



Algo hace Ruido en la Educación Musical

Something makes Noise in Music Education

Silvia CARABETTA

*MG EN EDUCACIÓN. DOCENTE FORMADORA DE DOCENTES
EN NIVEL SUPERIOR (CABA) Y ARTÍSTICA SUPERIOR
(DGCYE)*

Cómo citar este artículo:

Carabetta, S. (2016). Algo hace Ruido en la Educación Musical. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 11-32.

RESUMEN:

El trabajo focaliza en los modelos de formación de educadores musicales de los Conservatorios de Música, como una de las variables que incide en que las prácticas educativas de música en la educación obligatoria, tengan o no un impacto significativo en la educación de niños y adolescentes. Se recurre a los conceptos de *habitus* y *consagración* de Bourdieu, para explicar la tendencia dominante de estas instituciones a mantener la dicotomía música clásica/música popular, como todo un conjunto de atributos que sostienen la jerarquización de una música sobre otra, y cómo, la genealogía de esta jerarquización, deja al descubierto un posicionamiento sociológico y antropológico. Asimismo, se plantea la derivación en dos modelos de pedagogía musical, mostrando los elementos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que subyacen, posibilitando pensar su conexión con

una educación musical comprometida con la diversidad intercultural y la democracia sustantiva.

**PALABRAS
CLAVES:**

formación de educadores musicales; educación musical estética; educación musical praxial; diversidad; pedagogías críticas

ABSTRACT:

This text focuses on the music educators' training models offered at the Music Colleges, considering them as one of the variables which contributes to make significant, or not, the impact of the music educational practices, in the context of compulsory education, on the education of children and adolescents. We employ Bourdieu's concepts of *habitus* and *consecration*, to explain the mainstream in these institutions which sustains the dichotomy of classical/popular music, as a whole set of attributes that supports the hierarchy of one music over the other, and how the genealogy of it discovers a sociological and anthropological commitment. Likewise, it is proposed the division into two musical pedagogy models, showing the ontological, epistemological and axiological elements underlying them, reflecting on its link to a music education engaged with intercultural diversity and real democracy.

KEYWORDS:

music educators' training; aesthetic music education; praxial music education; diversity; critical pedagogies

El problema

¿Qué docente de música (o del área que sea) no sueña con que las prácticas en el aula sean significativas, que sean lo más cercanas a nuestros sueños como docentes, a nuestros discursos críticos, donde la música sea para todos, promueva la creatividad, abra horizontes, complejice los universos musicales de nuestros estudiantes? Sin embargo, cuánta distancia parece haber entre nuestros discursos y nuestras prácticas áulicas.

¿Por qué es tan frecuente escuchar en los estudiantes del Profesorado de Música o incluso egresados jóvenes y no tanto, lo difícil que les resulta dar clases en los distintos



niveles de educación obligatoria? Difícil en términos de la insatisfacción que muchos plantean por los resultados que obtienen, por el lugar que se le da a la música institucionalmente; difícil en lograr motivaciones, en proponer cosas que resulten interesantes a los chicos y al propio docente; difícil por no haber encontrado aún el punto de negociación entre el músico y el docente... Y parecería haber un énfasis especial en lo difícil que resultaría producir aprendizajes con grupos social y culturalmente heterogéneos.

En principio puede pensarse que lo que está en juego aquí son solamente cuestiones técnico musicales, relacionadas quizás con hallar una didáctica que permita encontrar el camino. Sin embargo, sostendremos en este escrito que en estas discusiones técnico/musicales, hay algo del orden de lo social que hace ruido y que se mezcla con lo musical. Es más, en estas discusiones hay elementos similares a las discusiones que en el campo de lo social buscaban marcar diferencias entre un nosotros y un ellos, entre un adentro y un afuera.

Buscando la punta del ovillo

A pesar de su larga historia en la educación obligatoria en la Argentina y en Buenos Aires particularmente, y a pesar de la existencia desde hace unos 30 años de un profesorado específico para la enseñanza de la música en las escuelas de los distintos niveles¹ de educación obligatoria, el arte en general y la música en particular han sido áreas poco valoradas dentro de las disciplinas escolares.

Es cierto que la legitimación de ciertas formas de conocimiento por sobre otras en nuestra sociedad, no es una variable menor a la hora de comprender la suerte de marginación que sufre la música en los ámbitos de la escolaridad obligatoria. Pero también, son muchos los autores que señalan y alertan sobre numerosas fragilidades y

¹ La materia Música aparece dentro de la estructura curricular de la educación primaria y obligatoria en nuestro país en la Ley de Educación Común, N° 1420, sancionada en 1884. Por otra parte, recién en 1981 en la Provincia de Buenos Aires, se crea la carrera de educación musical, destinada a formar específicamente profesionales para la enseñanza de la música en las escuelas.



contradicciones al interior de la disciplina música en los ámbitos de escolarización, que contribuirían o, al menos, que no ayudarían a desarticularla idea de arte como “saber inútil” (Terigi, F.1998; Regelski, 2004, 2009 (a), 2009 (b), Elliot, D. 2001; Green, L. 2003; Gruhn, W. 2006) y que, por el contrario, lo sumergen en lo que Thomas Regelski llama una crisis de legitimidad.

