

Canon musical y formación musical académica. El Diseño Curricular de las Escuelas de Música de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Sergio García
UNLa
Juan Alfonso Samaja
UNLa

Resumen

En 2016 se puso en práctica el nuevo Diseño Curricular para las Escuelas de Música del GCBA, que representan el primer eslabón en la formación musical de niños/as y adolescentes. Este documento propone una serie de transformaciones en la práctica musical tradicional, privilegiando una perspectiva centrada en el sujeto.

En este artículo se analiza esta nueva propuesta curricular, tomando como eje los repertorios musicales previstos, con el objeto de comparar estos datos con el estado de situación de las salas de concierto, recientemente relevadas: el 40,92% del total pertenece a los 3 grandes compositores que encarnan el espíritu del canon en la música académica (Bach, Mozart, Beethoven).

Considerábamos en la hipótesis de base que los espacios de concierto estarían articulados con las instituciones de enseñanza (por ende, que la música señalada en los documentos no alejaría del canon). Sin embargo, los repertorios previstos manifiestan una presencia atípica de música del siglo XX en relación a la media que predomina en los conciertos de CABA; si bien el tipo de composiciones no se aparta de los parámetros musicales del canon en su conjunto. Por lo tanto, el espíritu renovador del diseño curricular no afecta a la consideración del tipo de productos que se consideran ejemplares para la enseñanza.

Conceptos clave: diseño curricular, canon musical, música académica.

Musical Canon and Classical Music Training. The Curricular Design of the Schools of Music in Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Abstract

In 2016, the new curricular design in CABA was put into practice, and this proposal presented a series of transformations on the conception of the musical, in order to privilege a practical perspective centered on the subject, and not in relation to the curricular contents.

The aim is to analyze the new curricular proposal, taking as an axis of analysis the expected musical repertoires, in order to compare these data with the situation status

of the concert halls, recently surveyed: 40.92% of the total belongs to the big 3 composers who embody the spirit of the canon in academic music (Bach, Mozart, Beethoven).

According to our initial hypothesis, the areas of concert would be articulated with the teaching institutions (therefore, that the music indicated in the documents would not move away from the canon). However, the planned repertoires show an atypical presence of twentieth century music in relation to the average that predominates in the concerts of CABA; although the type of compositions does not depart from the musical parameters of the canon as a whole. Therefore, the refreshing spirit of the curricular design does not affect the consideration of the type of products that are considered exemplary for teaching.

Keywords: curricular design documents, musical canon, classical music.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación Canon y formación musical académica, y de un programa de mayor alcance que venimos desarrollando sobre los procesos de producción-reproducción de la experiencia estética en el campo del arte. Tanto el programa general como este proyecto en particular están dirigidos por Fabián Beltramino en la Universidad Nacional de Lanús.

La dimensión social de la experiencia estética

En el marco del programa de investigación sobre la matriz de reproducción del capital simbólico hemos podido apreciar la función clave que desempeñan las instituciones educativas en la formación estética del ciudadano en torno al proceso de disciplinamiento de la sensibilidad: proceso de pasaje de una sensibilidad somatocentrada a una sensibilidad sociocentrada (primero descentrada de la corporeidad y recentrada en la lógica comunal, luego descentrada de la comunidad familiar y recentrada en la lógica del Estado), donde se constituye la figura del ciudadano autónomo y emancipado¹.

Hemos mencionado al respecto que el presupuesto según debe o incluso es posible que exista algo así como un valor estético *universal*, se configura en el siglo XIX en el marco de lo que hemos denominado la «búsqueda de valores universales», entre ellos una cultura universal, entendida esta última como el conjunto de saberes canonizados y reconocidos como fundamentales para el hombre moderno (hombre ilustrado).

El canon estético como paradigma en el campo musical

Nuestra indagación sobre esta cuestión se enmarca en el campo de la música. Según William Weber, dicho canon se expresa de modo eminente en la programación de conciertos que se desarrolla como institución a mediados del siglo XIX, en el sentido moderno que hoy adjudicamos a esta práctica, es decir, una selección homogénea de repertorio «serio» (en oposición a la noción de “miscelánea”)².

