

RESUMEN

El desarrollo de nuevas tecnologías para el almacenamiento, distribución y reproducción de músicas, así como el fácil acceso a ellas, definitivamente está generando distintos tipos de relación con aquello que llamamos arte sonoro. Esta situación ha traído de la mano por lo menos dos hechos trascendentes: por un lado, la eliminación de todo tipo de fronteras o dificultades para conocer, adquirir y archivar diferentes tipos y estilos de músicas creadas en cualquier punto del mundo; y por otro, el que da cuenta de la modificación de los espacios de uso y consumo de músicas. Esto último, pues se ha instalado una escucha ensimismada que, pareciera, está rompiendo el carácter social que tradicionalmente tenía la audición musical.

Una de las áreas del conocimiento o de la formación que debiera abordar esta problemática es la Educación Musical –si es que lo entendemos como problema—. Pero bien cabe preguntarse, si desde esta especialidad se está en condiciones de asumir tan compleja tarea.

Para abordar este tema se ha partido del análisis del modelo educativo vigente en el ámbito de la educación musical: de sus orígenes, motivaciones y discursos que le dieron sentido. Luego se ha intentado establecer una ruptura con el modelo; tanto por lo antes descrito, como también por los distintos cambios que ha vivido nuestra sociedad en el último tiempo.

Palabras clave: Educación musical, paradigma, eurocentrismo, crisis.

ABSTRACT

The development of new technologies for storage, distribution, and reproduction of music, as well as the easy access to them is –definitely– generating different types of relationships with what we call sound art.

This situation has brought at least two important and transcendent consequences. First, it is the elimination of all boundaries or difficulties to find, acquire, and archive different types and styles of music from all over the world. Second, it is the fact that the spaces used for music consumption have changed. The latter has installed a self-absorbed listener and it seems to be breaking the social character that –traditionally– had the listening session.

One area of knowledge or training that should address this issue is the Music Education –if we understand it as a problem. We may wonder if, from this specialty, we are able to assume such a complex task.

To address this issue we have started by doing the analysis of the current educational model in the field of Music Education. Its origins, motivations, and discourses that gave meaning to it. Then, we have tried to establish a rupture with the old model. This rupture is based on the reasons described above, as well as on the different changes that our society has experienced in recent times.

Key words: Music Education, Paradigm, Eurocentrism, and Crisis.

LA EDUCACIÓN MUSICAL HOY: ¿CITA A CIEGAS O CAMBIO DE PARADIGMA?

Dr. Cristhian Uribe^{1*}

Académico Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

En el intento por comprender aquellos espacios simbólicos en los que se reconoce nuestra sociedad, no pocas veces acudimos a metáforas tales como construcción, estructura, cimientos, u otras similares. Pareciera que el concepto *sociedad* hubiese sido forjado como parte de un plan, de un programa o un proyecto previamente diseñado, el cual se echó a andar sin más elementos que las herramientas de poder que en su momento se tuvieron a mano. Es en este modelo de pensamiento donde se enmarcan las historias de los personajes, los hitos, las luchas ideológicas, etc., desde los cuales pareciera se instalaron las claves para el desarrollo del devenir, dejando, precisamente, las bases para aquello que nosotros enfrentamos o de la cual somos parte en el espacio que habitamos.

Dado el mismo intento, una segunda opción es detenerse en otro nivel de encuentros: en aquel en que las decisiones, los personajes o los hitos, confluyen en un discurso que les da sentido y, en consecuencia, se orientan las acciones hacia la consecución de los objetivos que de esto emergen. Es así como, en algunos casos, podemos seguir hasta la propia existencia de algunos protagonistas de esas acciones, pues, en ella se materializa el sentido del discurso.

Con esta última posibilidad nos hemos detenido a observar cómo se ha configurado la educación musical en nuestro país en el último tiempo; cuáles han sido sus motivaciones y alcances; cuáles sus logros —en el sentido de concreción, no de éxitos— y

^{1*} Correo electrónico: taller8102@gmail.com. Artículo recibido el 16-06-2010 y aprobado por el Comité Editorial el 16-07-2010.

qué de aquello, *dio sentido* o sigue dándolo, a quienes participamos de la idea de que con nuestra especialidad colaboramos en el desarrollo humano que se encuentra y reconoce en esta representación simbólica, como es la música.

Se entenderá por educación musical a una herramienta al servicio de la sociedad que la acoge, que abre la posibilidad –para quienes la reciben— de comunicarse mediante un lenguaje no representativo. Sin embargo, pareciera que esto no siempre ha sido así. La educación musical ha formado parte de distintos proyectos sociales, y, en consecuencia, ha desempeñado roles diversos, y no siempre complementarios, en el contexto de la educación o que la sociedad le asigna a la educación.

En esta oportunidad, nos interesa abordar el tema de la formación de profesores de la especialidad desde una posición crítica. Tal vez es lo que corresponde cuando tomamos distancia de lo que hacemos e intentamos poner bajo la lupa de la investigación nuestro propio quehacer. Quiero aclarar que se ha adoptado el concepto *crítica* propuesto por Paul Ricoeur, quien la define como espacio en el que la realidad que nos circunda es observada previo paso por el tamiz de la razón; intentando disminuir o controlar toda valoración o subjetivación, por difícil que esto nos resulte². Asimismo, se intentará proponer otros argumentos, los que probablemente no se hayan incorporado a la discusión en el proceso en curso.

La reflexión que a continuación se expone surgió a raíz de la lectura de una serie de textos publicados hace ya casi cincuenta años, los que sintetizaron las ideas que, precisamente, dieron sentido a quienes vieron en la enseñanza de la música, una posibilidad de desarrollo para los niños y jóvenes de *esa* sociedad. Sin embargo, dado el espacio simbólico en el que confluyen esas ideas, es posible detectar en él otros elementos que las conforman y que participaron luego en la realización o puesta en práctica de las mismas.