Regelski (2009a) explica que esta crisis de legitimidad de la música en las escuelas se percibe en el valor y aporte a la educación en general que muchos de los educadores musicales dicen defender y los resultados que se obtienen, que se encuentran lejos, cuando no opuestos a aquellos beneficios que se prometen. En vistas a esta crisis de legitimidad, son muchos los autores que afirman la necesidad de revisar el propio modelo de formación de los educadores musicales, en tanto allí se encontraría uno de los nudos de esta cuestión.

En un texto escrito a fines de los años '60, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1967), afirma que instituciones como las academias de arte en general, o, podemos decir nosotros, los Conservatorios de Música, son instituciones o instancias de inculcación que tienden a *consagrar* un género de obras y un tipo de hombre cultivado. Consagrar, significa para Bourdieu, generar una suerte de devoción, poner en un altar intocable, ubicar cierto género como el *único legítimo* para ser difundido y enseñado. Explica el autor que la consagración va de la mano de *la correlativa desvalorización* o devaluación de todo el resto de las expresiones que serían consideradas en mayor o menor grado como *ilegítimas*.

Desde esta concepción, podemos afirmar que para instituciones como los Conservatorios, consagrar significaría instituir “lo clásico”², como lo legítimo, como el

² Si bien sería más adecuado utilizar el término “música académica” en tanto la música clásica haría referencia estrictamente a la periodización musical propia del siglo XVIII, hemos optado por hablar de música clásica, en primer lugar, por la influencia de este período en la conformación del campo musical posterior y, en segundo lugar, y quizás como consecuencia del primero, por la familiaridad y recurrencia con la que se emplea el adjetivo “clásico” en el común de la gente y aún en el ámbito del Conservatorio, para hacer referencia a aquella música, que en oposición a la popular, ha trascendido en la historia por su “seriedad”, por su carácter “culto”, etc.



nosotros, como valor de verdad desde donde juzgar y clasificar el resto de las expresiones musicales. Permítaseme un ejemplo banal: lo clásico, lo consagrado actuaría como una suerte de Miss Universo, de referencia universal de belleza desde el cual deben ubicarse el resto de las damas del universo. Si ese referente es la cúspide de una supuesta pirámide de belleza, es obvio que el resto, deberá ubicarse por debajo, quedando incluso algunas en la categoría de no-belleza.

Ontológicamente, el panorama se dirime entre lo legítimo y lo ilegítimo o no legitimado, en otras palabras: lo otro. Lo otro, lo ilegítimo, en este juego, queda puesto en el lugar del afuera, de lo menos valioso o lo no valioso directamente. Para instituciones como los conservatorios de música de nuestro país, históricamente, lo no valioso, lo otro, tiene referencia directa con la música popular³ (Carabetta, 2008, 2014).

“... y así logran el dominio del instrumento y eso les facilita la soltura frente a los chicos. (...) Lo clásico les da la formación musical, la formación del conservatorio...” (Docente 1, Entrevista en profundidad)⁴

“¿Se puede aprender a tocar un instrumento sin música clásica, por ejemplo en Instrumento Armónico? Sí pero, sin haber resuelto las complejidades musicales que ofrece la música clásica se adolecería de la capacidad de transmitirla.” (Docente 2, Entrevista en profundidad)

Es posible que los lectores de este artículo, no encuentren nada particular en los dos pequeños relatos anteriores. Sin embargo, nos parece interesante comenzar a percibir cómo en el discurso de los docentes formadores de educadores musicales aparece la idea

³ Al respecto del concepto de música popular es amplia la bibliografía que recoge los debates en torno a su definición y que incluye, también, la discusión en torno a la definición de Folklore. En este trabajo nos referiremos a música popular en su sentido amplio, como una gran categoría que incluye géneros y subgéneros tan diversos y difíciles de ser etiquetados como el jazz, el tango, el rock, el folklore, el pop, etc., pero que básicamente será utilizada como una categoría opuesta a la música clásica.

⁴ Los relatos que aparecen en este artículo son extraídos del trabajo de campo realizado para la tesis de Maestría en Educación, aprobada en 2014 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Los relatos elegidos en este caso, son simplemente representativos del concepto que se está exponiendo, habiendo elegido las posturas más extremas para lograr en estas pocas páginas, una mejor comprensión de la idea. Tanto docentes como estudiantes corresponden al Profesorado de Artes en Música (R.M. N° 13.234/99)



de que existe una música que está en la cúspide de la pirámide. Asimismo, veremos en los relatos a continuación dónde queda puesto “lo popular”.