¹ Samaja, Juan Alfonso y otros *La dimensión jurídica de la experiencia estética. Descripción de las actividades vinculadas a experiencias estéticas realizadas en jardines de infantes y escuelas primarias en Buenos Aires*, inédito, 2012. [Informe de investigación presentado en la Universidad Nacional de Lanús. Para el acceso a este documento contactarse con los autores].

² Weber, William. “The history of musical canon”, en *Rethinking Music*, Nicholas Cook y Mark Everest (eds. y comp.), Oxford University Press, New York, 2001, pp. 336-356 y Weber, William “From miscellany to homogeneity in concert programming” en *Poetics* 29, 2001, pp. 125-134.

En proyectos anteriores³ tuvimos ocasión de indagar la programación de las salas de concierto de Buenos Aires, identificando el repertorio seleccionado, para evaluar si reproducía o no el canon establecido; y, puesto que el canon de programación habitúa al oyente a un parámetro sonoro específico (el cual, en su proceso de «naturalización», llevará a una resistencia estética frente a propuestas sonoras alejadas de dicho parámetro), se trataba en aquel entonces de determinar si el canon de programación promovía un oyente conservador o un oyente receptivo a las expresiones de vanguardia y relativamente crítico hacia el corpus clásico y tradicional.

Del análisis de aquel relevamiento (programaciones del período 2010-2013) se pudo inferir que, en efecto, la programación musical jerarquizaba a un grupo de compositores que en su mayoría conforman la santa trinidad del canon sonoro en Europa Occidental (Bach, Mozart, Beethoven), lo cual confirmaba para la Ciudad de Buenos Aires, el mismo canon que Weber señala para las grandes salas de concierto en Europa.

Fruto de estas conclusiones iniciales surgió como nuevo asunto de interés el hecho en torno a las instituciones educativas; a saber, si éstas tenían alguna incidencia en la conformación del canon musical, ya que en ellas nuestra sensibilidad se educa a partir de obras ejemplares o modélicas. En la medida en que Weber no mencionaba específicamente una relación entre las instituciones de difusión del capital simbólico para público ya formado y aquellas vinculadas a la reproducción del mismo capital para sujetos en formación, y puesto que el poder legitimador de una de ellas retroalimenta a la otra, consideramos un complemento necesario indagar si podíamos o no encontrar en las instituciones de formación la misma matriz conservadora que habíamos identificado en la programación de conciertos.

El diseño curricular. Ideales, valores y objetivos

Desde comienzos del siglo XX se han estado discutiendo diversas propuestas pedagógicas en torno a la educación media, y en general todas ellas tienen un mismo norte, a saber: cuestionar el ideal de conocimiento enciclopedista y teórico, alejado de la experiencia práctica.

El sujeto y el objeto de la educación se encuentran en el centro mismo de las discusiones en torno a los diseños curriculares: qué tipo de sujeto debe tener como

³ Proyecto “Más de lo mismo. La programación de conciertos de música académica. Su incidencia en la reproducción de un oyente conservador” (2013-2014), Dir. Fabián Beltramino, para la Universidad Nacional de Lanús.

finalidad la educación y qué contenidos debe diseñar estratégicamente para tal caso. Es un signo de los tiempos, la referencia a una educación que tenga como centro no a los contenidos de la educación sino al sujeto que se tiene delante.

Arostegui denomina “currículum técnico” al diseño que propone contenidos concebidos con independencia de quien los estudia. El conocimiento se considera, pues, externo al propio sujeto, debiendo éste adaptarse a ese saber académico, ya que desde esta perspectiva el estudiante es una especie de «caja negra» en la que, sin que importe demasiado cómo, hay que volcar unos contenidos. Las características eminentes de este diseño curricular serían: a) asimetría pedagógica; b) primacía de la teoría y la técnica⁴.

Los nuevos imaginarios desde los cuales se proponen las reformas curriculares parecen abandonar gradualmente la noción del programa en el que se comunican conocimientos codificados y explícitos, para ir incorporando los contextos vivenciales y significativos de los estudiantes, asumiendo que el niño que ingresa a la institución ya es un ser musical, al menos en alguna medida.

A continuación revisaremos el núcleo de nuestra hipótesis y su consecuencia derivada, tomando como caso testigo los documentos curriculares de las Escuelas de Música de CABA (2016).