I.- En 1964 *Revista Musical Chilena*³ dedicó una de sus ediciones para dar a conocer las conclusiones y acciones emprendidas a propósito de la Segunda Conferencia Interamericana de Educación Musical y de la creación del INTEM en Santiago de Chile; esta última, llevado a cabo tres años antes. La publicación contiene trabajos realizados entre enero y junio de ese año, y presenta, además, una serie de artículos con temas de interés para la especialidad. Algunos autores que participaron en esa edición fueron: Cora Bindhoff, Brunilda Cartes, Charles Seeger, María Luisa Muñoz, Manuel Danneman, Juan Orrego Salas, entre otros.

El contenido de esos trabajos se orientaba principalmente a destacar el aporte de la formación musical en niños y jóvenes escolares; mostrarnos el nivel de desarrollo en que se encontraba la educación musical en el continente americano; referir el apoyo que

² Ricoeur, Paul. 2006. *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, (original, 1969).

³ *Revista Musical Chilena*, 1964, Nos. 87-88. Ediciones Universidad de Chile. Santiago, Enero – Junio.

los gobiernos le prestaban a esta materia, como parte de sus políticas educativas; así como también dar a conocer los diferentes trabajos que posibilitaron la concreción del INTEM. De esta manera, *Revista Musical Chilena* daba cuenta de que la enseñanza de la música iniciaba uno de los momentos de mayor desarrollo en el ámbito de la educación formal en América Latina. Asimismo, el hecho de que la sede de ese organismo internacional se instalara en nuestro país, era destacado como un claro reconocimiento por el interés y ocupación que los gobiernos chilenos mostraban por la formación escolar en el ámbito de las artes. Mirado con la perspectiva del tiempo, y analizados los antecedentes que se entregaban, esa situación ponía a Chile en un nivel superlativo frente a nuestros vecinos latinoamericanos.

Transcurrido casi cincuenta años de esa historia, evidentemente, las cosas hoy son distintas. Por ejemplo, algunos de los desafíos expresados en los textos del mencionado número se cumplieron, siendo uno de los más importantes: la formalización de la carrera profesional de educadores de música en varias universidades chilenas. Otro de estos logros, es que durante casi veinte años los colegios de nuestro país mantuvieron la asignatura de educación musical como parte del currículum obligatorio en Educación General Básica y Media. Un aspecto menos evidente, pero no menos importante —y que será el centro de la mirada de este trabajo—, es aquel que dice relación con la *visión de mundo* que se entregó a través de los dos hechos antes señalados. No tan sólo se educó mediante la música en distintos niveles, sino que también se extendieron otras ideas contenidas en esa mirada de educación y en ese tipo de discurso: la música estuvo al servicio de un modelo de sociedad idealizada, que se reconocía —incluso hoy— en ella, y se proyectaba a través de distintos mecanismos. Entre otros, uno de los más importantes, ha sido la educación. A su vez, los modelos de educación vigentes desde la época señalada, permitieron a los maestros proyectar su quehacer hacia la concreción de un sujeto ideal que daba sentido a su propuesta y concretaba la visión de mundo.

Otra cara de esta historia, se inicia en 1981 luego de la imposición de un nuevo modelo de Estado. En el plano de las políticas educativas y con relación a nuestra especialidad, esto se tradujo en que la educación musical pasó a ser electiva para la mayoría de los colegios; y, en otros casos, desapareció de la formación de los jóvenes escolares, pues no se le entregaron los recursos que aquello demanda. Evidentemente, la medida redujo el número de horas asignadas en el currículum formal, disminuyendo significativamente las fuentes de trabajo para quienes ejercían como profesores de la asignatura.

Lo que no está en la letra de esas medidas, es el paulatino alejamiento y posterior cambio de ese sujeto ideal que se pensaba y formaba, mediante un conjunto de saberes, desde el sistema de Estado Benefactor. Por esta razón es que el cambio de modelo político-económico impactó también el espacio teórico educativo o curricular: los Planes y Programas del sistema oficial, vigente desde los ochenta a la fecha —y confirmado por la Reforma Educativa emprendida por los gobiernos de la Concertación— contienen la idea del desarrollo de un sujeto social ideal que se incorporará a este Estado que subsidia las iniciativas particulares que se intercambian en el mercado de bienes y servicios; cuestión

muy distinta a lo que ocurría hace cincuenta años. En consecuencia, y dado su correlato con la educación oficial, desde el modelo actual se inducirá a los niños y jóvenes hacia el desarrollo de la autonomía que les permita poner en marcha proyectos y propuestas; ojalá autogestionadas. Así se explica, que todas las asignaturas de los mencionados Planes y Programas, incluso la nuestra, contengan la modalidad de creación y gestión de proyectos. Debido a lo anterior, la carga simbólica que la sociedad otorgaba a ciertas materias o saberes que formaban parte del modelo educativo pasado, perdieron fuerza; tal y como veremos más adelante.

Con relación a la formación de profesores, si bien se sigue impartiendo las carreras que forman profesores de la especialidad, coherentemente con lo anterior, el modelo permitió que cada institución *con autonomía* desarrollara su propia propuesta educativa. Se terminó con la hegemonía de un sistema universitario unificado y se incorporaron, además, instituciones privadas con nuevas miradas del fenómeno. En la actualidad este proceso se ha diversificado al punto de que cada vez es más difícil ponerse de acuerdo en torno a los objetivos de la especialidad de educación musical; de cuáles son los espacios en los que realmente se hace significativo su aporte; y, en definitiva, cuál es su rol en este nuevo modelo de Estado.

