. 12) enumera cuatro desafíos que afronta la enseñanza en Sudáfrica, el primero de los cuales – “superar el legado de fragmentación que dejó la educación segregada” – es, en mi opinión, exclusivo de Sudáfrica. La autora explica que la educación de la época del *apartheid* se tradujo en una formación musical de niveles dispares, caracterizada por la restricción del contenido y de los criterios como consecuencia de la exclusión histórica de los planes de estudios de numerosas prácticas musicales locales y mundiales. En otro texto que precedió a su trabajo de 1998, Hauptfleisch (1997, pág. 7) señala: “Aunque las nuevas formas de impartir la enseñanza han integrado en teoría las facultades que antes estaban segregadas, de hecho la integración real de las diferentes prácticas de estas facultades exigirá esfuerzos concertados durante varios años”.

Lo anterior confirma que la educación musical sudafricana afronta la titánica tarea de liberarse de la herencia de fragmentación que entorpece su desarrollo. Sin embargo, Hauptfleisch (1997, pág. 8) se declara optimista en el sentido de que el problema podrá resolverse si los maestros de música sudafricanos, con confianza en sí mismos y decididos a tomar cartas en el asunto, asumen su responsabilidad frente al futuro de la docencia y el aprendizaje musical en su país.

Conclusión

De lo que antecede se desprende claramente que la educación musical no es una prioridad en las escuelas, institutos y universidades de África. Sin duda, será muy ardua la tarea de los profesores de música que intenten convencer a los responsables de la preparación de planes de estudios de colocar a la música en pie de igualdad con las demás asignaturas de los programas escolares. Lo que se necesita, antes que nada, es hacer que la música sea una experiencia grata y provechosa para los niños y jóvenes que asisten a las clases. La enseñanza de esta disciplina no debería concentrarse en la transmisión de conocimientos teóricos, como suele ocurrir en las escuelas africanas, sino que tendría que buscar los medios de ayudar a los alumnos a conocer, comprender y apreciar la música de sus respectivos países y la de otras naciones de la nueva comunidad mundial.

Referencias y bibliografía

- Aduonum, K. 1980. A compilation, analysis and adaptation of selected Ghanaian folktale songs for use in the elementary general music class [Compilación, análisis y adaptación de una selección de canciones ghanesas tradicionales para usar en la clase de música elemental]. Tesis de doctorado en humanidades. Universidad de Michigan, Estados Unidos de América.
- Agak, H.O. 1998. Gender in school music in the Kenyan history of music education [El género en la música de las escuelas en la historia de la educación musical keniana]. En: van Niekerk, C. (comp.). *Conference proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 1-21. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Akrofí, E.A. 1982. The status of music education programs in Ghanaian public schools [El estado de la educación musical en las escuelas públicas ghanesas]. Tesis de doctorado en pedagogía, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos de América.
- . 1988. Is extracurricular music education going to displace curricular music education in Ghana? [¿Desplazará la educación musical extraescolar a la educación musical curricular en el sistema educativo ghanés?]. *The Oguaa educator* (Cape Coast, Ghana), vol. 9, octubre, págs. 12-20.
- . 1998. Traditional African music education in Ghana and South Africa [La educación musical africana tradicional en Ghana y Sudáfrica]. *Legon journal of the humanities* (Legon, Ghana), vol. 11, págs. 39-47.
- Dargie, D. 1998. The teaching of African music using techniques based on traditional teaching methods [La enseñanza de la música africana mediante técnicas basadas en los métodos didácticos tradicionales]. En: van Niekerk, C., (comp.). *Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 116-130. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Evans, R. 1975. The real versus the ideal: gaps in our school music programme [La realidad contra el ideal: los vacíos de nuestro programa de música en las escuelas]. En: *Notes on education and research in African music*, N° 2, págs. 16-20. Legon Ghana, Instituto de Estudios Africanos, Universidad de Ghana.
- Flolu, E.J. 1993. A dilemma for music education in Ghana [Un dilema para la educación musical en Ghana]. *British journal of music education* (Cambridge, Reino Unido), vol. 10, págs. 111-121.
- . 1998. In search of an African and relevance-oriented music education system for Ghanaian schools [En busca de un sistema africano orientado a dar importancia a la educación musical en las escuelas de Ghana]. En: van Niekerk, C., (comp.) *Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 183-190. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Ghana. Ministerio de Educación. 1970. *Elementary school music: a draft syllabus for the eight-year course* [La música en la escuela primaria: proyecto de programa detallado para el ciclo de ocho años]. Accra.

- . 1959. *Music syllabus for primary schools* [Programa detallado de música para las escuelas primarias]. Accra.
- Hauptfleisch, S.J. 1997. Transforming South African music education: a systems view [La transformación de la educación musical en Sudáfrica: una perspectiva de los sistemas]. Tesis de doctorado en estudios musicales, Universidad de Pretoria.
- . 1998. Are we as music educators willing to accept responsibility for South African music education? [¿Estamos dispuestos, como profesores de música, a asumir la responsabilidad de la educación musical en Sudáfrica?]. *The South African music teacher* (Noordbrug, Sudáfrica), n° 132, págs. 12-15.
- Kilonzi, L.A. 1998. Survival of Kenyan music culture within the new development of music education [La supervivencia de la cultura musical de Kenya en el marco de los nuevos avances de la educación musical]. En: van Niekerk, C. (comp.). *Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*, págs. 273-281. Pretoria, Universidad de Sudáfrica.
- Mensah, A.A. 1976. A programme for music education in Africa [Programa para la educación musical en África]. Artículo no publicado, Universidad de Cape Coast, Ghana.
- Nketia, J.H.K. 1966. Music education in African schools: a review of the position in Ghana. [La educación musical en las escuelas africanas: examen de la situación en Ghana]. *International seminar on teacher education*, págs. 233-234. Ann Arbor, Michigan, Universidad de Michigan.
- . 1974. *The music of Africa* [La música de África]. Nueva York, W.W. Norton.
- . s.f. The challenge of cultural preservation in a dynamic social environment [El desafío de la preservación cultural en un entorno social dinámico]. Legon, Ghana: International Centre for African Music and Dance.
- Nzewi, M. 1999. Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern [Estrategias para la educación musical en África: hacia una evolución significativa de la tradición a la modernidad]. *International journal of music education* (Reading, Reino Unido), n° 33, págs. 72-87.
- Oehrle, E. 1988. *A new direction for South African music education* [Una nueva orientación para la educación musical en Sudáfrica]. Peitermaritzburg, Sudáfrica, Shuter & Shooter.
- . 1989. Emerging music education trends in Africa [Tendencias en ciernes de la educación musical en África]. En: *Papers Presented at the eighth Symposium on Ethnomusicology*, págs. 49-55. Grahamstown, Sudáfrica, International Library of African Music.
- Ofei, P.S. 1973. A basis for the development of a music curriculum for Ghanaian elementary schools [Fundamentos para el desarrollo de un curriculum musical para las escuelas ghanesas elementales]. Tesis de doctorado en humanidades, Universidad de Colorado, Estados Unidos de América.
- Sudáfrica. 1994. *Reconstruction and development programme: a policy framework* [Programa de reconstrucción y desarrollo: marco de una política]. Johannesburgo, Umanyano Publications.
- Uchendu, V., (comp.). 1979. *Education and politics in tropical Africa* [Educación y política en África tropical]. Buffalo, Nueva York, Conch Magazine.
- van Wyk, C. 1998. Choral singing in South Africa [El canto coral en Sudáfrica]. *The South African music teacher* (Noordbrug, Sudáfrica), n° 132, pág. 23.