“...todas las músicas no tienen la misma estatura artística...el rock, por ejemplo, no permite un desarrollo como la clásica...el rock no ha aportado a la historia de la música un solo elemento técnico, una estructura...” (Docente 3, Entrevista en profundidad)

“Lo que pasa es que como la música clásica es difícil, una vez que manejas la música clásica lo demás es un poco más sencillo. (...) En la música clásica es todo muy prolijo, muy serio. En la música popular, si le pifiás a algo no interesa. (...) Por eso es mucho más fácil aprender música popular, es mucho más fácil...” (Estudiante 1, Entrevista en profundidad)

No pretendemos entrar en una discusión técnico musical que, por otro lado, excedería los límites de este trabajo. Pero pensando en términos de lo que significa enseñar música en las escuelas, nos parece imprescindible resaltar cómo se instala en el discurso, en el *habitus*, diría Bourdieu, de docentes y estudiantes una mirada jerarquizada y dicotómica de la música. Lo clásico, como un todo homogéneo, es difícil, es grosso, es serio, es prolijo...en la otra vereda, lo popular, también como un todo homogéneo, si *pifiás*, *no interesa*.

Según se deriva del pensamiento de Bourdieu, la formación de los docentes de música puede pensarse como un proceso complejo, no sin contradicciones, donde se trataría entonces de defender e inculcar una definición legitimada de música y generar aprendizajes de manera que sean aceptados como naturales los sistemas clasificatorios derivados de la legitimación de dicha definición.

Aquí se entrelaza el otro concepto nodal de Bourdieu, que hemos mencionado renglones arriba, como lo es el de *habitus*. Bourdieu define *habitus* (1993, 1998, 2010) como aquellas categorías de pensamiento que tenemos naturalizadas, producto de cierto aprendizaje y con las cuales, sin mucho cuestionamiento, pensamos, evaluamos y hacemos en el mundo, en este caso, musical. Como lo explica Bourdieu el *habitus* se enuncia y se recibe como algo natural. Dice el autor: *cultura convertida en natura* (1998,



p.188), es sentido práctico, lo actuamos, no lo pensamos. Así los conceptos de *consagración* y *habitus*, permiten plantear la hipótesis de que la dificultad existe en las aulas de música de las escuelas por lograr saberes significativos, tiene relación con el modelo de formación de estos educadores donde lo clásico se consagraba como lo digno de ser enseñado y que eso generaría no sólo una distancia entre lo que los chicos traen y lo digno de ser enseñado, sino que, pueden derivar en una mirada a lo Otro, al Otro, a lo No legitimado, a lo diferente, que va a contramano de pensar una educación inclusiva y de pensar la música como un derecho. Es importante, entonces, si bien esta dificultad se manifestaría o haría visible a través de la dupla clásico vs. popular, superar esa dupla para “leerla” en términos de legítimo/ilegítimo, que se aleja de lo estrictamente musical, para acercarse a lo sociológico y antropológico.

Genealogía de un antagonismo: ¿realmente hablan de música?

En su genealogía esta vieja pero efectiva relación antagónica clásico vs. popular, se remite al siglo XVIII como gran siglo moderno donde se definen los metarrelatos que guiarían las experiencias de los sujetos modernos. Allí, la definición de cultura y de educación para formar al hombre culto, quedó adherida a la música clásica, la del período clásico. La música clásica, contigua en el tiempo a estas grandes definiciones modernas, respondía sociológicamente a cuestiones de la época. Esto facilitó que se produjera entre la música clásico y la definición de hombre culto, una combinación metonímica, que hoy es ya una metáfora. Así la música clásica quedó asociada, quedó investida ontológicamente a lo culto y, correlativamente, la definición de su antagónico: lo popular, lo otro, quedó asociado a lo inculto, a lo vulgar.

Es necesario pensar que desde el Renacimiento, los proyectos de modernidad y modernización impulsados desde Europa hacia la periferia, constituyen aún hoy fuertemente nuestra matriz de pensamiento eurocentrista. Aunque suene extemporáneo, gran parte de las categorías con la que pensamos la realidad en Latinoamérica, en este caso, la realidad/experiencia musical quedan ancladas a lógicas consolidadas en el

f

siglo XVIII en Europa (Grimson, 2011). Por otra parte, hay una compleja conformación de las sociedades latinoamericanas que ha puesto siempre en tensión, en terreno de disputa lo nativo y lo proveniente de la metrópolis. Nuestras élites criollas, élites blanqueadas como las llama Rita Segato (2007) han utilizado a lo largo de 200 años, todos los dispositivos posibles para construir a ese otro no-blanco, nativo, pobre, marginal, bárbaro y diferenciarlo de este blanco heredero de los más altos valores nacionales. En este sentido, la cultura letrada y ciertas prácticas culturales como la práctica de la música clásica, han sido elementos diferenciadores de espacios sociales y de fronteras entre ellos.

Asimismo, la definición de lo popular ha sido y es compleja. Reducida a lo tradicional, en un principio, emparentado con las masas y, por ende, objeto de dominación y manipulación, más tarde, lo popular ha ocupado, como dijimos, siempre el lugar de lo Otro. De la mano de la antropología, es necesario entender que “lo popular” (y en su interior, la música popular) no es una definición que preexista a los objetos. Lo popular es producto y condición de posibilidad de una construcción históricamente situada. Lo popular es resultado de la lucha, en la totalidad de las relaciones sociales, de las producciones materiales y de la producción de significados (Canclini, 1983). En esa lucha por los significados, también definir a quién y a qué interpela lo popular, es parte de la historia sociopolítica de Latinoamérica.

