

MUSICAS Y SIGNIFICADOS: A QUIENES ESCUCHAMOS CUANDO ENSEÑAMOS MUSICAS

Gerardo Guzman - María José Zabala

INTRODUCCIÓN

Intentaremos dar cuenta de una experiencia particular, extendida también a la de numerosos colegas a cargo de diversas asignaturas de producción musical, como son los espacios correspondientes a Instrumentos, los Lenguajes musicales o Elementos Técnicos en distintos ámbitos y niveles educativos de nuestra región laboral, en la que observamos que las músicas que circulan en los trayectos académicos habitualmente no se condicen con las músicas que sí están presentes en la cotidianeidad de los alumnos y algunos docentes.

Este trabajo pretende así reflexionar sobre un hecho fuertemente paradójico: la situación que actualmente se advierte en una gran porción de las escuelas públicas, donde se está muy atento a evitar manifestaciones de cualquier tipo de discriminación del alumnado y donde se agitan las banderas de la diversidad cultural y la identidad, también refleja en una proporción equivalente la fidelidad a un convencional y frecuentemente anacrónico corpus musical y consecuentemente una metodología de similares características. De acuerdo a ello podemos preguntarnos: ¿En qué modifica esta ideología la forma de dar las clases? ¿Cómo se reflejan los conceptos de diversidad y globalización en los programas de estudio, en las prácticas de estudio y en las evaluaciones?

Está aceptado nominalmente escuchar todas las voces y las músicas, pero en la práctica se tiende a mantener un canon musical que podemos en varios sentidos calificar de anacrónico, signado en general por ciertas ideologías propias del siglo XIX, con las mismas estrategias para desarrollarlo y sin ningún aspecto investigativo o crítico.

Desde este enunciado podemos entonces considerar que hay músicas con permiso a ser escuchadas, estudiadas, analizadas y ejecutadas, y otras (de un modo a veces sutil o manifiesto), silenciadas y ocultas.

¿Qué sabemos de la música de las comunidades de inmigrantes o migrantes? ¿Qué música escuchan los alumnos de hogares pobres? ¿Escuchan? ¿Con qué medios? ¿Qué significación otorgan a esos repertorios? ¿Qué función cumplen en su vida cotidiana? ¿A qué población y radio cultural están dirigidos los planes de estudio, las asignaturas, los

contenidos y la performance? ¿Qué información musical integra la vida de los jóvenes que ingresan a la Universidad? ¿Tiene ésta correspondencia con los que se les enseña? ¿Es pertinente establecer carreras de instrumento o composición que circulan por una tradición académica sin reformulaciones o actualizaciones tanto del acervo popular como de las últimas tecnologías?

¿Tienen algunas músicas, una fuerza “per se” capaz de atravesar hoy las fronteras sociales, culturales y etarias?

Es un hecho cotidiano que los alumnos puedan conocer y tocar obras de diferentes repertorios y géneros, pero los materiales están unificados a partir de soportes escritos heredados frecuentemente de la cultura europea, sin tener en cuenta sus culturas y sus lenguajes, resultando de discutible, o al menos, incierto valor semántico.

Esta situación con frecuencia conlleva a momentos límites, como son el reiterado y mudo abandono de las clases de instrumento y en general y en consecuencia, el alejamiento de la Institución. El desgranamiento del alumnado es posiblemente y más de lo que suponemos, a menudo una exclusión, en el mejor de los casos, encubierta con diversas argumentaciones. Se transmiten habilidades sin pensar en el valor cultural que comprenden, sin pensar la herencia que estamos pasando.

Tenemos, los docentes, una carencia con respecto al conocimiento de las músicas de comunidades alejadas sólo unos kilómetros de los centros urbanos. Lo que no está en las capitales, parece no existir.

No pretendemos con esto, exigir una formación más integral de todos los lenguajes, pero sí alentamos abrir el juego a la búsqueda, invertir el binomio maestro - alumno, y realmente aprender o tomar, estar abiertos a escuchar la música de los otros, comparar, integrar, finalmente y por fin! también aprender.

¿En qué sentido abrimos un abanico de posibilidades, si sólo nos basamos en un canon estático y más que alejado de los alumnos. Las músicas folklóricas aceptadas son las que provienen de otros países y ni siquiera sabemos si son originales, recopilaciones, arreglos de algún músico estadounidense que adaptó cierta melodía con aire húngaro.

Como a la mayoría de las personas, también los docentes nos paralizamos ante lo nuevo o lo variable, o lo que nos deja en un lugar de “esto no lo sé”, lo que nos ubica en el sitio del que pierde el poder de la información y con ello tal vez el respeto, y además la comodidad de exponer constantemente en una especie de monólogo nuestras ideas sin necesidad de que intervengan estas voces “desestabilizadoras”.

Así, tal vez inconscientemente aprovechamos y profundizamos la timidez y el sojuzgamiento estético por ejemplo de los niños inmigrantes. Acrecentamos el silencio que prefieren tener estos niños para borrar su cultura, y nosotros lo usamos exigiéndoles que toquen, por ejemplo, una sonatina de Clementi, y si no comprenden o no les gusta, el resultado es que no tiene talento para la música.

