



MÚSICA, EDUCACIÓN, SOCIEDAD

Coriún Aharonián*

*Nació en 1940 en Montevideo, Uruguay. Estudió composición con Héctor Tosar y Luigi Nono, entre otros, y musicología con Lauro Ayestarán. Sus obras han sido ejecutadas en más de 30 países. Fuera de su actividad creativa, Aharonián se ha desempeñado en el terreno de lo ensayístico y de la investigación. Ha sido docente y director coral. Ha enseñado composición y materias musicológicas, habiendo sido jefe de cátedra en la Universidad Nacional del Uruguay. Ha sido además profesor invitado en institutos universitarios de distintos países y conferencista invitado en varios congresos y coloquios internacionales. Es autor de libros, ensayos y artículos sobre música y sobre cultura. Ha participado activamente en la resistencia cultural contra la dictadura fascista de su país. Ha sido organizador de actividades culturales y específicamente musicales y co-fundador de varias instituciones, tales como los Cursos Latinoamericanos

de Música Contemporánea y la editorial discográfica militante Ayuí/Tacuabé. Ha sido también miembro del consejo presidencial de la International Society for Contemporary Music (ISCM) y del comité ejecutivo de la International Association for the Study of Popular Music (IASPM). Actualmente, vive en Montevideo.

El presente texto recoge, con pequeñas variantes, el de la conferencia dictada en el 10º Seminario do FLADEM, realizado en São Paulo, Brasil, entre el 28 de setiembre y el 2 de octubre de 2004. Quise homenajear con esas palabras a dos destacadísimas figuras del medio musical brasileño, cuya labor fue muy importante en el campo de la educación musical y cuyo aporte conceptual fue fundamental en la historia de la cultura: Hans-Joachim Koellreutter (Freiburg, 1915) y José Maria Neves (São João del-Rei, 1943; Río de Janeiro, 2002).

Un reciente libro publicado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM, 2004), *Hacia una educación musical latinoamericana*, constituye un amplísimo muestrario de la diversidad de posiciones que pueden darse en el terreno de la educación musical.¹ Y nos plantea un desafío, precisamente por esa diversidad. Porque la diversidad enriquece, pero no si es un diálogo de sordos o una elegante convivencia de posturas diferentes. Es importante, sólo si se toma conciencia de ella y se empiezan a discutir las contradicciones.

Ser tolerante respecto a las posturas que están enfrentadas sin discutir las no es ser tolerante, puesto que la verdadera tolerancia empieza cuando se convive respetuosamente con puntos de vista distintos, divergentes, opuestos y hasta inconciliables, sin esconder los desacuerdos. El *laissez faire, laissez passer* no es tolerancia sino omisión de responsabilidad en el debate imprescindible de qué es mejor para la sociedad a la que uno pertenece.

Ser libre consiste precisamente en asumir responsabilidades, no en eludirlas.

Voy a articular mi exposición sobre unos pocos puntos concretos, en la esperanza de poder

provocar discusiones constructivas. Intentaré en esta oportunidad ceder la palabra a otros autores, disminuyendo las afirmaciones propias, ya suficientemente abundantes en mi reciente libro sobre cuestiones educacionales.²

UNO

Como lo hemos recordado mil veces, educar debería ser preparar al hombre de la sociedad del futuro entendiendo que quisiéramos que esa sociedad fuese mejor que la del presente. Reina Reyes, en su notable libro *Para qué futuro educamos*,³ nos dice: “Hoy, educar para el presente – que no otra cosa hacemos – es educar para un pasado que nunca volverá.”⁴ Cuando se sostiene que la educación no es un factor esencial de cambio se debe tener en cuenta un hecho: quienes acceden al poder económico o al poder político están interesados en mantener su poder, y, por lo mismo, tanto la educación privada como la pública, que directamente o indirectamente controlan, tienden a conservar la estructura social que los mantiene en su situación de privilegio.”

He aquí un punto central. Escribe Reyes res-

pondiendo al sociólogo Aldo Solari: “(...) creemos que la educación puede ser revolucionaria antes de toda revolución política”, entendiendo como revolucionario “no al rebelde en el campo político sino al que es capaz de independizarse de las formas de vida que le ofrece el medio en que nació para poder juzgarlas”.

Señala Reyes: “Es grave, gravísimo, que los países subdesarrollados de América Latina imiten las prácticas educativas de los países desarrollados, sin apreciar que el colonialismo vacía y distorsiona la mente e incapacita al hombre para liberarse de los poderes económicos que lo dominan”. Antes, ha dicho: “Descubrir el grado en que los medios de comunicación enajenan al hombre, en lugar de liberarlo, es tarea que apremia, aunque se tenga conciencia de estar apremiado por fuerzas que individualmente no se pueden vencer. Resignarse al poderío de lo económico es actuar en su favor en lugar de tener por meta la liberación del hombre”.