Hoy en día, los estudios sobre consumos culturales dan cuenta de los cruces, préstamos apropiaciones permanentes entre lo culto y lo popular, donde ya lo masivo, lo popular, lo culto, lo tradicional, lo industrializado no tiene límites tan claros como en épocas anteriores, lo que lleva a García Canclini a hablar de hibridación (2001) como una nota característica de nuestras culturas latinoamericanas. También, los mismos estudios señalan que en nuestras sociedades complejas y desiguales, los consumos de los artefactos simbólicos siempre son utilizados como elementos de distinción entre sectores sociales y la música, en este sentido, no es una excepción. Es allí donde planteamos que muchas de las discusiones que percibimos en torno a la música dentro de los conservatorios, aunque se sostienen en aparentes discursos técnico-musicales, poco

hablan de música y, en el fondo, mucho más hablan de cuestiones sociopolíticas y antropológicas.

En la investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría en Educación por esta autora (Carabetta, 2008, 2014), incorporando aportes de autores como David Elliot, Thomas Regeslki, Lucy Green, entre otros, hemos podido afirmar la fuerte tendencia que aún persiste en los conservatorios de música, cuya tradición cultural dominante sostiene la discusión sobre el valor, calidad y jerarquización de los distintos géneros musicales. Nos atrevemos a sostener que dicha discusión se encuentra actualmente paralizada por querer reducir, justamente, la misma a cuestiones técnicas respecto de la música. No se ha desarmado, en esta disputa, la vieja pero eficaz metonimia: clásico = culto. Entonces, insistimos, la música clásica (como comúnmente se nomina a la música académica) aparece en esta discusión, como sinónimo de hombre culto y éste es aquel capaz de comprender la complejidad estructural de esta expresión artística, de tener los códigos necesarios (el habitus, en términos de Bourdieu) para descifrar contemplativamente su belleza pura al mejor estilo kantiano. En el mismo discurso, la música popular, como un todo homogéneo, ligada a lo simple, a lo vulgar, a lo masivo, a lo que no es necesario estudiar y que está atada más a funciones sociales o utilitarias (bailar, divertir, comerciar), que a algún tipo de expresión de belleza, será juzgada y valorada, desde el pedestal de la música clásica, que como Miss Universo, propone los parámetros de belleza para todas las expresiones musicales.

Sobre la formación de los Educadores Musicales

La mayoría de los educadores musicales en la provincia de Buenos Aires en Argentina se forma en los Conservatorios de Música. La música que circula allí casi por excelencia es aquella conocida vulgarmente como música clásica (Regeslki, T. 2006; Green, L. 2001, 2003). Este hecho podría ser comprendido como una opción por la



profundización o especialización en un género musical⁵ determinado, así como habría otras instituciones de enseñanza musical dedicadas al Jazz, al Tango, al Folklore, etc., sin embargo, el tema, como dijimos, es más sutil y profundo y tiene que ver con el concepto de consagración planteado por Bourdieu (1995, 1998, 2010) como la definición de la música misma, y que derivará luego en un modelo de formación docente anclado en una filosofía del arte que hunde sus raíces en Kant. En este sentido, cuando desde este modelo se piensa qué es lo bello, se lo estaría definiendo como algo universal, como una esencia, desligado de lo que lo ata a lo mundano y lo cotidiano y que sólo aparece frente a nosotros, frente a alguno de nosotros, aquellos dotados de ciertas disposiciones estéticas, a través de las estructuras formales de las obras y nunca en su contenido o temática que la ligan a experiencia vital del hombre. La música pura no tiene finalidad, no dice nada, sólo es para contemplarla y dejarse impregnar por su belleza.

Dicho en otros términos, la presencia casi exclusiva de la música clásica en los Conservatorios sería mucho más que la selección de este género para su especialización, comprendería la puesta en circulación de toda una serie de “atributos” que aparentemente poseería la música clásica con respecto a la popular y a partir de los cuales docentes y alumnos conformarían un lenguaje común desde donde analizar, clasificar y juzgar las diferentes expresiones musicales. Los autores estudiados, entonces, señalarán como notable la persistencia de la transmisión del núcleo de ideas y valores legitimados, en la cual la presencia de la dicotomía “música clásica vs. música popular”, aparecería con claridad.

⁵ El concepto de género musical presenta controversias, existiendo numerosos debates en torno a los límites de su definición en los ámbitos académicos musicológicos. En este trabajo, adoptaremos la definición de la etnomusicóloga colombiana Ana María Ochoa Gautier (Ochoa Gautier, 1997; Ochoa Gautier y Barbero, 2001), quien toma el concepto de género como una categoría amplia, construida socialmente, que reúne a determinadas músicas por su afinidad en sus características formales, estilísticas y en sus condiciones sociales de producción y recepción. Así, la noción de género, tal como la estamos tomando, nos permite, por un lado, manejar un vocabulario que si bien puede pecar de reduccionista, facilita la comprensión de quienes están en el campo de la música y, fundamentalmente, de quienes no lo están. Por otro lado, nos permite mantener la coherencia con los términos amplios que hemos definido como música popular y música clásica, superando toda discusión taxonómica que no responde al objeto de esta investigación.