El diseño curricular para las Escuelas de Música de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Las Escuelas de Música de la CABA son instituciones públicas que se fueron creando progresivamente, desde el año 1946. Actualmente existen 15 en total, que se encuentran distribuidas en los diferentes barrios de la ciudad.

Estas escuelas están destinadas a la enseñanza vocacional de la música para niños, niñas y preadolescentes, a partir de los 4 años de edad. Tienen como propósito “ampliar y enriquecer las oportunidades de formación musical profundizando los saberes que propone la escolaridad obligatoria”⁵. Frecuentemente, alumnos y alumnas de estas escuelas continúan luego su formación en otras instituciones de nivel medio y terciario/universitario, para dedicarse profesionalmente a la música. En estos casos, su paso por la Escuela de Música constituye el eslabón inicial de su formación específica.

⁴ Arostegui, J. L. “Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa”. En Revista da Abem, Universidad de Granada, España, 2011, p. 20.

⁵ Diseño Curricular Escuelas de Música. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Publicado en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 4866, 2016. [Recuperado de: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20160421ax.pdf>], p. 27.

El Diseño Curricular para las Escuelas de Música de la Ciudad de Buenos Aires entró en vigencia en el año 2016. En ese documento es posible apreciar un imaginario muy cercano a las nuevas concepciones educativas que hemos mencionado en los apartados anteriores, y cuyo núcleo se puede circunscribir a dos aspectos: énfasis en la experiencia práctica del hacer (y no sólo del pensar sobre lo que otros hacen); y el énfasis en una educación centrada en la participación del individuo (curriculum práctico, en la terminología de Arostegui). Presenta un enfoque para la enseñanza basado en tres concepciones que configuran el pensamiento de los docentes y se visualizan en las prácticas: ¿Qué es la música? ¿Qué es «saber» música? ¿Cómo se «aprende» música?

En cuanto a la primera, este enfoque se fundamenta en la concepción de la música como «ejecución», no como «texto». Esto implica concebir que el significado se concreta en ese acto performático, es decir al escuchar, interpretar o componer música y no a través de la escritura. Como tiene que ver con lo performático, el significado se ajusta a una realidad que por definición es siempre cambiante, otorgando un sentido a lo musical que incluye lo contextual y lo cultural.

Tradicionalmente las propuestas de formación musical académica dieron prioridad al aspecto de la música como texto, mostrándose lo escrito como eje de la enseñanza (por ejemplo, el repertorio se presenta casi exclusivamente a través de las partituras, y en las clases de lenguaje musical–audioperceptiva el contenido principal son los elementos de codificación de la escritura: las figuras, las notas, etc.). Esa objetivación del fenómeno musical en esa cosa exterior que viene dada y a la que debe el intérprete (formado o en formación) acomodarse, es el núcleo del “curriculum técnico”. Este nuevo diseño curricular, en cambio, promueve una enseñanza basada en la “concepción de Música como discurso, en donde la partitura es uno de los factores a considerar pero no el centro del desarrollo de toda la enseñanza”⁶.

En sintonía con esta concepción acerca de ¿qué es la música?, se presenta una concepción claramente definida sobre el saber musical:

se trata de “pensar en sonido” y este tipo de pensamiento se pone de manifiesto cuando interactuamos con la música ya sea desde la ejecución, la composición o la audición. En este sentido la **Audición, la Ejecución y la Composición** constituyen los modos más importantes de conocimiento musical y por ende lo que entendemos aquí como *saber música*⁷.

⁶ Diseño Curricular Escuelas de Música (B.O. N° 4866), p. 32.

⁷ Diseño Curricular Escuelas de Música (B.O. N° 4866), p. 32.

Contrariamente a la idea tan arraigada en nuestra cultura de que saber música implica operar con las categorías de la teoría musical que se vinculan con la escritura musical, esta propuesta considera que el énfasis está puesto en el saber hacer que aquí adopta las formas de saber tocar, saber cantar, saber improvisar, saber escuchar independientemente del conocimiento o no de la escritura musical. Y acerca de “cómo se adquiere” el conocimiento musical, el Diseño expresa lo siguiente:

las personas construyen el conocimiento musical a partir de la experiencia que tenemos con la música de la cultura de pertenencia. Dicho conocimiento de naturaleza figurativa, es sobre el cual se basan las propuestas para la formalización de los aprendizajes. Esta propuesta se basa en la perspectiva experiencialista de la cognición musical en donde, además de la mente, el cuerpo y las prácticas socioculturales juegan un rol fundamental en la construcción del conocimiento y entiende a la música como práctica de significado en cuanto acto social, corporeizado, multimodal e intersubjetivo⁸.

