

Tensiones y resoluciones en los recorridos de aprendizaje musical institucional. Un estudio por entrevistas

Tensões e resoluções em percursos institucionais de aprendizagem musical. Um estudo de entrevista

Mirian Tuñez y Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En la conformación de los estados modernos, las instituciones educativas han ocupado un sitio epistemológico central. Desde este lugar ofrecen una formación musical cuyo perfil centralizado en el instrumento y el repertorio dio lugar al desarrollo superlativo de habilidades performáticas y discursos musicales vinculados a ella. Sin embargo, paralelamente, existen y se desarrollan otros tipos de prácticas musicales fuera de estas instituciones que promueven acciones relacionadas con el compartir y la participación, que adquieren otros significados y posibilitan otras concepciones de desarrollo y ampliación de capacidades en la praxis. Este trabajo estudia la diversidad de recorridos de formación y de los modos de asumir la actividad musical, por fuera de las lógicas del éxito académico y comercial. Notablemente los entrevistados habían tenido un paso conflictivo por la academia. Aquí analizamos las particularidades de esos conflictos. Nos centramos en: (i) las experiencias previas al ingreso a la institución, (ii) los aspectos de la vida académica que les generaron tensiones y (iii) el modo de resolverlas. Encontramos que la resolución satisfactoria de los conflictos depende de la gestión individual de cada sujeto fortalecida por sus motivaciones personales y experiencias previas. La institución resulta impermeable a estos niveles de conflictividad.

Palabras claves: aprendizaje musical, praxis musical, deserción universitaria, conflictividad educativa.

Resumo

Na conformação dos Estados modernos, as instituições educativas ocuparam um lugar epistemológico central. A partir deste lugar oferecem uma formação musical cujo perfil, centralizado no instrumento e no repertório, deu origem ao desenvolvimento superlativo das habilidades performáticas e dos discursos musicais a ela vinculados. Porém, ao mesmo tempo, existem e se desenvolvem outros tipos de práticas musicais fora dessas instituições que promovem ações relacionadas ao compartilhamento e à participação, que adquirem outros significados e possibilitam outras concepções de desenvolvimento e ampliação de capacidades na práxis. Este trabalho estuda a diversidade de percursos formativos e formas de assumir a atividade musical, fora da lógica do sucesso acadêmico e comercial. Notadamente, os entrevistados tiveram uma passagem conflituosa pela academia. Aqui analisamos as particularidades desses conflitos. Focamos: (i) nas experiências anteriores ao ingresso na instituição, (ii) nos aspectos da vida acadêmica que geraram tensões e (iii) na forma de resolvê-las. Constatamos que a resolução satisfatória dos conflitos depende da gestão individual de cada sujeito, fortalecida pelas suas motivações pessoais e experiências anteriores. A instituição é imune a esses níveis de conflito.

Palavras-chave: aprendizagem musical, práxis musical, evasão universitária, conflito educacional.

Introducción

En la conformación de los estados modernos, las instituciones educativas han ocupado un sitio epistemológico central. La universidad desarrollada bajo el modelo kantiano-humboldtiano no solo tiene a su cargo la formación y verificación de los profesionales de las áreas constitutivas del estado, sino también la creación y validación del conocimiento en esas áreas. En el caso de las artes, el estado creó instituciones ad-hoc que solamente en el siglo XX se incorporaron a las universidades. Esta demora se debió básicamente a que la verificación de la idoneidad para el ejercicio de la profesión artística no cayó en manos del estado, sino que quedó librada al mercado, y utilizada por la burguesía dominante como parte del fundamento de su poder (Bourdieu, 1979 [2012]). En música, los conservatorios ofrecieron una formación musical que obedecía al perfil de músico que en la primera mitad del siglo XIX el mercado demandaba. Este perfil se basa en la especificidad de dos aspectos centrales de la formación: el instrumento y el repertorio. Así, los músicos son formados en un instrumento y un repertorio específico. La especificidad instrumental permitió un desarrollo superlativo de las habilidades performativas, metódico y muy sistematizado. La especificidad del repertorio dio lugar a un desarrollo también superlativo de los discursos musicales vinculados a dicha formación. Este músico se estableció como el prototípico y de ahí que esta formación se consolidara promoviendo, a su vez, la perdurabilidad autoconservada del modelo educativo (Musumeci 1997; Kingsbury, 1988). Este se basa en una idea de progreso como proceso lineal que relaciona de una única manera el estado anterior (subdesarrollado) y el posterior (desarrollado) suscitando una jerarquía de saberes en términos del lugar idealizado que cada conocimiento ocupa en ese derrotero. De esta manera se suscitaron niveles jerárquicos en la consolidación de los aprendizajes que de algún modo, se convirtieron en determinantes a la hora de permitir el acceso a la praxis musical.