“...son obras que tienen 500 o 600 años, no es casualidad, son obras que tienen valores universales (...)...son compositores de verdad” (Docente 4, Entrevista en profundidad)

...pero vos tenés que tener claro qué es la música y a dónde querés llegar, a dónde llega la cosa. Vos cuando vas a la escuela vas a capacitar a los pibes para ser público. Bueno, ¿público de qué, de cumbia?” (Docente 5, Entrevista en profundidad)

“Lo primero que dije es: - ¿qué hago yo acá?...yo escucho rock y dije: - ¡no tengo nada que ver acá! Aparte es como que hablar del Conservatorio es como hablar de un nivel de música muy alto. Qué se yo...era como entrar a un mundo de genios...” (Estudiante 2, Entrevista en profundidad)

Según David Elliot (2001), el pensamiento filosófico modernista de la música y aún vigente, opera sobre ciertas convicciones que se asumen como un a priori, a saber: a) la música es un concepto unitario (un mundo de pureza y sonidos sublimes); b) que toda la música puede ser evaluada por los mismos criterios universales; c) que las grandes obras musicales exhiben la pureza de la música, de modo que la música clásica europea es el referente de la mejor música del mundo; d) que existe una distinción básica entre rasgos auténticamente musicales, puros y rasgos extra musicales o impuros, lo que la posiciona a la música clásica en un lugar de superioridad con respecto a la música popular; e) y que si bien puede enseñarse, hay una suerte de transmisión hereditaria del don artístico.

“El conservatorio te enseña el “tronco del árbol”, lo clásico, y al adquirir esos conocimientos, podes agarrar cualquier “rama” del árbol, las otras músicas. El músico clásico tiene más conocimientos, más capacidad, está más instruido, entonces puede pasear por todas las “ramas” que quiera. Al revés no se puede...el músico de formación popular no puede después ir a otras ramas, ya que no tiene las técnicas o herramientas necesarias como la lectura exacta y la exacta reproducción de la partitura” (Estudiante 3, Entrevista en profundidad)

Desde este paradigma, en la década de los 50', fundamentalmente en los Estados Unidos, se dio lugar a un debate en busca del sentido y valor de la educación musical en las escuelas. Numerosos especialistas trabajaron para formular una filosofía de la enseñanza de la música basada en los principios de la estética occidental. En 1958, la

f

National Association for Music Education, publicó *Basic Concept in Music Education*, configurando lo que se conocerá como *Music Education as Aesthetic Education* o Educación Musical Estética. La Educación Musical Estética, reúne y resume algunas cuestiones básicas y compartidas por aquellos aportes, tales como: pensar en la música como obra de arte, promover la familiaridad de los estudiantes con las obras de los “grandes clásicos” de la música europea occidental, adherir a una visión jerárquica de la música y sus supuestos valores intrínsecos. Quiere decir que atender a la música estéticamente sería entonces aproximarse a ella analizando sus elementos constituyentes: melodía, ritmo, timbre, forma, etc. En este sentido, se debería tender a enseñar a los niños a apreciar la música como entendidos, como lo harían los profesionales del área entendiendo que apreciar una obra estéticamente, dar una respuesta estética inteligente, significa para la Educación Musical Estética el conocimiento y percepción de estos elementos aislados.

“[yo quiero] incentivar a los chicos a que les guste la música, que escuchen algún tipo de música” (Estudiante 4, Entrevista en profundidad)

“Yo no digo que [a los chicos] no les guste lo que les gusta, pero bueno, saber qué tiene de malo...” (Estudiante 5, Entrevista en profundidad)

En los años '70, el movimiento de la Educación Musical Estética queda consolidado con la publicación de Bennet Reimer *Philosophy of Music Education*, que se constituyó así en uno de los mayores referentes del modelo. La Educación Musical Estética marca en términos ontológicos y epistemológicos, la frontera entre la música pura y la música impura recuperando toda la tradición de la filosofía idealista de la música.

Aunque como veremos a continuación, hay otras voces en torno a la enseñanza de la música en las escuelas, la Educación Musical Estética ha acompañado el mercado editorial y la formación de la carrera de educación musical en nuestro país de manera dominante. De hecho, si bien no todos los docentes y estudiantes entrevistados para nuestro trabajo de campo asumían esta postura, tanto en el propio estudio llevado a cabo, como en lo que aporta la bibliografía consultada y que es referencia de este artículo, esta corriente tiene un peso dominante en la formación de educadores en los conservatorios.

Avanzada la década de los ochenta, comienzan a surgir algunas fuertes críticas al modelo de la Educación Musical Estética. Fundamentalmente, las críticas se dirigen en torno a que aquella establece una desconexión con los mundos musicales cotidianos del alumnado y, más allá aún, su desconexión con la acción humana misma. Al no reconocer las muchas maneras posibles y reales en que las comunidades participan de eventos musicales, interactúan con la música y transmiten sus múltiples significados, la Educación Musical Estética deshumaniza las experiencias musicales en los estudiantes (Elliot, 2001).