II.- Retomando el punto de origen de este escrito, de la mencionada edición de *Revista Musical Chilena* llama la atención el *tono* de uno de los artículos presentados; me refiero al escrito de la profesora María Luisa Muñoz, llamado “Principios y orientación de la educación musical”⁴. En una de sus partes se lee:

Para que la educación musical tenga éxito, debemos considerar a los niños con la seriedad que consideramos a los futuros artistas. La enseñanza debe tomar la misma dirección en cuanto a *calidad* y debe diferir, únicamente, en cuanto a *cantidad*. Todo niño debe tener la oportunidad de crecer en una escuela donde la música sea el medio más efectivo para formar público inteligente, conocedores del arte, que sepan exigir a los artistas la perfección en sus interpretaciones; que sepan reconocer el justo valor de las obras del compositor; que puedan pasar más allá de un nacionalismo estrecho, mal entendido, para abarcar la frontera universal.

Y continuaba:

Para que la educación musical tenga éxito, tenemos que preparar maestros que sepan realizar la importante tarea de cultivar al niño, con amor y con conciencia de la magnitud de su obra. Necesitamos maestros que sean músicos y músicos que sepan ser maestros. La experiencia me ha enseñado que, en la mayoría de los casos, es más fácil hacer un músico de un maestro que un maestro de un músico. Estos últimos, muchas veces frustrados por el ambiente y por sueños nunca alcanzados, rechazan la tarea callada del profesor sin comprender su gran importancia.

⁴ Muñoz, María L. 1964. “Principios y orientación de la educación musical”, *Revista Musical Chilena*, Nos. 87, 88, Enero – Junio, pp. 28-30.

Obsérvese el estilo imperativo/normativo del texto destacado. Esto queda de manifiesto cuando nos detenemos en la cantidad de veces en que la menciona profesora, sólo en el primer párrafo, utiliza el verbo *deber*; y en el segundo, si bien matiza un poco el estilo, lo hace utilizando sinónimos tales como: *tener*, o *tener que*.

Lo primero que menciona la profesora es que “debemos considerar a los niños con la seriedad que consideramos a los futuros artistas”; luego dice: “la enseñanza debe tomar la misma dirección en cuanto a calidad”; acto seguido dice: “y debe diferir, únicamente, en cuanto a cantidad”. Más adelante señala: “todo niño debe tener la oportunidad de crecer en una escuela donde la música sea el medio más efectivo para formar público inteligente”. Y concluye el párrafo con la siguiente idea: “que sepan reconocer el justo valor de las obras del compositor; que puedan pasar más allá de un nacionalismo estrecho, mal entendido, para abarcar la frontera universal”.

En el segundo párrafo escribió: “para que la educación musical tenga éxito, tenemos que preparar maestros que sepan realizar la importante tarea de cultivar al niño”; un par de líneas más abajo, ya para consumir el tono imperativo leemos: “necesitamos maestros que sean músicos y músicos que sepan ser maestros”.

Este tipo de discurso, el que, dicho sea de paso, sigue vigente en la actualidad, es representativo de un modelo de pensamiento que no se cuestiona sobre el contenido, ni tampoco sobre la pertinencia de éste. En el fondo, a la materia seleccionada se le asigna una categoría valórica sobre la base de un convencimiento casi religioso. Al tener todo el texto a la vista ello se hace más evidente, pues la propia autora expresa cuáles han sido sus referentes, mencionando en algunos párrafos previos:

Han desaparecido las sociedades primitivas de gustos puros y sencillos. Vivimos en una sociedad de complejas características que nos asombran y nos deprimen a la vez. Nos ahogan fuerzas, ajenas a nuestro control, de las cuales emana un vandalismo musical, de mal gusto, que escandaliza nuestras vidas con repertorios vulgares y estridencias insoportables. Solamente en un grupo pequeño y selecto, que se mantienen un poco aislados, se cultiva el arte musical dentro de un marco estético que resalta el valor de sus benéficas influencias.⁵

No es nuestra intención poner en duda si la categoría asignada es correcta o no. Lo que se intenta, es de develar el trasfondo en el escrito, y que induce a la profesora a definir esos límites. El discurso así expresado trasunta un modo de pensamiento que se traduce en códigos del *deber ser*: es la verdad dicha. Pero además, esa verdad, como se observa, ha sido construida con referentes ajenos al espacio que lo recepciona.

Este discurso sobre el *deber ser* pasa por alto las diferencias, porque no son pocas las veces en que no las ve. Esto no significa que exista una predisposición a no ver aquello que se enfrenta; casi como un acto intencionado que le lleva a renunciar a esa posibilidad. Sino que, más bien, no se está en condiciones de ver, pues se trata de un discurso ideolo-

⁵ *ibid.*

gizado. El discurso sobre el *deber ser*, independiente de cuál sea *ese deber ser*, parte de un supuesto y este es el universal del discurso: se instala como principio.

Recordemos que esta época se caracteriza —y sobre todo en materia de educación— por los contenidos universales: por la cultura universal, por la historia universal, la literatura universal. No hasta hace mucho, en los colegios se enseñaba historia universal para referirse al período de la Revolución Francesa, por ejemplo. También el arte universal forma parte de esta construcción; arte que, en algunos casos, pasa a la categoría de *clásico*. Clásico no en términos de un período de la historia: aquella que pensamos de inmediato entre los siglos XVIII y parte del XIX en Europa; no, sino clásico como referente o hito de un estilo o un modo determinado; que opera como medida para comparar la realidad. Asimismo, dado que este modo de pensamiento está impregnado del modelo causa/efecto, la realidad, así vista, se intentará ver como el efecto de un *continuum* histórico que justamente tiene sus bases en *ese* universal original. Dicho de otro modo: de lo que se trata es de establecer un pensamiento que forme parte de *ese* canon de la historia.