Sin embargo, paralelamente, existieron y se desarrollaron otros tipos de prácticas musicales (a menudo colectivas) fuera de estas instituciones en cuyos escenarios se promovieron diferentes acciones relacionadas con el compartir con otros, que adquirieron otros significados y posibilitaron otras concepciones de desarrollo y ampliación de capacidades en la praxis (Gonnet, 2016).

Con el advenimiento de la industria discográfica, primero, y la broadcasting, más adelante, las lógicas de los desarrollos del mercado y de la academia fueron escindiéndose generando tensiones cuya gestión quedó a cargo de los propios sujetos que transitan por ambos campos. Las instituciones educativas siguieron ocupando un lugar importante en la verificación de los conocimientos musicales y de los modos de enseñar y aprender música. No obstante, como el ejercicio profesional del músico no está regulado por el estado, la formación institucional no es requisito y convive con un número infinito de experiencias de adquisición del conocimiento y por ende de modos de desempeñarse en la música y de perfilarse como músico. Por ello, no existe un único perfil de músico profesional y, más aún, no existe un único modo de vivir plenamente la práctica musical como parte de la vida aunque no implique un desempeño profesional en el sentido de constituir el sostén económico de la persona.

Con el objeto de estudiar la relación entre los múltiples recorridos de aprendizaje musical y los modos de asumir la actividad musical iniciamos un estudio por entrevistas al que invitamos a participar a diferentes músicos de nuestro medio que se percibieran como personas satisfechas de su propio hacer musical entendiendo que éste contribuye positivamente a su felicidad personal. Este perfil de participante intenta salir de las típicas caracterizaciones de éxito del mercado (personas con un número x de discos vendidos, participantes de grupos musicales reconocidos, etc.) y de la academia (personas que alcanzaron determinados grados académicos, ganaron concursos como instrumentistas o compositores, etc.), para considerarlo en términos más personales y subjetivos, en tanto la actividad musical contribuye a una realización más plena de su vida en armonía con su entorno natural y social. Nuestro objetivo era recabar diferentes formas de acceder a esos desempeños felices con miras a contrastarlos con la unicidad propuesta por el modelo pedagógico hegemónico. Notablemente, esta caracterización nos condujo a entrevistar a músicos que no mostraban aquel perfil mono-instrumental ligado al repertorio académico.

Contrariamente a nuestra idea inicial, todos los entrevistados habían tenido un paso por instituciones de formación musical (conservatorios y universidades). Pero, notablemente, todos habían experimentado ese paso cargado de tensiones. Existen numerosos estudios que abordan los problemas físicos y mentales que tanto la profesión musical como su formación generan. Sin embargo, la mayoría de ellos se concentran en el análisis de las experiencias que devienen en alteraciones a la salud y el bienestar (Ascenso et al., 2018; Matei et al., 2018). Por el contrario, nuestros entrevistados no daban cuenta de ningún malestar vigente, por lo que era posible derivar que habían logrado gestionar positivamente esas tensiones.

Debido a que este conjunto de casos exhibe una salida *personalmente satisfactoria* (tal como se definió arriba) de los conflictos generados en el ámbito académico, y dado que el tránsito por las instituciones se caracteriza por altos índices de deserción cuyas causas no terminan de dilucidarse, el propósito de este trabajo es analizar dichas tensiones y la gestión de sus resoluciones. Ellos pueden dar pistas interesantes para transformar aspectos de la academia contribuyendo a una realización *personalmente satisfactoria* del recorrido institucional de los estudiantes. Para ello se toman 6 entrevistas semiestructuradas realizadas y se analiza su contenido con el propósito de extraer categorías conceptuales que sirvan de respuesta a las preguntas que encabezan las siguientes secciones.

¿Qué experiencias previas al ingreso a la institución tienen?