Uno de los mayores críticos de la Educación Musical Estética fue el canadiense David J. Elliot, quien completó su doctorado con el propio Bennet Reimer, por lo tanto, estaba íntimamente familiarizado con el modelo que iba a criticar. Así, el primer simposio internacional sobre filosofía de la educación musical, que tuvo lugar en la Universidad de Indiana en 1990, vio surgir un grupo de pensadores dispuestos a incorporar saberes provenientes de la filosofía educacional, la psicología del aprendizaje, la sociología y la etnomusicología, para pensar la enseñanza de la música en las escuelas. En 1995, Elliot publica *Music Matters: A new philosophy of music education*, que se reconoce al día de hoy como obra fundante de la filosofía praxial de la educación musical. En su libro, se enfrenta directamente a la filosofía estética de Reimer, sosteniendo que tanto éste como sus seguidores tienen una visión falaz y restringida de la actividad musical (Elliot, 2001, 2005). Entendiendo que la música es una actividad humana cognitiva, escuchar música sería para Elliot un proceso de construcción cognitivo-afectiva que pone en juego diversas formas de pensar y conocer, lo que implica, desde su perspectiva, que existan entre las personas diferentes capacidades para oír, interpretar y comprender patrones musicales.

Para la Educación Musical Praxial, cada alumno llevaría al aula de su escuela de educación general y obligatoria un variado bagaje de experiencias musicales, tanto como diversas serían sus experiencias sociales y académicas, de tal manera que sería fundamental, desde esta postura, construir sobre esos conocimientos musicales



incrementando sus destrezas para *musicar*⁶, promoviendo aprendizajes significativos, y no, como sostiene que harían los seguidores del modelo de la Educación Musical Estética, intentando “redimir” a los alumnos de sus propias praxis⁷. Desde la perspectiva praxial, entonces, la enseñanza de la música en las escuelas debería ser enseñar a los alumnos a actuar con la música, a *musicar* (Elliot, 2005; Small, 1998). Para estos autores, así no existiría una sola forma de praxis musical; el análisis formal de la música, sentarse a escuchar contemplativamente una obra, es una y sólo una de las tantas praxis musicales; la música, dicen, sirve para una variedad de fines tan diversos como las personas, con sus mundos, valores, historias, necesidades e intenciones, que participan de experiencias musicales (Gruhn, 2006; Regelski 2004, 2006, 2009a; Elliot 2001, 2005, 2009, Hemsy de Gainza, 2002).

La concepción estética de Dewey (2008), donde la experiencia estética es una sensación cualitativa y afectiva que rodea y vivifica la experiencia común, es tomada, entre otras, por los praxiales diferenciándose de las posturas estéticas ortodoxas y sosteniendo que la experiencia musical se convertiría en valorada y evaluable, no por alguna cuestión interna, inherente a los sonidos mismos, sino mediante el acto constructivo en el que personas y grupos dan significado y valor a las diversas experiencias (Bowman, 2009; Green, 2001, 2003, 2009). En este sentido, afirma Regelski (2009a), que comparar la música clásica con la popular, por ejemplo, es comparar peras con manzanas, en tanto son músicas que proponen o permiten praxis diferentes, por lo tanto, sólo podrían juzgarse las distintas músicas desde la perspectiva de las personas a quienes influyen de acuerdo con sus fines y criterios de uso (Elliot. 2001, 2009; Gruhn, 2006; Regelski, 2004, 2006, 2009a, 2009b).

⁶ La expresión *musicar* (*musicking* o *musicing*) es para los praxiales una acción humana intencional; *musicar* significa tomar parte de cualquier manera: escuchando, cantando, ensayando, improvisando, componiendo, etc., en una actuación musical (Regelski 2009a, 2006; Borges, 2007).

⁷ Teniendo como antecedente a Aristóteles y reintroducido en las ciencias sociales por Marx, el concepto de *praxis*, implica acción y reflexión. Praxis es compromiso humano con el mundo, lo que quiere decir que no es mera acción, sino acción guiada por principios éticos; praxis, así, es la manera por la cual las necesidades humanas son realizadas, implicando un compromiso significativo con las condiciones sociales.

Los Educadores Musicales frente a la heterogeneidad cultural

Podemos afirmar junto con Giroux (1996, 2003) que la Teoría Crítica de la Sociedad y la Pedagogía Crítica, han ido ganando terreno en el mundo académico de los Institutos de Formación Docente y los Conservatorios no son la excepción, de manera que algunas proposiciones sostenidas por la pedagogía crítica se han naturalizado en los discursos de muchos docentes y estudiantes: “respeto a los saberes de los estudiantes”, “el conocimiento como construcción social”, “el fomento del pensamiento crítico”, etc.,

Sin embargo, como decíamos al comenzar este escrito, existen serias debilidades en la posibilidad de que el discurso teórico se traduzca en una praxis educativa al servicio de una democracia inclusiva. Existe, a nuestro juicio, una contradicción entre el discurso pedagógico y el discurso epistemológico en torno a la enseñanza de la música. Dicho de otra forma, los pedagogos enseñamos a nuestros estudiantes desde las teorías críticas, que la educación es un derecho de todos y la profunda base en la que se sostiene el objeto de conocimiento música en los conservatorios, dice que la música es un objeto hecho por y para unos pocos.