En un breve texto del año 2000⁵, Violeta Hemsy de Gainza dice:

Confieso la impotencia y frustración que siento como educadora al comprobar el efecto nulo que ejercen sobre nuestros gobernantes, políticos y también sobre los diseñadores de la educación pública, un sinnúmero de hechos conocidos y comprobados en relación a la función e imprescindibilidad de la música en la educación. Lo que sucede es que, como buenos países satélites, entre nosotros los verdaderos ‘técnicos’ o especialistas no suelen ser convocados a la hora de tratar los proyectos y reformas educativas; en tanto, continúa profundizándose la fragmentación del conocimiento originada por los salvajes procesos de globalización.

Hans-Joachim Koellreutter escribe en el libro del FLADEM:

Una vez derribada la megalomanía de la sociedad capitalista –megalomanía que resulta de la prosperidad y de la fe en el progreso tecnológico–, sólo entonces, la sociedad capitalista será apta para descubrir que la desatención de nuestra sociedad respecto a las fuerzas destructivas del ambiente, también obligará, finalmente, a modificaciones en los sectores estético-tecnológicos y estético-sociales. /En la sociedad moderna, el arte se vuelve un medio

de preservación y de fortalecimiento de la comunicación de persona a persona, así como de sublimación de la melancolía, del miedo y de la falta de alegría –fenómenos que ocurren por la manipulación uniformizada de las instituciones públicas y se tornan factores hostiles a la comunicación–. El arte se transforma en un instrumento de progreso, o mejor, de transformación, de la ascensión de la personalidad y de estímulo a la creatividad. /Como instrumento de liberación, el arte se vuelve un medio indispensable de educación por el hecho de ofrecer una contribución (...) a la formación del ambiente humano. Así, mediante su integración en la sociedad, el arte se convierte en un trazo central de la sociedad moderna, siempre que, por medio de su integración, venza su alienación social y sobreviva a su crisis.

Las cosas tocadas por el poder político o económico tienden a imponer los mecanismos que tratan de afirmar y perpetuar ese poder. También en materia de música. Sin tener que buscar en otras fuentes, en este mismo volumen del FLADEM escribe R. Murray Schafer:

¿Existe en la educación musical alguna música capaz de cuestionar las reglas de autoridad que rigen en la sociedad? ¿Sería posible tener una educación libre en el sentido de una creatividad total? ¿Lo admitirían los gobiernos? La música que escuchamos en la televisión, en la radio, es música que los gobiernos toleran porque sirve a los intereses capitalistas, sirve para vender y para comprar. Si cada niño, en cambio, creara su propia música, sería como caer en la anarquía, hacer música revolucionaria... y ningún gobierno admite una revolución. No obstante, los profesores debemos tratar de intentarlo.

Violeta Hemsy, en el mismo texto citado, agrega: “Como siempre, lo que realmente debería importarnos es la ideología que subyace debajo de todo esto; distinguir lo profundo, lo verdadero, de aquello que simplemente está de moda o de ‘onda’. Cuando se trata de evolucionar y de innovar en materia de educación, es necesario conocer las diferencias que existen entre una buena y una mala pedagogía musical, entre una educación musical obsoleta y la enseñanza actualizada”.

¿Y cómo resolvemos esto? ¿Cómo llegamos a una discusión de lo que podríamos y deberíamos hacer en el campo de lo educativo?

Hay obviamente varios niveles en las posibles

respuestas. En primer término, es obvio que no puede existir discusión allí donde no hay reunión de gente, y no sólo gente reunida, sino reunida y dispuesta a discutir.

DOS

Pero hay quienes no sólo no se enteran de estos planteos esenciales, sino que parecen moverse evitándolos. En el mismo volumen del FLADEM en que nos estamos centrando, un informe del mega-proyecto de Orquestas Juveniles creado y siempre dirigido megalomaniacamente en Venezuela por el abogado José Antonio Abreu, nos da la posibilidad de discutir este tipo de actividades que se han ido extendiendo por buena parte de América Latina. Dice el informe:

En la formación del niño, los primeros años de vida son determinantes para cimentar las bases fundamentales de su desenvolvimiento sensorial y psicomotriz y de su adaptación al entorno socio-grupal. Esos primeros años, demostradamente eficaces para el aprendizaje idiomático, tanto materno como extranjero y musical, le permiten descubrir normas y reglas de urbanidad que la enseñanza musical comporta, haciéndoles comprender luego que son las mismas que norman los procesos de socialización.