En el ámbito de nuestra especialidad, esto tiene un efecto inmediato: si el discurso particular, local o individual no se alinea con *ese* modelo de corte universal, queda afuera; pues, todo *otro* es observado y comprendido por categorías constitutivas de ese paradigma. Por esta razón, es que el universal plantea una doble condición: el de la pertinencia y el de la legitimidad. El universal no sólo es el validado y el legítimo, sino que es la medida para que los otros lo sean.

En el texto publicado por *Revista Musical Chilena*, destacado en esta ocasión, lo universal se usa como sinónimo de: *perteneciente a todos*; es el buen ideal al que *debe* llegar la sociedad. Asimismo, el referente es claro: es el “que porta una pequeña elite”. Por estas razones, quienes se representan y proyectan en este tipo de discurso, no siempre están en condiciones de detenerse en las diferencias locales, culturales o de intereses, en los que toda sociedad se encuentra y desencuentra a diario: pues aquellas están fuera de su marco referencial. Es por ello, tal como se decía más arriba, que este modelo de pensamiento no se cuestiona por el contenido.

En el intento por comprender la música desde otro ámbito, como es el estudio de la lengua y el habla propuesta por Ferdinand de Saussure, —previo resguardo, eso sí, de que se entiende que la música se desenvuelve en otro nivel de comunicación, expresión y comprensión; diferente a lo que apuntaba el lingüista de Ginebra—, encontramos una idea que bien podría aplicarse al tipo enseñanza que se proyecta en el discurso que hemos venido siguiendo. Decía Saussure, que la gramática, tradicionalmente se ha enseñado como un conjunto de normas:

Lo que ésta se propone –decía–, es dar reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas; es una disciplina normativa, muy alejada de la pura observación, y su punto de vista es necesariamente estrecho.⁶

Si comparamos esta idea, con la manera en que se imparte la enseñanza del lenguaje musical en la mayoría de las universidades formadoras de profesores de la especialidad, encontraremos una clara coincidencia; pues: se enseña *una gramática musical* –de corte europeo– tal y como si fuese *la medida* de todas las músicas. Dicho de otra manera, esta gramática funciona, como un ente normativo. Esto se explica, ya que el canon venía dado por el modelo escogido, y a nosotros sólo nos correspondía sumarnos; evidentemente, eliminando cualquier diferencia, como ya se ha dicho.

Hacia fines de los cincuenta en el pasado siglo, Domingo Santa Cruz, en uno de sus famosos escritos, también publicado por *Revista Musical Chilena*, decía:

Nadie siente como nosotros (habitantes de un país alejado y periférico de los centros tradicionales), la injusticia irritante que nos cierra los caminos. [...] En el empíreo musical ocurre igual o peor cosa: una obra alemana mediocre, por ejemplo, suscitará más interés y será desde la partida mejor apreciada que una buena procedente de los Estados Unidos o una excelente composición sudamericana⁷.

Como sabemos, el universal de esa música, dado su alcance, se codificó. Posteriormente se pusieron todos los esfuerzos para proyectar el modelo a cada estudiante del sistema escolar: a través de lo que comúnmente llamamos *metodologías*. Claro, pues las metodologías cumplen esa función; están al servicio del deber ser y por tanto proyectan, en este caso, el universal; lo hacen accesible. Si nos detenemos en ellas, podremos observar que éstas no se cuestionan sobre el *qué*, sino solamente: sobre el *cómo*.

Para el caso de nuestro país, así como para prácticamente toda América Latina, los métodos más influyentes tienen el mismo origen que el de los discursos de corte universalista. Es así que Violeta Hemsy se atrevió a decir no hace muchos años atrás que:

generalizando, durante la década de los sesenta, Europa produce pedagogía musical, Estados Unidos de Norteamérica la comercializa, y en América Latina –así como en muchas otras partes del mundo «moderno»– se la consume⁸.

Al leer las mallas curriculares de las universidades que forman profesores –cuestión que hemos realizado recientemente a propósito de una investigación en curso, relativa a la construcción del imaginario social en el que participan las especialidades artísticas–, observamos que las propuestas que han incorporado el *particular* o incluso el

⁶ Saussure, Ferdinand. 2007. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1ª reimpresión, p. 45

⁷ Santa Cruz, Domingo. 1959. "Nuestra Posición en el Mundo Contemporáneo de la Música. I", *RMCh* N° 64, Marzo – Abril de, pp 57.

⁸ Hemsy de Gainza, Violeta. 2004. "La educación musical en el siglo XXI", *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, Enero-Junio, N° 201, pp. 74-81.

individual especialmente de las músicas, son las menos. En la mayoría de los casos, la base de la formación de profesores, la que luego se proyecta hacia el aula escolar, se estructura sobre las categorías que entrega el universal de corte europeo que se ha formalizado y que hemos destacado aquí.

Al leer las mallas curriculares de las universidades formadoras de profesores de música –recientemente realizado a propósito de una investigación relativa a la construcción del imaginario social desde la educación artística—, observamos que las propuestas que han incorporado el *particular* o incluso el *individual* de las músicas, son las menos. En la mayoría de los casos, la base de la formación de profesores, que luego se proyecta hacia el aula escolar, se ha estructurado sobre las categorías que entrega el universal que hemos destacado aquí; claramente de corte europeo.

III.- Consideraremos otro antecedente para explicar el rol que cumple, en un contexto más amplio, este modelo de educación y del cual forman parte las carreras y asignaturas artísticas en distintos niveles.