Esta contradicción, sin dudas, atenta contra una educación musical en pos de la diversidad cultural. No sólo por el repertorio que tendería a proponer como valioso, sino y fundamentalmente, porque aunque haga circular músicas populares, su mirada sobre esas músicas y sobre quienes porten esas músicas tiene un sesgo elitista. Además, se carga de atributos como el de ser elitista o ser vulgar a las expresiones musicales, sin que la belleza o lo que aportan cada una de estas expresiones a la vida de las comunidades, tenga nada que ver con dichos atributos, que no son musicales, son sociales.

En este sentido, podemos comprender que una pedagogía musical que ignore o minimice los mundos musicales de los estudiantes, violenta sus identidades personales y sociales, lo que además afecta la capacidad de diálogo con los alumnos, con sus historias, con sus saberes previos, base imprescindible de una educación democrática.

“Los chicos traen todo lo que escuchan en la tele y eso; les gusta porque les divierte, les es familiar...Nuestra tarea es apartar poco a poco eso que los priva de

f

escuchar o interpretar todo tipo de música. No es tarea fácil, hay mucha información que ellos tienen arraigada y nosotros, con buenas intenciones, es decir, para brindarles nuevos contenidos, debemos retirar” (Estudiante 6, Entrevista en profundidad)

Retirar, abrir la cabeza, elevar, llevarlos por el buen camino.... ¿En qué sujeto se está pensando cuando se piensa de tal modo musical? ¿Qué clase de respeto por los saberes previos y el diálogo se tiene cuando se piensa que lo que los niños y jóvenes escuchan desde que nacieron no es música, no es buena música y el deber del docente es hacerles saber “qué tiene de malo”?

No es novedad comprender que la música es un tipo particular de artefacto cultural de expresión y comunicación, que proporciona diferentes elementos con los cuales identificarse y que permitirían ser utilizados en la construcción tanto de la percepción del yo como de la percepción de los otros. Así, el sonido, las letras, las interpretaciones, lo que suena y lo que se dice respecto de lo que suena, la identificación con quienes escuchan la misma música, la identificación con las formas convencionales de escuchar y disfrutar determinada música, etc. conforman una compleja matriz que ofrecería al sujeto maneras de ser y de comportarse, así como modelos de satisfacción psíquica y emocional. Desde este lugar, diferentes elementos de la experiencia musical interpelan a los sujetos y el sujeto podría apropiarse de ella en forma total o parcial, o resignificarla (Vila, 2000). Entonces ¿se está hablando de música o se está entrando en un terreno donde entra en juego la subjetividad del otro?

Es por ello que considero necesario analizar ciertas consecuencias ontológicas, epistemológicas y axiológicas que se encuentran detrás de aquellos saberes asumidos como a priori por gran parte de los educadores musicales.

A modo de cierre.

El impacto ontológico

Desde el punto de vista ontológico, el modelo de formación dominante, deja establecida la frontera entre la música pura, la clásica y la música impura, la popular (Carabetta, 2008).

Desde esta jerarquización se sostiene, como dijimos, que la música clásica es la única que poseería verdaderos valores artísticos; todas las otras músicas, carecerían en mayor o menor grado, de importancia pedagógica. Entonces, se establece una jerarquía musical donde la clásica ocupa la cúspide y a partir de ella se van ubicando todas las otras manifestaciones musicales presentes en el entramado cultural de una sociedad llegando a la categoría de No – Música.

Impacto Epistemológico

Lo interesante es que casualmente son, en general, las músicas definidas como impuras las que rodean los mundos musicales cotidianos de los alumnos de las escuelas. Lo que quiere decir, que estos alumnos son mirados como portadores de un capital cultural musical deficitario, devaluado, desvalido, que habría que refinar, que elevar y en lo posible, como dice Regelski (2009a), que habría que redimir.

Si “las otras músicas”, las diferentes a la música legitimada y consagrada son vistas como expresiones menores, efímeras, si se incorporan al trabajo áulico pero con la certeza de que hay una expresión superior, que es la música clásica, hay, en términos de Freire (2006), una concepción alienada de respeto a la diversidad y de tolerancia.

Si las experiencias musicales escolares entran en conflicto con las experiencias, necesidades, valores e identidades musicales de los educandos podrían promover experiencias educativas por lo menos ambiguas, fragmentadas, llegando a transformarse en experiencias alienantes que poco o nada aportan al saber musical de los estudiantes.



Impacto Axiológico

Para la Pedagogía Crítica, partir de los saberes previos, conocer y contemplar las experiencias de vida de los estudiantes, constituyen el punto de partida (y de llegada) de toda acción pedagógica.

Si pensamos que hay una música que es superior a otra y que muchas de las otras músicas ni siquiera deberían ser consideradas como tales, debemos prestar atención a si realmente estamos hablando de música, o bajo un supuesto comentario técnico nuestro decir no está impregnado de una profunda mirada sobre lo Otro, sobre lo no legitimado, en términos de déficit, desviación, de incultura y desconociendo que la música que traen los estudiantes, es parte constitutiva de su subjetividad.