El error de partida de este planteo es doblemente grave. La orquesta sinfónica, enseñada como modelo social y como referente de objeto de prestigio, sólo transmite aquello que conlleva: la afirmación de un orden extremadamente autoritario, con una única voluntad impuesta a todos los integrantes del grupo, y la anulación de toda posibilidad de interacción entre esos integrantes. Además, el proyecto permite “(...) la adquisición de principios y destrezas favorables al trabajo en grupo, al liderazgo constructivo, entendido como coordinación de actividades en correspondencia con las pautas dictadas por un líder”. Abreu no leyó a Lewis Mumford, y no descubrió que el principio de funcionamiento de la orquesta sinfónica de fin del siglo XIX – el que el sistema de Orquestas Juveniles transmite – fue un buen modelo para el replanteo, a comienzos del siglo XX, del funcionamiento fabril-in-

dustrial. Tampoco leyó a Jacques Attali.⁶

Escribe Koellreutter:

Como consecuencia de la explosión demográfica y de la transformación de la sociedad por la industrialización, la masificación y la nivelación de todas las cosas, la burguesía (...) deja de existir, convirtiendo sus intenciones culturales en algo cada vez más problemático. Esto por cuanto la persistencia con que insiste en esas intenciones revela ser una variante cultural de esa misma porfía en ejercer el poder económico y el político en la sociedad. / Únicamente un tipo de educación musical es capaz de hacer justicia a la situación que acabo de mencionar: aquel tipo de educación no orientada hacia el profesionalismo de los músicos, sino aquella educación musical que se acepta como un medio que tiene la función de desenvolver la personalidad del joven como un todo, de despertar y de desarrollar facultades que son indispensables al profesional de cualquier área de actividad, como, por ejemplo, las facultades de percepción, de comunicación, de concentración, de autodisciplina, de trabajo en equipo – es decir, la subordinación de los intereses personales a los del grupo, la facultad de discernir, de análisis y de síntesis, de ‘soltarse’, de ‘liberarse’ y de autoconfianza, la reducción del miedo y de la inhibición causados por prejuicios, el desenvolvimiento de la creatividad, del sentido de responsabilidad, de la sensibilidad, de valores cualitativos y de la memoria–, y principalmente del proceso de concientización del todo, base esencial del raciocinio y de la reflexión. Nuestras escuelas, después de todo, ofrecen a sus alumnos cursos de deportes y fútbol, sin pretender con eso preparar o formar deportistas y jugadores de fútbol profesionales.

Dice el informe venezolano:

Es importante destacar que el carácter social del programa es el norte del proceso, por lo que se debe tener conciencia de que sólo un porcentaje reducido de niños se dedicará profesionalmente a la música. Sin embargo, la totalidad de los beneficiarios adquirirán la vivencia de formar parte de una organización que está encaminada hacia un fin claro y determinado, y experimentarán la coherencia y efectividad del trabajo en grupo: sentirse partícipe de una orquesta, recibir la recompensa a su esfuerzo a través de los aplausos del público, elementos todos que fortalecen su espíritu e intelecto.

Fascinante descubrimiento pedagógico: según este enfoque, los aplausos fortalecen tanto el espíritu como el intelecto. “En educación”, dice Schafer en el mismo texto citado, “los errores son más importantes que los éxitos. No hay nada más inconveniente que un éxito. (...) La persona exitosa solamente repite el mismo éxito. Por ende, para llegar a ser creativo hay que poder enseñar al límite del peligro”. El camino señalado por el proyecto venezolano es, por el contrario, el de la incitación a la obsecuencia: “el Sistema (...) está contribuyendo en gran medida a construir en el espacio público, una imagen exitosa del músico venezolano, una carrera profesional como posibilidad, con status y reconocimiento social, y un modelo y oportunidad a seguir para las juventudes del país”. Se habla a continuación, entre otras cosas, de “mérito” y de “disciplina”.

Escribe Schafer: “Si se piensa en la orquesta sinfónica y en todos los bellos instrumentos que se exhiben en el escenario, uno podría preguntarse: si esta orquesta fue creada por europeos, ¿de dónde viene todo este oro y esta plata, el ébano, la madera de granadilla? ¡Toda esa materia prima salió de las colonias de Sudamérica, África y la India! Fue robada. Fue llevada a Europa y expuesta sobre el escenario para que la gente admirara la riqueza de sus colonias.⁷ ¿Acaso deseamos perpetuar esta situación? Solamente estoy formulando una pregunta que ustedes mismos deberán contestar”. ¿Habrán el abogado Abreu leído alguna vez a R. Murray Schafer?