Obsérvese que el concepto que ha orientado las políticas de Estado en lo que se ha denominado el *desarrollo de la cultura*, entendida en muchos casos como espectáculo, ha sido el *acceso*. Es así que, como una manera de abrir lugares a los que se *accedía* previo pago, las políticas se han orientado a subsidiar ese ingreso o directamente a financiarlo; de esa manera, quienes no cuentan con los recursos podían ser parte de esas posibilidades. Así se explica el desarrollo de conciertos gratuitos o a precios populares en centros culturales municipales o teatros como el Municipal de Santiago u otras ciudades; o cuando se ha llevado a solistas, conjuntos u orquestas a lugares distantes o no convencionales. Esto tuvo su expresión máxima en el modelo de Estado Benefactor, precisamente porque el sistema era centralizado y las políticas que se dictaban –aunque en estricto rigor todavía no se usaba el concepto *políticas*—, eran universales: es decir, para todos.

La educación formal, a su vez, hacía su parte, en el sentido de echar las bases para que muchos discursos ahí mostrados, pudiesen ser comprendidos y, en el mejor de los casos, asimilados y valorados por quienes los reciben. Se comprenderá, entonces, lo expresado por la profesora Muñoz destacado al inicio:

Todo niño debe tener la oportunidad de crecer en una escuela donde la música sea el medio más efectivo para formar público inteligente, conocedores del arte, que sepan exigir a los artistas la perfección en sus interpretaciones; que sepan reconocer el justo valor de las obras del compositor...

El circuito que recorre este discurso universal que hemos señalado, se completa a través de distintos medios y niveles, siendo uno de los más importantes: el sistema educativo.

Ahora bien, frente a la pregunta, ¿cómo se entiende la *producción* académica en un modelo de enseñanza basado en la transmisión del lenguaje universal? La respuesta

es simple: docencia y extensión del mismo discurso. En algunos casos, también es preciso decirlo: desarrollo de metodologías actualizadas, o más efectivas. En el caso de las carreras de artes visuales o plásticas, hay un componente de creación que las vincula y las proyecta de manera particular. Pero aquello no tiene un correlato paralelo en la educación de profesores de artes sonoras o musicales, pues no hemos roto los vínculos con este discurso universal. Es más, éste opera como paradigma, utilizando la categoría que estableció Thomas Kuhn también hace cincuenta años. Ajenos, entonces, a la creación de nuevas posibilidades, en la mayoría de los casos, nos concentramos en la repetición *ad infinitum* del modelo.

En sus inicios, a comienzos del siglo XX, este modelo tuvo un impacto fuertemente negativo, pues se centraba con demasiado empeño en el desarrollo de *talentos*, cuestión que dejaba fuera a quienes no lo poseían; pero luego del giro hacia la psicología que tuvo la educación artística, especialmente desde los años cincuenta a la fecha, esa posibilidad perdió fuerza. Sin duda, aquello se tradujo en un respiro para los jóvenes que no habían desarrollado su potencialidad para *decir* musicalmente.

IV.- Hoy en día, al observar la realidad extramuros de nuestras academias, encontraremos que ella está plena de discursos sonoros en los que nos encontramos a diario. Las formas de expresión sonora son tan diversas y tienen un nivel de impacto tan grande —esto por la acción de los medios de comunicación—, que muchas de las medidas o normas de legitimación y jerarquización que nos permitieron conocer y comprender ese universal de la música que hacíamos referencia, simplemente ya no responden de la misma manera. Por esta razón es que las metodologías que nos sirvieron en el pasado hoy son insuficientes para acoger a muchos de los nuevos discursos. Entre otras cosas, porque esas metodologías surgieron como respuestas a demandas de una sociedad que se reconocía en una realidad discursiva musical particular; la que hoy, ha perdido su carga simbólica.

Si decimos que la enseñanza de esa educación musical ya no resulta eficaz, es debido a que a la educación toda —y como parte de ella, también a nuestra especialidad— imperativamente se le solicita otra cosa: ya que debe responder a otro modelo de sociedad, a otras medidas de legitimación, y a otras demandas sociales que el nuevo escenario impone, más allá de lo que la oficialidad del Estado establece.

Precisamente a esto me refería con el título de este escrito cuando lo llamé *la educación musical hoy, ¿cita a ciegas o cambio de paradigma?* La pregunta plantea la duda, y no es ingenua: abre la discusión sobre el modelo e incorpora una entrada a su revisión. Ello, pues, no podemos obviar que cuando seguimos formando para ese universal, inevitablemente chocaremos con la realidad. El rock, el jazz, el hip-hop, el raeggeton, el folclor, las músicas de los pueblos originarios, etc., no las podemos comprender con las categorías que aprendimos en libros de origen europeo y que nos han servido para aprender precisamente esos discursos. De igual manera, no nos sirven esas herramientas para comprender e incorporar las posibilidades que nos ofrecen los infinitos discursos

que circulan a través de las tecnologías digitalizadas.

Frente a la dificultad de romper con el modelo, es explicable constatar que en la web existan varios sitios que han digitalizado la enseñanza de la música, tal y como se podrían leer en un libro tradicional o se podría entregar en una clase tradicional. Claro que con más recursos, pues el formato lo permite: se incorporan videos, fotos, grabaciones digitalizadas, partituras, tipos de solfeos, etc., pero dentro del modelo.

Dado que he usado el concepto de paradigma desarrollado por Kuhn, tal vez sea pertinente recordar que este autor se refería a “ciencia normal”, cuando quería señalar el espacio investigativo en el que se reconocía una comunidad científica que seguía una tradición; a la vez esa misma ciencia, servía como fundamento para una práctica posterior.⁹ Asimismo, como este autor dijo, el paradigma dota, no tan sólo de herramientas para explicar y comprender el espacio investigado, sino que, también proporciona una base de problemas que se pueden ver como parte del paradigma.