Todos los casos observados presentaban una gran motivación personal para encarar el estudio musical universitario. En la mayoría de los casos, esa motivación provenía de ámbitos familiares muy musicales marcados por compromisos de varios o todos los miembros de la familia con actividades musicales sistemáticas. Estos entornos alentaron el acercamiento a alguna o varias actividades musicales, y sostuvieron su práctica a lo largo del tiempo. En la mayoría de los casos, la familia era un ámbito de actividad musical permanente y, a través de ella, un medio para vincularse con espacios musicales socialmente más amplios. Estas experiencias tempranas son en todos los casos recordadas como instancias de enorme contención afectiva y muy placenteras. En todos los casos, ese placer redundaba en sostener las actividades más allá de las formalidades, asimilándose al juego y los modos de compartir momentos y fortalecer vínculos con pares y familiares.

¿Qué aspectos de la vida académica generan tensiones en el estudiante?

Todos los entrevistados coinciden en haber recibido un impacto al ingresar a la Universidad vinculado a los aspectos ontológicos de la música sostenidos por la academia y los configurados a través de sus propias experiencias. Por ejemplo, para varios de ellos, la música era un hecho colectivo, contrariamente a la perspectiva individualista sostenida por la academia (aun en los espacios de ejecución grupal). El fenómeno colectivo era visto como un lugar de encuentro y participación que posibilitaba la cohesión de los lazos interpersonales y el juego de roles alternativos: "los vínculos que genera el encuentro por el encuentro en sí, y por el reconocimiento con el otro que por afinidad o porque tocan el mismo género se conocen [...] de alguna manera [...] generan otras posibilidades de capitalizar aprendizajes del otro y propios" (N)

Del mismo modo, la actividad musical era, en las experiencias previas, un hecho interno, vinculado de manera natural a su corporalidad y subjetividad. Por el contrario, la academia les imponía trabajar su propia corporalidad en la relación con el instrumento: "el trabajo con la guitarra fue bueno y me hacía tocar, pero la cuestión se empezó a complicar corporalmente y no había un enfoque para [...] que uno busque." (P). Similarmente, el vínculo afectivo con las obras era encuadrado dentro de principios canónicos de interpretación, lo que, además solía venir cargado de prejuicios y desvalorización:

Yo ya tocaba, tocaba Jazz, folklore, tango *a mi manera*. Entonces era una cosa disociada, por este lado yo hacía cosas que estaban bien o por lo menos tenían cierta aceptación pero en la facultad no. Cuando yo quería mostrar eso mío, ese orgullo mío de tocar un tango me ha pasado de no tener esa repercusión, me ha pasado de que me digan bueno, bueno, ahora vamos con lo serio. (T, cursivas agregadas)

Interesantemente, también apareció como un foco de tensión los modos de abordar los problemas musicales a resolver. Algunos de los entrevistados comentaron no comprender las propuestas de estudio, y los problemas que debían ser resueltos: "no sentía que me estuviesen resolviendo problemas, o sea yo tenía miles de problemas que no sabía, se veían otros problemas y no sé, todo era muy intelectual, desde la explicación y no desde la práctica." (A). Es interesante destacar que este foco surge justamente de la capacidad del estudiante para examinar su propia práctica y considerarla de manera crítica y autónoma, de modo que el conflicto aparece cuando no se lo reconoce en esa autonomía.

Finalmente, otro foco de tensión surgió de la limitación del accionar musical que la academia les proponía en contra de la versatilidad y pluralidad de roles asumidos en sus actividades musicales externas donde las figuras de compositor, arreglador, intérprete, productor, coordinador etc. eran desempeñadas por la misma persona.

¿De qué modo se resuelven las tensiones?

Observamos básicamente tres maneras diferentes de resolver las tensiones planteadas: (i) cortando el vínculo con la institución, (ii) adaptándose a ella, y (iii) desafiándola. La opción por una u otra estuvo vinculada principalmente a la personalidad de los entrevistados, así como a la contención que sus actividades musicales previas y paralelas a la actividad institucional, les brindaron. Así, algunos optaron por irse, poniendo la responsabilidad en la propia institución: "Me aburría la forma de trabajar. Me parecía que iba a un lugar en el que yo no entendía lo que se decía y no hacían música. No encontraba el aprendizaje, no me estaban dando elementos que me hicieran crecer [...] yo me sentía como muy en el aire." (A) Otros cargaron con esa responsabilidad: "Yo me sentía que no la podía entender (refiriéndose a la materia composición) [...]. Yo era parte del problema [...]. Pero bueno entre que yo era medio duro y que no asimilaba bien terminé yéndome." (T); "el gran responsable fui yo porque me gustaba componer canciones y ¿vos pensás que fui a ver el plan de estudios en algún momento, para darme cuenta que la composición estaba orientada a la música académica contemporánea?" (PM)

Otros entendieron que sin oponerse a la institución podían capitalizar sus experiencias externas:

Así, hice ese camino paralelo, para la práctica en la facultad me servía la cuestión de tocar mucho tiempo en una peña, de tocar de oído, de sacar cosas y para la práctica de la peña me servía lo que me aportaba la facultad. Ahí hice una combinación entre tocar como un reencuentro con el baile y hacer lo que me demandaba la facultad. (N)

Finalmente, observamos al desafío como respuesta a esas tensiones, anclado en una adaptación provisoria al modelo propuesto por la institución para luego ir en la búsqueda de las herramientas de reflexión y consolidación de los saberes más acorde con los propios deseos y necesidades expresivas.