“A menudo”, dice Schafer, “la educación responde a preguntas que nadie ha planteado. ¿Acaso el niño pide tocar el concierto ‘El emperador’? Realmente no. Entonces, ¿por qué insistimos en entrenarlo para que sea capaz de ejecutarlo? ¿No sería mejor preguntarle qué es lo que quiere hacer y ayudarlo a que lo logre?”. Y señala en otro momento: “Uno no diseña una filosofía de la educación para otros, sino para uno mismo. Los educadores nos pasamos el tiempo repitiendo qué es lo mejor para que otros [lo] hagan. Sería muy bueno que todos los niños del mundo pudieran tocar escalas de mi bemol mayor, pero esto carece de importancia”.

Escribe Reina Reyes en su libro ya mencionado:

Cuando se acusa a los jóvenes de irresponsabilidad, no se piensa que la responsabilidad se experimenta en una actividad liberada de imposiciones. Un excesivo dominio de los adultos, una falta de confianza en lo que el joven puede realizar, no favorece conductas responsables, salvo que se interprete la responsabilidad como obediencia a órdenes recibidas.

El proyecto Abreu interesa aquí porque está explicitado en un informe escrito y porque – como vemos – se puede tomar como caso tipo de un fenómeno que tiene en América Latina varios antecedentes de carácter similar y que, en esta formulación, se ha extendido a otras regiones. El Sistema venezolano solicita el apoyo de los gobiernos, y se pregunta: “¿Qué otros argumentos necesitan nuestros gobiernos para testimoniar acerca de la función, el poder y la necesidad universal de la música por parte de los seres humanos?”. Pero el proyecto no enseña música, sino una música específica, que no es – como ninguna música – “universal”. Es la música de un momento específico, largamente pretérito, de la cultura culta dominante en la Europa occidental, la misma Europa que había establecido su dominio militar, económico y político sobre el resto del mundo, tras su expansión iniciada en el siglo XVI. “Las bases de este sistema derivan”, dice el informe, “de la consideración de que todos los recursos pedagógicos, metodológicos y musicales están íntimamente relacionados con el aprendizaje de la lengua materna, que es innato en el ser humano”. Precisamente allí reside el punto más neurálgico de la concepción del aparato orquestal de este tipo de proyectos pedagógicos. La música culta de la Europa occidental de los siglos XVIII y XIX es transformada en un elemento educador *íntimamente relacionado con el aprendizaje de la lengua materna*.

“Por medio de la enseñanza musical y la participación de los niños y jóvenes en las orquestas, se favorece la formación de músicos y el descubrimiento de talentos en los estratos más pobres de la población, otorgándoles a los participantes beneficios que se proyectan más allá del ámbito de sus vidas personales”, se afirma. Dicho de otro modo, este tipo de sistemas drena talentos musicales que podrían ser útiles para el desarrollo de la música popular y culta de un

país mestizo latinoamericano, para transformarlos, con el halago económico, en bufones del sistema. No en dueños de su futuro, sino en mano de obra pre-programada para un futuro – un futuro-limbo– que consiste en repetir el pasado ajeno para distracción mundana de un público adinerado con poca cultura o –en los casos más destacados– para renovación de mano de obra en los países metropolitanos, una mano de obra de costo nulo, cuya capacitación para hacer algo inútil ha sido pagada con los dineros de un pueblo al que se le ha hecho creer que eso era útil para los venezolanos.⁸

De hecho, desde que existe el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles, la música popular de Venezuela no se ha enriquecido ni se ha renovado, sino que se ha estancado en una alarmante falta de creatividad y en un endurecimiento de su ejecución. Y en la música culta no se ha producido una renovación generacional de creadores de alto nivel. Por otro lado, la oferta de repertorio no se ha hecho más calificada, sino que se ha banalizado, en la repetición infinita de los mismos lugares comunes, de lo más transitado del pasado ajeno, cerrándose casi por completo a la afirmación del siglo XX y lo que va del XXI, que es lo menos que podía haberse hecho. Y aparece otro aspecto de la banalización, la que surge del populismo: se está “favoreciendo a la vez la superación de la dicotomía música popular-música académica, al involucrar a ambas en los repertorios de los conciertos semanales (...)”. Y se llega, nuevamente, a la falsa conclusión acerca del “carácter universal del ser humano”. La música popular, se dice, “se está enriqueciendo con la posibilidad de ser orquestada”.⁹ Los aparatos culturales y educativos pagados con los dineros públicos van alimentando una visión del mundo absolutamente eurocentrista y anacrónica, un sistema de valores que sólo sirve para alienar al muchacho respecto a su medio sociocultural y respecto a su momento histórico.