Para finalizar, la música es parte de nuestra trama identitaria; hay músicas que nos sitúan en un grupo etario, en un espacio social, en una cultura. Hay músicas para casarnos, para morirnos, para hacer gimnasia, para divertirnos, para adorar a un Dios, para llorar, para meditar... tantas posibilidades como experiencias de vida. Así, entonces, acceder y profundizar sobre el objeto de conocimiento música, no sólo permite alcanzar formas cognitivas distintas de las que participan otras áreas de conocimiento, sino que es también una forma de apropiarse de herramientas para conocerse más, para desarrollarse como sujetos insertos en una cultura. Entonces, si decimos posicionarnos como educadores musicales desde una perspectiva crítica, que respete las diferencias, que dialogue con ellas para lograr saberes compartidos, que permita a los estudiantes desarrollarse para poder participar en estas sociedades complejas, etc., el camino de la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos en nuestras aulas, sólo lo lograremos construyendo una pedagogía musical que mire al Otro como un sujeto valioso y no como Otro devaluado.

Alumnos de la Escuela de Bellas Artes de Nimes, pidieron a Pierre Bourdieu que diera una definición de Arte y él respondió: “el mundo del arte es un juego en el cual lo que está en juego es la cuestión de saber quién tiene derecho a decirse artista” (2010:25).



Luego de todo lo analizado aquí podemos comprender que según cómo este juego se defina será, a su vez, el impacto de la enseñanza del arte en la educación obligatoria. No se está hablando de arte en su especificidad, se está hablando de arte como un bien simbólico dentro de un juego social. Entendemos que el arte en general y la música, en particular, constituyen experiencias extraordinariamente enriquecedoras del desarrollo personal y social. Son experiencias que acompañan, además del desarrollo de la creatividad y la imaginación, la construcción de la identidad personal y social. Así, es imperante repensar los modelos de formación de los educadores musicales, revisando tanto los fundamentos pedagógicos que le subyacen, como su modelo epistemológico y, desde allí, cómo potencialmente contribuyen u obstaculizan un trabajo que apunte al respeto genuino a las heterogeneidades áulicas, en la celebración plena de la diversidad sonora.

BIBLIOGRAFÍA

- Borges, G. A. (2007). *Discutiendo fundamentos da Educação Musical*. Florianópolis: musica e educação. Recuperado en <http://www.mudicaeducacao.mus.br>
- Bourdieu, P. (1967). *Campo intelectual y proyecto creador*. En: Pouillon, Jean & otros. *Problemas del Estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: Maipue.
- Carabetta S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Buenos Aires: Maipue.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.



- Elliot, D. J. (2005). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, D. J. (2001). Modernity, postmodernity and music education philosophy. *Research Studies in Music Education, Vol. 17* (Núm. 1), pp. 32-41. Recuperado de:
<http://rsm.sagepub.com/cgi/content/refs/17/1/32>
- Elliot, D. J. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: implicaciones para la educación. En: Lines, D. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 123-135). Madrid: Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1983). ¿De qué hablamos cuando hablamos de lo popular? En: *Diálogos en acción* (I Parte).
- García Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Green, L. (2001). *Música, Género y Educación*. Madrid: Morata
- Green, L. (December, 2003). Why 'Ideology' is still relevant for critical thinking in music education. En: *Action, Criticism, and Theory of Music Education, 2* (2). Recuperado en: http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía. En Lines, D. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp.103-121) Madrid: Morata.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gruhn, W. (1999). Music Education in Postmodernism: About the difficulties to move knowledge into action, theory into practice. *International Journal of Music Education, os-34* (1), pp 57-63. Recuperado en:
<http://ijm.sagepub.com/cgi/content/refs/os-34/1/57>



- Gruhn, W. (December 2006). Music learning in schools: perspectives of a new foundation for music teaching and learning. En: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5 (2). Recuperado en:
http://act.maydaygroup.org/articles/Gruhn5_2.pdf
- Hemsey De Gainza V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey De Gainza V. (2003) La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *Documento de trabajo N° 10*, Seminario Permanente de Investigación – Maestría en Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Ochoa Gautier, A. M. (1997) Tradición, Género y Nación en el Bambuco. En: *Colombia A Contratiempo*. v. N/A fasc.9, p.34 - 44 . Bogotá: Ministerio De Cultura
- Ochoa Gautier, A. M. y Barbero, J. (2001) Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. En: Ochoa Gautier y Barbero (comp) *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912040515/8barbero.pdf>
- Regelski, T. (2004). “Social theory, and music and music education as praxis”. En: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3 (3). Recuperado en:
<http://mas.siue.edu/ACT/v3/Regelski04.pdf>
- Regelski, T. (2006). Reconnecting music education with society. En: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5 (2). Recuperado en:
http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski5_2.pdf
- Regelski, T. (2009). Curriculum reform: reclaiming 'music' as social praxis. En: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8 (1). Recuperado en:
http://act.maydaygroup.org/Regelski8_1.pdf



- Regelski, T. (2009 a). La música y la educación musical: teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En: Lines, D. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo
- Terigi, F. (1998). Reflexiones Sobre el Lugar del Arte en el Currículum. En: Akoschky, Judith & otros. *Artes y Escuelas. Aspectos Curriculares y Didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós
- Vila, P. (2000). Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales En: Piccini, Mantecón & Schmilchuk (coord.) *Recepción Artística*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información.