Rindo el último parcial de 2do año de guitarra muy mal, en la primera fecha, y (los profesores) me dijeron: te clavamos un cuatro o venís al recuperatorio si vos querés. Por orgullo dije: voy al recuperatorio, estaban en el medio las vacaciones de invierno, asique fue un mes de estar tocando siete horas con el metrónomo, bueno el cuerpo se ablandó, encontré la forma, fui y me saqué un 9, con ese monto de trabajo pero dejé, dejé la carrera. (P)

Conclusiones

Los problemas que aparecieron en la biografía de nuestros entrevistados vinculados con la academia parecen ser muy sutiles o, incluso, superficiales. Ellos no fueron explicitados rápidamente por los entrevistados, sino que surgieron durante el curso de las conversaciones en la medida que pudieron recuperar recuerdos orientados por nuestras preguntas. Sin embargo, a lo largo de las conversaciones quedó claro que aunque el paso por la academia hubiese sido muy breve, éste estaba marcado por esos problemas sentidos. Esto quiere decir que las tramas de tensiones no necesariamente implican comportamientos reprochables por parte de las personas intervinientes (por ejemplo gestos de autoritarismo, discriminación o desprecio), sino que son constitutivos de lo que la academia ofrece. Así, muchas veces están naturalizados y se aceptan como rasgo conspicuo de la institucionalidad.

En general se puede ver que las tensiones emergen cuando se abre una brecha entre las experiencias musicales de los estudiantes (previas al ingreso o paralelas a la actividad en la institución), y las lógicas y concepciones que la institución ofrece. El modo en el que tiene lugar esa oferta, lejos de ser un ofrecimiento, resulta una imposición que se torna casi incompatible con los otros tipos de experiencias.

Es importante notar que todas las estrategias de resolución de las tensiones suscitadas, son llevadas a cabo por el estudiante de manera personal. En todos los casos el conflicto con la institución se resuelve satisfactoriamente por la capacidad que los sujetos tienen para hacerse cargo de las tensiones y que ellas no atenten contra su deseo de desarrollarse musicalmente. En ningún caso se observan acciones por parte de la institución que permitan llegar a ese resultado satisfactorio. Del mismo modo resulta también significativo el hecho de que los entrevistados hayan tenido un bagaje de experiencias previas y un marco afectivo personal en el que ellas se desarrollaron, que les permitieron permanecer en la actividad musical aun cuando su experiencia institucional no fue placentera. La pregunta que permanece es si esos soportes afectivos son una condición necesaria para afrontar los conflictos suscitados al interior de la institución.

Una institución comprometida con el desarrollo integral de sus participantes debería atender al modo en el que sus rigideces atentan contra su objetivo de inclusividad. Para ello, sería oportuno promover un intercambio proactivo entre conocimientos, experiencias y valores provenientes de los diferentes recorridos y tránsitos que promuevan un cambio cualitativo en la construcción del proceso de aprendizaje musical.

Referencias

- Ascenso S, Perkins R and Williamon A (2018) Resounding Meaning: A PERMA Wellbeing Profile of Classical Musicians. *Front. Psychol.* 9:1895. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01895
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction* [trad. M del C. Ruiz de Elvira (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus], Les editions de Minuit.
- Gonnet, D. H. (2016). *Aprendiendo música en el encuentro: la construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada*. Tesis de Maestría, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance*. A conservatory cultural system. Temple University Press.
- Matei, R.; Broad, S.; Goldbart, J. & Ginsborg, J. (2018). Health Education for Musicians, *Frontiers in Psychology*, 9: 1137. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01137
- Musumeci, O. (1997). ¿Deberíamos cambiar Conservatorio por "Renovatorio"? Hacia un modelo de la idiosincrasia de los conservatorios. En *Fundamentos da Educacao Musical*, Salvador, ABEM, pp. 144-150.