El periódico mexicano *La Jornada* nos cuenta en su edición del 28 de junio último¹⁰ acerca de los “Niños cantores de Chalco”, que califica de “oasis de cultura” ya desde el título. Dice que son “Pobres sí, aunque diferentes”. Y explica: “Hijos de obreros, vendedores ambulantes,

migrantes, madres solteras y de uno que otro profesionalista, ahora sueñan –y algunos ya lo lograron– con estudiar en el Conservatorio, con bailar por el mundo en zapatillas de ballet, con ser cantantes de ópera o buenos profesionalistas”. Se habla de un muchacho de 18 años que gracias a esta iniciativa “se siente diferente del resto de sus compañeros”. Una niña de 10 declara haber aprendido, entre otras cosas, “música buena”. Su madre agrega que el coro representa “un nivel social en el que yo no podría poner a mi hija”. Una abuela se enorgullece porque en su hogar, ahora, “no se escuchan Paquita la del Barrio, Paulina Rubio y Los Broncos, sino los valses de Johann Strauss, *Carmina Burana* en la versión de la Orquesta de Filadelfia o los clásicos latinoamericanos” [sic]. La periodista no explica qué entiende por *clásicos latinoamericanos* ni cómo hace la abuela para escuchar cosas que ni se pueden comprar en la disquería ni son programadas en las radios de México. Poco antes, otro periódico mexicano, *Reforma*, en su edición digital,¹¹ publica unas apreciaciones de una flautista que se presenta como musicóloga, y que dice de los roqueros mexicanos, entre otras joyas coleccionables: “¿Hasta dónde pueden avanzar estos músicos si desconocen el sistema temperado europeo?”.

Hay otro aspecto sobre el que me gustaría insistir un poco: hay dinero, mucho dinero en juego en las agrupaciones de este tipo que se han establecido en diferentes países, y específicamente en el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Ese dinero trastorna al adolescente de esas clases pobres a que hace referencia el informe, pero trastorna además a todo su grupo familiar¹² que pasa, de un momento a otro, a depender mágicamente del caudillesco gesto del padrino de turno, distorsionando totalmente los mecanismos de inserción social e instigando a una filosofía de *sálvese quien pueda* a todos quienes entran en su mecanismo de prebendas,¹³ que los desprende artificialmente de su realidad social, creando una ilusión de mejoramiento que –curiosamente– depende de la voluntad omnímoda de una sola persona o de un grupo de personas, que a los efectos es lo mismo. Dice el informe: “(...) los miembros del sistema se desempeñan no solamente como ejecutantes

sino también como directores y profesores dentro del sistema”, lo cual permite deducir que la intención del Sistema no es la inserción del muchacho en la sociedad real, sino la realimentación del propio Sistema.

El informe sostiene que el Sistema “atiende un total de aproximadamente 73.698 personas, que integran 25 orquestas preinfantiles, 47 orquestas infantiles, 45 orquestas juveniles, 19 orquestas profesionales, 377 agrupaciones corales, 1.355 agrupaciones corales afiliadas y 5 talleres de lutería”. Si las 19 orquestas llamadas profesionales estuvieran integradas por un promedio de 60 personas, y si cada integrante ganase por mes un salario promedio de mil dólares, sólo esa pequeña parte del mega-proyecto significaría un presupuesto mensual de más de un millón de dólares. Redúzcase a la mitad, y la entidad financiera de la jugada no varía mucho. Piénsese cuánto se podría hacer seriamente en materia educativa con medio millón de dólares, en un país donde la mitad de la población vive por debajo del nivel de pobreza.¹⁴ “El 66,8% de los hogares de los participantes se encuentran en situación de pobreza”, nos dice el informe, y agrega que “se podría afirmar que el 82,1% de los participantes provienen de familias de extracción popular”. La definición de bufones de la clase adinerada para la que se prepara a los muchachos de este tipo de sistemas queda así mucho más clara.

Otro punto de interés: las orquestas profesionales de Venezuela continúan, décadas después de iniciado el proyecto, llenas de instrumentistas extranjeros.

TRES

Los educadores, ¿podemos alegar inocencia en nuestras opciones? Podríamos hacerlo si sólo fuéramos ciudadanos sin responsabilidad formativa sobre los ciudadanos del mañana. Pero, en tanto asumamos nuestra tarea educativa es imperioso que lo hagamos con un equivalente ético del mentado juramento hipocrático que consagra como médico a un hasta entonces sólo egresado de la Facultad de Medicina. No es necesario que sea explícito, como el hipocrático, pero debería ser un compromiso con el futuro de nuestros conciudadanos.