Si se proyecta al campo de la educación musical la idea de Kuhn, es posible verificar que existe una práctica de ésta que podríamos categorizar como “normal”, en el sentido de que se enmarca en una *tradición*. Esta tradición, como se ha expuesto, contiene, a su vez, el referente de legitimación de los discursos que le dan sentido al paradigma. Finalmente, el paradigma se manifiesta ya no sólo en el contenido de la enseñanza, sino también en su forma. Por ejemplo, al observar la puesta en práctica de la educación que recibieron los profesores de música; es decir, las clases mismas que se realizan en los colegios, casi el cien por ciento de éstas centran su quehacer en la *expresión* musical. Dicho de otra manera, la principal y casi única salida que ofrece este paradigma, es que finalmente los jóvenes que reciben esta educación canten o toquen un instrumento, ya sea, solos o en grupo. En algún tiempo se intentó imponer una salida intermedia, la apreciación, pero finalmente cayó en desuso por la actitud pasiva con que era recepcionada; amén de presentar dificultades para ser evaluada por el alto nivel de subjetividad en el que ésta se desenvuelve. Dado lo anterior, si finalmente por uno u otro camino los jóvenes escolares terminarán cantando o tocando un instrumento, es claro que lo que el modelo demandará son metodologías; y a éstas se les exigirá, a su vez, un mayor grado de eficacia.

Dado lo anterior, es posible pensar que seguimos dentro del mismo paradigma cuando se abordan otros tipos o estilos de discursos sonoros, como los ya señalados –particularmente aquellos que tienen un origen en lo que se ha llamado cultura popular— y se tiene con ellos, como única salida, la expresión: tocando o cantando. Siguiendo la lógica de Kuhn: llenar cuadernos o “desarrollar proyectos de aula” con lenguajes populares, étnicos, comerciales, rupturistas, rockeros, raperos, etc., no es un cambio de modelo. Podría serlo de estilo, pero evidentemente se está en la misma lógica. Años atrás, en la UMCE se propuso cambiar los discursos de corte centro europeo por otros de origen

⁹ Kuhn, Thomas S. 2000. *La estructura de las revoluciones científicas*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 3ª reimpresión., (primera edición en inglés, 1962), p. 33.

folclórico tradicional para abordar los contenidos propios de los discursos musicales. De paso, de esta manera se potenciaba el desarrollo de la identidad local o regional establecidos como valores o principios con los que se relaciona a la música. El resultado del cambio sería el mismo: la expresión, pero con otra música.

V.- A estas alturas, bien cabe preguntarse: ¿existe otra posibilidad para la educación musical? ¿Hay otra salida que no sea la expresión sonora? Evidentemente, dentro del modelo pareciera que no. Todos los caminos están orientados hacia ese objetivo y los espacios que podrían proveer nuevas miradas, como los que surgen del ámbito investigativo, hasta ahora están dentro del paradigma. La asociación más fuerte que se ha hecho entre la música y otra mirada teórica, es el modelo que plantearon Leonard Mayer, Edgar Willems y quienes se adscribieron al modelo psicológico que buscaba el desarrollo del sujeto integral: una especie de terapia social. En estos casos se asociaba *la ejecución musical* al fortalecimiento de la personalidad, a la integración o al desarrollo del espíritu individual o colectivo. Lo más evidente, es que en estas propuestas la expresión musical tomó un carácter distinto del que podría desarrollarse en escuelas para músicos o conservatorios.

Así también, la salida propuesta por Orff, en el sentido de simplificar los instrumentos, acercando la posibilidad de *decir* musicalmente sin tener que esperar años de entrenamiento y disciplina, tuvo gran alcance en la formación tanto de profesores y estudiantes de otros niveles. Entre otras cosas, aquello colaboró para que muchos pudiesen adquirir instrumentos a menor costo, formando pequeñas orquestas con distintas sonoridades. Así, de paso, se promovía la práctica musical en grupo, pudiéndose abordar otros objetivos transversales, tales como: la solidaridad, el compañerismo, la disciplina grupal o responsabilidad.

Con todo lo anterior, pareciera que se está intentado decir que el modelo de la expresión estaría obsoleto. En este punto es preciso aclarar que aquello no es posible. La música tiene un potencial comunicativo que ningún otro soporte puede alcanzar; a su vez, traspasa barreras espaciales, temporales y culturales sin necesidad de traducción, toda vez que se instala en un espacio referencial simbólico en el que se reconocen todas las sociedades: la diferencia solamente van a estar en que estos lenguajes se expresan de manera particular. Queda claro entonces, que el objeto de esta mirada no es la música en sí; tampoco la enseñanza de ésta. El foco del problema, el que, dicho sea de paso, recién estamos en condiciones de estructurar, es: ¿de qué manera la educación musical incorpora otras problemáticas que han surgido en la sociedad contemporánea?

Si observamos en una línea temporal los modelos educativos que se relacionan con esta manera de decir, que hemos denominado *hacer música*, podríamos concluir que en un comienzo se enseñaba *para* la música, esto ocurría con el formato de conservatorio o de ejecución instrumental; posteriormente se enseñaba *en* la música, cuando se impone el modelo que se adscribe al paradigma de la psicología conductista; luego *con* o *desde* la música, en la mencionada formación Orff, también en Kodaly o Suzuki. Con mayor o

menor fuerza, todos los modelos mencionados formaron parte del pensamiento universalista destacado al comienzo de este escrito; el que no se cuestionaba, como se dijo, por los tipos de discursos, ni menos por otros alcances en los que está inmerso todo sistema educativo. Se partía desde un convencimiento: *la música es buena, hay que enseñarla*.