En concordancia con este enfoque, en el Diseño Curricular para las Escuelas de Música los contenidos refieren a prácticas musicales en términos de audición, interpretación y composición. Entonces, el contenido de enseñanza que tradicionalmente se expresaría como «ritmo», en este marco alude, por ejemplo, a la *audición* de ritmos, la *interpretación* de ritmos o la *composición* con ritmos.

Relación del enfoque con los contenidos indicados para las distintas asignaturas

En el campo del lenguaje musical, el Diseño expresa que operar con el lenguaje musical implica desempeñarse como auditor, intérprete y compositor.

En cuanto a los instrumentos, las habilidades comprometidas en la ejecución instrumental implican leer a primera vista y ejecutar un repertorio ensayado, tocar de oído y de memoria, e improvisar⁹.

Completan el Diseño los apartados dedicados a las materias de Movimiento Corporal, Canto Coral y Práctica Instrumental, con sus respectivas orientaciones.

Análisis del repertorio sugerido en el Diseño Curricular¹⁰

Dentro del apartado dedicado al espacio curricular denominado Instrumento, se enumeran los contenidos referidos a los cinco aspectos arriba citados. En el aspecto

⁸ Diseño Curricular Escuelas de Música (B.O. N° 4866), p. 33.

⁹ Diseño Curricular Escuelas de Música (B.O. N° 4866), p. 35.

¹⁰ Los porcentajes fueron obtenidos del análisis del repertorio sugerido para los diferentes instrumentos en el Diseño Curricular mencionado. En el marco de la presente investigación, se creó una base de datos considerando las siguientes variables: Instrumento, Obra, Compositor, Año de nacimiento del compositor, Año de creación de la obra.

“Tocar música ensayada” se sugiere un repertorio de referencia para cada instrumento. Del análisis de dicho repertorio, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Consideramos que este imaginario renovador no ha conllevado un cambio fundamental en torno a los estilos que constituyen el repertorio (en el sentido de que sigue prevaleciendo de modo ostensible el repertorio llamado académico) aunque se perciben ciertas desviaciones del canon en torno a la admisión de composiciones recientes (siglo XX especialmente). Esto significa que las intenciones renovadoras del diseño curricular (su tendencia hacia una dimensión mayormente práctica) no entran necesariamente en contradicción, como podría creerse, con el hecho de reproducir gran parte del patrimonio musical del canon.

La música académica es claramente predominante en el repertorio global (73%). En varios instrumentos representa la totalidad del repertorio sugerido (arpa; contrabajo; fagot; oboe; percusión; viola; violoncello), mientras en otros (guitarra, flauta traversa y saxo) se encuentra por debajo del 50%.

La mayor parte del repertorio global (44%) pertenece al siglo XX, luego siguen los siglos XVIII (28%) y XIX (17%).

Se observa que la música del siglo XIX tiene una presencia notablemente disminuida en comparación con los datos que habíamos obtenido de los programas de concierto (40,92%), sin embargo, si sumamos la música del siglo XVIII y XIX, que son los dos períodos en donde se ubica el parámetro sonoro del canon musical (28% y 17% respectivamente) se advierte que entre ambos alcanzan el 45% frente al 44% que se adjudica al siglo XX. Está claro que el siglo XX se encuentra fortalecido en las instituciones de enseñanza en el nuevo diseño curricular, pero continúa siendo mayor el repertorio “clásico-romántico” del que se nutre el canon en cuestión.

Hemos partido de la siguiente hipótesis principal: la lógica de los diseños curriculares en torno a los ideales de la sonoridad musical debe ser isomorfa en relación con la lógica de las programaciones de concierto. Lo cual significa básicamente que las instituciones formativas son parte fundamental de la matriz reproductiva de la audición conservadora. De allí derivábamos una segunda hipótesis: el repertorio con que se trabaja en las instituciones formativas debe ser equivalente en el tiempo a los períodos encontrados en las salas de conciertos, lo cual significaría que los porcentajes hallados se mantendrían aproximadamente estables.