Dice un informe de 1971 de la transnacional EMI, citado por Roger Wallis y Krister Malm¹⁵: [la EMI] “opera en todos los continentes, a través de compañías del grupo en 33 países de ultramar. Usando centenares de hombres para promoción y más de un millar de vendedores, posee el poder de estimular la demanda tanto en cantidad como en calidad, y de alcanzar la demanda cuando las ventas se aceleran”. Tres años más tarde, en 1974, un informe producido por un grupo de investigadores de estrategia en la Escuela Nacional de Guerra del Pentágono, y citado por los mismos autores, señala:

En este siempre más pequeño globo nuestro, todas las sociedades, todas las culturas, están comprometidas en una inevitable competencia por el predominio y la supervivencia. Quienes van a moldear el mundo del mañana son aquellos que son capaces de proyectar su imagen (a ejercer la influencia predominante y una influencia de largo alcance). (...) Si deseamos que nuestros valores y nuestro estilo de vida sean triunfantes, estamos forzados a entrar en competencia con otras culturas y otros centros de poder. Para este fin, las compañías multinacionales ofrecen una fuerza considerable. Su creciente arsenal de negocios con sus bases extranjeras trabaja para nosotros 24 horas por día. Se trata de un hecho de ósmosis que no sólo trasmite e implanta métodos empresariales, técnicas bancarias y relaciones comerciales norteamericanas, sino también nuestros sistemas y conceptos judiciales, nuestra filosofía política, nuestro modo de comunicación, nuestras ideas de movilidad, y un modo de contemplar la literatura y el arte apropiados para nuestra civilización.

¿Qué hacemos en este contexto los educadores musicales?

CUATRO

Hacia 1970 se había empezado a dar parte de nuestro continente la toma de conciencia de la necesidad de generar instancias de discusión. Con pioneros instigadores como Cora Bindhoff, Elisa Gayán, Guillermo Graetzer y Violeta Hemsy de Gainza, las asociaciones de educadores musicales propiciaron, por lo menos en Chile, Argentina y Uruguay, una sucesión de instancias de intercambio de ideas, además de las necesarias

situaciones de simple aprendizaje y puesta al día. Poco después, un movimiento similar se estableció en Brasil, gatillado sobre todo por José Maria Neves y Cecilia Conde. En Uruguay, la Asociación de Educadores Musicales (AEMU) realizó un Primer Congreso Nacional de Educación Musical en enero de 1969, del que surgió un extenso informe sobre la situación en el propio país.¹⁶ El segundo congreso uruguayo, efectuado en enero de 1973, contó con la presencia de varias figuras destacadas de los países del sur, incluidos Bindhoff, Graetzer, Hemsy y Neves.

En la resolución final aprobada por los participantes de ese Segundo Congreso¹⁷ se terminaba diciendo:

(...) convencido de la necesidad de afirmación de una conciencia latinoamericana, el Segundo Congreso Nacional de Educación Musical, con el acuerdo de los representantes de entidades educacionales de Argentina, Brasil y Chile que han participado de las deliberaciones en carácter de invitados especiales, *propone a las asociaciones nacionales y regionales de educación musical:*

[1] – La creación de un organismo latinoamericano que concrete la satisfacción de todas las necesidades enumeradas.

[2] – La reunión, a breve plazo, de las diferentes asociaciones ya existentes en el continente para estudiar las bases sobre las cuales se asentará dicho organismo.

Pocos meses después, en el Encuentro Nacional de Educação Musical organizado en Río de Janeiro en la sede del Conservatório Brasileiro de Música, la convocante Sociedade Brasileira de Educação Musical logró reunir educadores de muchos más países de América Latina, y una asamblea de éstos decidió suscribir la resolución del congreso uruguayo. Pero América del Sur se adentraba todavía más en la larga noche de las dictaduras y el espíritu de esos encuentros debió posponerse, una y otra vez, hasta el bienvenido surgimiento de este Foro Latinoamericano de Educación Musical que ha logrado remover y renovar el ambiente educacional de prácticamente todos los países de América Latina en una nueva realidad que deberá ser muy sacudidora para bien de nuestra dolida parte del mundo.

CINCO

Hay otro nivel de respuesta a la problemática planteada a los educadores responsables. Es indudable que para discutir lo que podríamos y deberíamos hacer en el campo de lo educativo debemos sumar a la capacitación docente no sólo una vivencia real de la música, es decir aquello que debemos comunicar, sino una información lo más al día posible sobre lo que acontece con ella hoy. Tanto en los centros de poder – que por un buen rato seguirán en ese papel, nos agrade o no – como en nuestra región cultural específica. Y aquí aparece un complejo entramado de dificultades a vencer, de las que me he ocupado reiteradas veces.