Sin embargo hay un mundo de realidades que quedan fuera de estos modelos y que no es posible siquiera pensarlos, ni menos estructurar problemas investigativos. Me refiero a un fenómeno que se ha instalado en nuestra sociedad y que dice relación con el *consumo* de música y todo lo que está asociado a esto. La música se escucha hoy más que nunca; basta observar la cantidad de jóvenes que portan iPod, MP3 o MP4, en casi todos los estratos sociales de nuestro país. En ellos almacenan lo que previamente bajaron de Internet, lo que se tradujo en un computador o se compartió en comunidades virtuales. Un altísimo porcentaje tienen celulares en los que guardan ya no sólo canciones (trucks), sino también videos y fotos de sus artistas favoritos. Evidentemente la cantidad y calidad de almacenamiento va a estar en directa relación al poder adquisitivo. Pero si consideramos que en el año 2005, en Chile el 41 por ciento de los hogares pertenecientes al quintil D¹⁰, es decir, los que a esa fecha ganaban \$300.000 poseía teléfono celular y el 13 por ciento, estaban conectado a TV-Cable¹¹; y que la cifra del celulares se incrementó hasta llegar, tres años después, a que de los 17 millones que somos aproximadamente, 12,6 poseemos un celular¹². Es decir, descontados los menores de cinco años y los mayores de 65, los que casi con seguridad no utilizarán esos equipos para guardar música o intercambiar otro tipo de archivos, podemos pensar que el número es bastante alto.

Por otro lado, el fenómeno de la Internet derribó muchas barreras de acceso, como las señaladas más arriba; y con relación a la circulación de discursos musicales (youtube, por ejemplo), aquello sigue en incremento. Existen espacios en los que cualquiera puede bajar la discografía completa de su artista favorito; y, si bien, el concepto piratería se mueve en un ámbito de la ética, el tema está todavía en discusión, pues para conectarse a la red, igual es preciso pagar.

Paradójicamente, la música transita por nuestros espacios sociales, públicos y privados, como si no se escuchara. Esto se manifiesta en el hecho que el discurso musical se naturalizó al punto de no ser pensado: en la mayoría de los casos, sólo es un objeto de consumo. Como consecuencia de ello, es posible aventurar la hipótesis de que el analfabetismo musical hoy se ha incrementado y el crecimiento está en directa proporción con la cantidad de consumidores. En el modelo anterior, alfabetización se entendía como la posibilidad de descifrar partituras o reconocer estilos, autores o períodos. Hoy debiéramos incorporar como categoría, por lo menos, el rol que cumple la música en el seno de la sociedad actual.

¹⁰ Un dato que entrega el último censo indica que los hogares en Chile están compuestos por 3,6 habitantes como promedio.

¹¹ Méndez, Roberto. 2005. "Clases medias y estratos socio-económicos en Chile", *Revista de Sábado de El Mercurio*, sábado 14 de mayo.

¹² Departamento de Economía de Universidad de Chile – Subtel. 2008. Informe final *Satisfacción de Usuarios de Servicios de Telecomunicación*.

La música congrega, se consume, *da status*, se usa, como un artefacto más en esta sociedad de productos desechables. Al respecto han surgido algunas investigaciones que la relacionan con la economía política, los movimientos juveniles, las tribus urbanas, etc., trabajos que se mueven en espacios tales como la antropología, la sociología, la historia, o estudios culturales provienen de miradas interdisciplinarias¹³. Sin embargo, aquello no ha sido motivo de estudio desde la educación; probablemente, porque, dado el modelo educativo en que la música se ha desenvuelto, no se sabe mucho qué hacer con esa información. De lo que sí podemos estar seguros, es que la música *da sentido*, y aquello no puede no ser materia de la educación.

Como dice George Yúdice en su ensayo sobre nuevas tecnologías y música:

El que los usuarios del walkman o el iPod habiten un universo privado mientras deambulan por la ciudad no quiere decir que no pertenezcan a redes de socialización vinculadas a la música. Las mismas tecnologías hacen posible nuevas formas de interactividad, nuevas maneras de fortalecer los lazos de afiliación y sociabilidad¹⁴.

Hasta donde sabemos, sigue siendo materia de la educación, el colaborar con las generaciones más jóvenes para que, en su momento o luego de dejar los espacios formales tales como: colegios, liceos o incluso universidades, puedan incorporarse con más herramientas a su espacio social, no sólo para habitarlo, sino también para comprenderlo y, tal vez, cambiarlo. Es ahí donde la educación musical podría colaborar con nuevas herramientas de conocimiento, entre otras cosas porque, en la mayoría de los casos, el *idioma musical* sigue siendo una cuestión casi esotérica para los estudiosos de la sociedad.

Es materia de la educación abordar las necesidades de la sociedad que la acoge, ya sea para ayudar a resolverlas, explicarlas o comprenderlas. Pero también es materia de la educación hacerlo en códigos de conocimiento que se traspasa o se crea. Lamentablemente, por demasiado tiempo nos hemos sentido muy cómodos en la primera posibilidad: el traspaso. Y, como hemos visto en este ensayo, a propósito de la educación musical, pareciera que estuviésemos nadando en una pecera de cristal, desde donde vemos la vida que pasa por fuera.

Sería interesante entrar en una materia que nos convoca esta nueva mirada, como es el poder simbólico que tiene la música y su relación con la construcción de aquello que Cornelius Castoriadis denominó el imaginario social. Pero sin duda que ese tema excede el espacio de este trabajo. Aún así podemos recurrir a este extraordinario pensador y sacarle una idea antes de terminar.

¹³ Ver en: Campos García, José Luis. 2008. *Cuando la música cruzó la frontera digital. Aproximación al cambio tecnológico y cultural de la comunicación musical*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

¹⁴ Yúdice, George. 2007. *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Editorial Gedisa. Barcelona, p. 47.