Puesto que el canon no se concibe exclusivamente como un conjunto de compositores consagrados (o de sus obras singulares), sino más bien como un patrón

sonoro legitimado, es decir, una *abstracción de dichas producciones*, podrá advertirse con cierta facilidad que la inclusión de música nueva no es *per se* una desviación del canon musical, sino que lo es en la medida en que la música nueva que se incorpore suponga la admisión de parámetros sonoros, rítmicos y/o compositivos contra-hegemónicos. Dicho de otro modo, en tanto que la música del siglo XX no se aparta del parámetro sonoro-estructural del clasicismo romántico, no es entonces necesariamente cierto que la presencia de composiciones de esa centuria signifique realmente un alejamiento del canon.

Por lo tanto, si bien es necesario modificar la hipótesis instrumental, la hipótesis sustantiva no queda necesariamente refutada hasta que no se pruebe que las obras del siglo XX que se han admitido se alejan significativamente del canon, y se aproximan en cambio a las propuestas de la música de vanguardia.

De aquí en adelante

A partir de estas conclusiones, surgen nuevas inquietudes. Por un lado, cabe preguntarse si el espíritu de este Diseño Curricular se ve reflejado realmente en la práctica áulica cotidiana. Recordemos que se trata de un Diseño reciente, ya que entró en vigencia hace menos de dos años.

Por otra parte, habría que observar la coherencia (o falta de ella) con los diseños curriculares y repertorios propuestos en las instituciones de los otros niveles de enseñanza musical (medio y superior); principalmente entre los ubicados dentro del mismo ámbito geográfico, por ejemplo los conservatorios Manuel De Falla y Astor Piazzolla, así como investigar si existe algún tipo de articulación entre las instituciones, dado que entre los propósitos de las escuelas de música figura “Orientar a los alumnos que muestren interés en la posibilidad de extender sus conocimientos musicales más allá del ámbito de las Escuelas de Música a continuar sus estudios en otras instituciones formativas específicas”.

Sergio García Murillo: Licenciado en Composición con Medios Electroacústicos (Universidad Nacional de Quilmes) y Profesor Superior de Composición (Conservatorio Municipal Superior de Música “Manuel de Falla”), donde se formó con los profesores Roberto García Morillo y Virtú Maragno, entre otros. Miembro de la “Asociación Argentina de Compositores”, en la que integra la Comisión de Lectura y fue Secretario. Estrenó numerosas obras de cámara y electroacústicas en distintas salas de la ciudad de Buenos Aires, como el Salón Dorado del Teatro Colón, la Casa de la Cultura, el Centro Cultural Recoleta, el Circolo Italiano y la sala Tudor del Conservatorio Nacional, entre otras. Actualmente se desempeña como Profesor en el Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla” (CABA), en el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla” y en la Universidad Nacional de Lanús (Licenciatura en Audiovisión), donde también es docente investigador.

Juan Alfonso Samaja: Especialista en Metodología de la Investigación Científica (UNLa; 2013). Ha completado los cursos de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica (tesis en curso). Licenciado en Artes (FFyL-UBA; 2003). Docente en áreas de Metodología de la Investigación, Epistemología, Historia Social del Arte, Semiótica e Historia de los Medios en diversas universidades nacionales y privadas (Maestría en Diseño y gestión para la innovación-UNNOBA; Lic. Literatura-UNNOBA; Lic. Periodismo-UCES; Lic. Psicología-UBA; Lic. Audiovisión-UNLa; Lic. en Producción y dirección de televisión, cine y radio-UB). Dirige e integra diversos equipos de investigación (Investigador categoría 3). Es director de proyecto (UB 2009-2011; UCES 2009-2016; UCES 2017 a la actualidad) e integra diversos equipos de investigación (UBACyT; UNLA). Investigador CEPRODIDE-FADU-UBA. Es autor principal del libro *La estructura subversiva de la comedia. Análisis de los componentes formales del género cinematográfico pre-institucional (1902-1916)* (2010).