En un texto publicado en 1997,¹⁸ el arquitecto mexicano Alfonso Ramírez Ponce recuerda una discusión acerca de la identidad en los países de América Latina en relación con los metropolitanos, en la que se mencionara la imperiosa necesidad de rechazar el concepto de periferia:

Ante tal argumentación, me parecía oír entre sonidos un fragmento de una canción que cantaba hace algunos años César Isella, músico argentino: ‘Hay muchos que hablan de cambios pero no quieren cambiar. Nos venden collares nuevos, pero el perro sigue igual.’¹⁹ En efecto, el problema no está en que seamos o no la periferia de los países centrales. Nosotros sí somos su periferia, nos guste o no. El problema no es ése; el problema de fondo es que, en vez de vernos –desde dentro– como nuestro propio centro, nos vemos como nos ven ellos – desde fuera –, como su periferia. Si nos ubicamos en nuestro lugar, desde la que debería de ser nuestra única perspectiva, los países mal llamados ‘centrales’ se convierten en periferia nuestra y, entonces, nuestra actitud podría parafrasear la canción citada diciendo que... *lo importante no es cambiar de collar sino dejar de ser perro.*

En la experiencia pedagógica que significaron los 17 Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea, se intentó vincular a los distintos actores de la vida musical de nuestros países: compositores, intérpretes, musicólogos, educadores, especialmente jóvenes, y estudiantes de una y otra rama de actividad. Desde 1971, los Cursos

Latinoamericanos buscaron compensar de alguna manera el aislamiento al que está habitualmente sometido el joven latinoamericano aspirante a músico. Se trate de un futuro compositor o musicólogo o intérprete, las posibilidades de acceso a una formación de primer nivel son pocas y muy difíciles. Y es habitual que exista un enorme aislamiento no sólo respecto al movimiento musical contemporáneo europeo y norteamericano, sino también respecto a todos los demás países de América Latina. El aspirante a educador tiene limitadísimas sus potencialidades al no poder estar al tanto de lo que ocurre en su momento histórico tanto en materia compositiva como en la musicológica y en la interpretativa. Y esto limita enormemente sus posibilidades de generar estrategias propias, independientes de los modelos metropolitanos que el sistema se encarga de proveer, casi siempre tardíamente.

En los Cursos Latinoamericanos la discusión se consideraba fundamental y el cuestionamiento de verdades era provocado permanentemente. Se llegaba en general a 11 horas diarias de trabajo, por iniciativa de los propios estudiantes, con descanso parcial o total en el día central de la quincena. La estructura de los Cursos permitía pues generar un lugar de aprendizaje y discusión del mejor nivel internacional posible, concentrado en un curso de temporada de dos semanas de labor intensa. Los organizadores y los docentes actuaban gratuitamente y se lograba reducir los costos de traslado internacional de profesores mediante las colaboraciones de organismos de cada país. Se conseguía un costo mínimo de alojamiento y alimentación, que se prorrateaba entre los estudiantes, permitiendo el acceso de muchos jóvenes dentro de las limitaciones económicas propias de América Latina. Teniendo en cuenta que el costo de transporte del país de origen al lugar del Curso podía ser mayor que el del propio Curso, se había establecido como principio el que se tratase de un evento itinerante. Hubo, así, alumnos de casi todas las regiones del continente.

En 1989, tras 15 Cursos realizados en Brasil, Argentina, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, el equipo organizador llegó a la conclusión de que el modelo de actividad plantea-

do había cumplido ya su ciclo vital y que era necesario encontrar formas nuevas acordes con un momento histórico diferente.

A más de cuatro décadas del inicio de esa experiencia, sin embargo, la discusión nutritiva entre hacedores de música –compositores, intérpretes– y los educadores sigue siendo muy difícil de establecer, porque faltan los ámbitos y las instancias adecuados. Y más si se busca que esa discusión se dé entre los educadores y los latinoamericanos que hacen música de hoy, del presente, música viva, popular o culta, música que pueda llevar algún germen de lo que será nuestra música cuando nuestros alumnos sean adultos, si es que entretanto nuestro sistema educativo no se aliena del todo ni se desmorona.

“La información teórica parece tan ineficaz para la música electroacústica como para la música tradicional”, escribía en 1975 José María Neves.²⁰ “La música debe hablar por sí misma, y la acumulación de datos sobre los procedimientos de construcción utilizados no lleva necesariamente a la comprensión y al disfrute de la obra”. Poco tiempo antes,²¹ había escrito:

Consideramos importantísimo que el docente viva, él mismo, [las] experiencias creativas, para poder orientar a sus alumnos. En este momento, el profesor ya no es alguien que transmite conocimientos, sino que busca, con los alumnos, una nueva forma de expresión. (...) Simplemente viviendo cada actividad propuesta, el profesor tendrá mucho para disfrutar, pues, en términos de sonido y de disponibilidad para la creación y para la expresión sencilla y descontraída, nuestros alumnos tienen mucho para enseñarnos.