No hay *el* problema de la sociedad. No hay algo que los hombres quieren profundamente, y que hasta aquí no han podido tener porque la técnica era insuficiente o incluso porque la sociedad seguía dividida en clases. Los hombres fueron, individual y colectivamente, ese querer, esa necesidad, ese hacer, que se dio cada vez otro objeto y con ello otra definición de sí mismo.¹⁵

VI. CONSIDERACIONES FINALES

Iniciamos este trabajo gracias al escrito de la profesora María Luisa Muñoz, quien con mucha energía participó del proyecto por imponer un modelo de educación que consideraba como uno de sus pilares, la formación artística. Sin embargo, al entrar más en profundidad en el discurso, pudimos constatar que éste estaba pleno de otras significaciones: referentes estéticos de corte centro-europeo; modelo universalista; salida educativa por la vía de la repetición de los mismos referentes. Ha pasado mucho tiempo de aquello y el país, en muchos sentidos es otro. Ya no existe el INTEM, ni interés del Estado por propiciar políticas tendientes al posicionamiento de las artes en el ámbito escolar; el sujeto ideal contenido en los Planes y Programas del sistema oficial es otro; los intereses de los chilenos también han cambiado. Por otro lado el consumo de discursos sonoros se ha masificado y la tendencia indica que seguirá en aumento, pues los intereses económicos que están detrás son muy grandes. Pero, como parte de este fenómeno, se han seguido incrementando los contenidos simbólicos que portan las músicas, y los límites que nos permite categorizar cada uno de ellos son cada vez más difusos e inasibles.

Desde una perspectiva educativa, hasta ahora la única respuesta conocida, o por lo menos tentativa, es la educación problematizada o centrada en un *problema* educativo o social. Pero, para emprender este desafío es preciso un cambio de actitud frente a la educación y particularmente la educación musical. Esto conlleva a reconocer definitivamente que el *problema* que nos interesa abordar como parte de una unidad o foco de trabajo, y que hemos *construido* técnicamente o teóricamente hablando, no se resolverá —si es que se busca esta posibilidad— con respuestas pre-hechas. Se trataría de tomar la realidad tal cual es y edificar desde ahí las herramientas para comprenderla.

Evidentemente no me refiero a los problemas de la educación, así en general; que sin duda son muchos y hoy día pareciera que son más. Sino se trata de enfrentar el desafío de la educación con el imperativo de que el estudiante al que nos debemos, se integrará en un mundo mucho más complejo y dinámico del que nos correspondió entrar a nosotros a la edad de estos jóvenes. Se trata de entregar herramientas conceptuales que les permitan *leer* lo que los circunda en el plano de los discursos sonoros para, luego de un proceso de análisis, asimilarlo y establecer una nueva síntesis de conocimiento. Que se genere otro sedimento que incluya la propia experiencia de este joven estudiante. Ayudarles a *comprender* la realidad mediatizada para que se abran a la posibilidad de de-

¹⁵ Castoriadis, Cornelius. 2007. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Editores Tusquets, Ensayo (Trad. Marco Aurelio Galmarini), p. 217.

sarrollar otras nuevas y expresar lo diferente que este nuevo espacio contiene mediante los soportes que hemos construidos o de los que construirán. Se trata, ya no de entregar bases sólidas, como nos las dieron a nosotros, sino flexibles para poder adaptarse: o bases líquidas, como dice Zigmunt Bauman. Se trata, finalmente, de desarrollar una educación centrada en estrategias y no en programas, pues estos últimos funcionan sólo en condiciones estables y es precisamente lo que ahora no tenemos.

Un posible cambio paradigmático se produciría si modificamos el modelo educativo centrado en la norma o el imperativo; es decir: en el modelo del *deber ser*. Desde este espacio se ha establecido una manera en que la relación entre el sujeto y el objeto se vehicula a través del método, pero se olvida definitivamente al constitutivo de ese *ser* que es el sujeto, y se lo piensa sólo en un devenir o como un proyecto. Un posible cambio también, como dice Ricoeur, es pasar desde el comprender como modo de conocimiento, al comprender como modo de ser. Es asumir aquello que se denomina como aprendizajes significativos –y siguiendo al mismo autor–, forma parte de los sentidos múltiples o más precisamente, de las significaciones simbólicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt. 2002. **Modernidad líquida**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (Trad. Mirta Rosenberg).
- Campos García, José Luis. 2008. **Cuando la música cruzó la frontera digital. Aproximación al cambio tecnológico y cultural de la comunicación musical**. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- Castoriadis, Cornelius. 2007. **La institución imaginaria de la sociedad**. Buenos Aires, Editores Tusquets, Ensayo (Trad. Marco Aurelio Galmarini).
- Departamento de Economía de Universidad de Chile – Subtel. 2008. Informe final *Satisfacción de Usuarios de Servicios de Telecomunicación*.
- Hemsey de Gainza, Violeta. 2004. “La educación musical en el siglo XXI”, *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, Enero-Junio, N° 201, pp. 74-81.
- Kuhn, Thomas S. 2000. **La estructura de las revoluciones científicas**. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 3ª reimpresión., (primera edición en inglés, 1962).
- Méndez, Roberto. 2005. “Clases medias y estratos socio-económicos en Chile”, *Revista de Sábado de El Mercurio*, sábado 14 de mayo. (Exposición en: XIV Congreso chileno de Marketing de Icare, el martes 10 de mayo. Méndez es el director de Adimarx).
- Muñoz, Ma. Luisa. 1964. “Principios y orientación de la educación musical”, *Revista Musical Chilena*, Nos. 87-88, año XVIII, enero – julio, pp. 28-31.

- Ricoeur, Paul. 2006. **El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica**. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, (original, 1969).
- Santa Cruz, Domingo. 1959. "Nuestra Posición en el Mundo Contemporáneo de la Música. Desajuste en la vida musical (parte III)", *RMCh* N° 67. Septiembre – Octubre, pp 39 – 55.
- Saussure, Ferdinand. 2007. **Curso de lingüística general**. Buenos Aires, Editorial Losada, 1ª reimpresión.
- Yúdice, George. 2007. **Nuevas tecnologías, música y experiencia**. Editorial Gedisa. Barcelona.