Koellreutter insistía, en un texto fechado en Tiradentes en 1993,²² que un sistema educacional “debería no sólo *transmitir* cultura, sino, sí, *crear* cultura”.

Notas

1 HEMSY DE GAINZA, Violeta y MÉNDEZ NAVAS, Carmen M. (compiladoras): *Hacia una educación musical latinoamericana*, San José de Costa Rica, Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO & FLADEM, 2004.

2 AHARONIÁN, Coriún: *Educación, arte, música*, Montevideo, Tacuabé, 2004.

3 REYES, Reina: *Para qué futuro educamos* (4ª edición revisada),

Montevideo, Banda Oriental, 1987.

4 El destacado es de Reina Reyes.

5 HEMSLEY DE GAINZA, Violeta: "Ráfagas de globalización para la educación musical: el efecto Mozart y otras grageas". Mecanoscrito.

6 "La constitución de la orquesta y su organización son también figuras del poder en la economía industrial". (Attali, Jacques: *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*, México, Siglo Veintiuno, 1995).

7 Me explica Schafer luego que la madera con la que se construyen los arcos de los violines proviene de Recife, Brasil.

8 La problemática de programar a los países dependientes como suministradores de trabajadores calificados con un costo nulo para el país dominador que los recibe es antigua, pero se renueva constantemente. Es una variante de la técnica imperialista de nutrirse con la miseria de los países sometidos. En el último número de la revista *Deutschland*, editada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania (Nº 4/2004, Fráncfort del Meno, VIII/IX-2004), Marielouise Beck, Comisionada del gobierno de ese país para la Migración, los Refugiados y la Integración, escribe (bajo el título "Por una sociedad abierta"): "La nueva ley [de inmigración] trae varias mejoras, sobre todo para los expertos y especialistas". En el mismo número, Gunter Hofmann, periodista del prestigioso semanario *Die Zeit*, habla, como Beck, de "extranjeros altamente cualificados", y aclara "por ejemplo científicos o expertos en computación". En el transcurso de su artículo ("Ley de inmigración: La senda está abierta"), aparecen citas significativas. Cem Özdemir, diputado del Parlamento Europeo por los Verdes/Alianza 90, habla de "atraer a los mejores cerebros". Sibi Unnithan, de la India, que "programa software desde hace más de tres años para la empresa Case Consult", dice: "La nueva ley de integración aumenta el atractivo de Alemania para los especialistas extranjeros".

9 Escriben en Costa Rica Alejandro Cardona y Diego Díaz: "Escuchen los desastres que hace Plácido Domingo cuando deja de cantar ópera y se mete con los boleros. Háganlo y hablemos después". ("Ritmo e identidad: ¿Dónde está la Ma teodora?". Mecanoscrito.)

10 AVILÉS, Karina: "Los niños cantores de Chalco, oasis de cultura", en *La Jornada*, Ciudad de México, 28-VI-2004.

11 SEVILLA, María Eugenia, "En el libro 'Rock-eros en concierto' la flautista Violeta Torres hace un análisis musicológico de este género". En: *Reforma*, Ciudad de México, 31-I-2003. También: <http://www.reforma.com/cultura/articulo/265549/>

12 Dice el informe: "El grupo familiar del beneficiario, la comunidad de la que forma parte y sus otros círculos de vinculación y actividad reciben beneficios indirectos, toda vez que el niño es parte integrante de ellos".

13 "El niño, (...) mediante las oportunidades que la orquesta le ofrece, empieza a presionar para conseguir mejoras económicas y sociales para su núcleo familiar (...)".

14 El 47% según el CIA World Factbook. Véase <http://www.indexmundi.com/g/tr.aspx?c=rw&v=69&l=es>.

15 WALLIS, Roger y MALM, Krister: *Big sounds from small peoples. The music industry in small countries*, London, Constable, 1984.

16 Primer Congreso Nacional de Educación Musical: "Informe general. AEMU", en *Cuadernos de Educación Musical*, Montevideo, XII, 1969.

17 Segundo Congreso Nacional de Educación Musical: "Resolución final. AEMU", en *Cuadernos de Educación Musical*, Montevideo, III, 1973.

18 RAMÍREZ PONCE, Alfonso: "Identidad e imitación en la arquitectura latinoamericana", en *Archipiélago*, Nº 14, México, IX/XII, 1997.

19 *Te digo, hermano*, de Perdomo y Sánchez.

20 NEVES, José María: "Éduquer par et pour la musique électroacoustique", en *Faire*, Nº 4/5, Bourges, 1977/1978.

21 NEVES, José María: "Música contemporânea e educação artística", en *Educação Musical*, Nº 1, Rio de Janeiro, VII, 1974.

22 KOELLREUTTER, Hans-Joachim: "Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz". Mecanoscrito, 1993.