Están silenciadas de este modo, las músicas originarias o folklóricas de los bolivianos, de los paraguayos, de los pobres, y si observamos un poco más, también las de la población escolar de clase media y de ciudad, numerosas músicas urbanas. ¿Pero deben estas músicas entrar en los repertorios? ¿Qué grado de desarrollo musical producen?

La Historia ha tenido un especial rol en este circuito. Todavía hoy solemos atender a consideraciones tales como los campos de estudio de diferentes músicas. Mientras las músicas académicas han sido tratadas por la Historia de la Música, estableciendo categorías, valores, estilos y otras condiciones que influyen en su legitimidad artística y performatividad, las músicas originarias y rurales son patrimonio de la etnomusicología, y las urbanas de las industrias culturales: ¿Qué implica esta clasificación? Posiblemente y lo más importante, el valor estético que se desprende de ellas, su atención a su posibilidad de formar parte de un corpus pedagógico, valioso y artísticamente relevante y como tales indistintamente, formar parte de un plan o programa de estudio.

El tema es complejo y vasto; y varias preguntas nos asaltan: ¿Sería posible establecer una carrera de instrumentistas con el tránsito únicamente perfilado hacia músicas étnicas o folklóricas? ¿Cómo se combinan en un desarrollo instrumental las etapas de la oralidad, la escritura, la improvisación, la lectura, la ejecución y la interpretación? ¿Los aprendizajes de las músicas académicas y populares se producen desde los mismos modelos y anclajes cognitivos y afectivos? ¿Las didácticas y metodologías para su enseñanza son las mismas? ¿El abordaje de las llamadas genéricamente músicas populares implica el despliegue de desempeños sólo de ejecución o también compositivos en diferente grado y experticia en los que hay una mutua retroalimentación?

¿La diversidad de estilos abordados debe estar en la base de la formación o ser progresiva con el perfeccionamiento de la técnica y los niveles de comprensión estética de las obras y autores? ¿Qué evaluación podemos hacer de las carreras de música popular?

¿Es posible hoy en la Argentina continuar con la idea de un instrumentista total, que pueda abarcar la inmensa cantidad de músicas que nos rodean desde el pasado hasta el presente? ¿La técnica aprendida para determinados estilos académicos es suficiente y

completa para tocar todas las músicas? ¿Cómo debería diseñarse una carrera de instrumentista? ¿Qué contenidos, repertorios, recursos y objetivos debería contemplar? ¿Es necesario pensar en varios diseños curriculares diferentes, sucesivos o simultáneos para diferentes enfoques, necesidades y estéticas? ¿Cómo evaluamos a los alumnos?

Introducimos otro factor. La concepción de la temporalidad en nuestra contemporaneidad, que creemos, refuerza estas situaciones. En el tiempo globalizado y superpuesto que vivimos se reconocen permanentemente cruzamientos, interrupciones, desvíos, desdibujamientos, de una noción cronológica lineal y vectorial, causal y teleológica. La información en red, la reversibilidad de los procesos temporales, genera entre otros fenómenos una noción histórica en la que de algún modo en un tiempo conviven todos los tiempos. Esta situación deviene en una importante dificultad que a menudo se verifica en los más jóvenes, esto es la ambigua o incierta internalización de una línea de tiempo a la hora de situar epocalmente obras, estilos y autores.

De este modo podemos pensar que esta suma de factores incide fuertemente en la gran mayoría de los repertorios y prácticas de enseñanza, académicas, urbanas u otras, las que están en algún sentido “ausentes” en virtud de un no reconocimiento en la esfera de lo significativo.

ALGUNAS ESPECIFICACIONES

Nos interesa situar o acotar brevemente algunos conceptos a propósito de estas ideas.

En principio, la idea de significatividad. La misma está pautaada por numerosas influencias de tipo psicológico, cultural, histórico y de hecho técnico musical. ¿Qué quiere decir que una música sea significativa para el campo experiencial de una persona, en este caso específico de un estudiante de música?

Desde el punto de vista musicológico y centrando la problemática en el campo de la ejecución instrumental y la interpretación, algunas ideas de Nattiez han dado algunas pistas al respecto.

Según Nattiez, la interpretación aparece instalada en las nociones de fidelidad y autenticidad. En la primera rendimos culto en un amplio sentido al planteo propuesto por Dahlhaus, es decir al compositor y a la repetición de sus intenciones; en la segunda se pretende una revivificación de las condiciones de ejecución en el tiempo cronológico de la escritura de las obras.

Finalmente Nattiez se inclina por una actualización hermenéutica aquella que plantee con claridad un sujeto histórico en un aquí y un ahora. De esta manera el que se interpreta es al sujeto histórico de un tiempo a través de la obra de otro sujeto histórico mediado por un

código interpretable en estos términos, sobre este acuerdo tácito. Hay repetición, pero además intervención en mayor o menor grado. La obra queda establecida no como un texto inmóvil sino con un alto grado de provisoriedad, cuya actualización quedará resguardada con mayor o menor efectividad estilística y finalmente estética, a partir de las operaciones de mayor experticia que realice el intérprete en los planos técnico, estilístico e interpretativo.

Se verifican así diferentes intencionalidades ideológicas en las que pueden abreviar distintas miradas pedagógico - interpretativas de las músicas de autor o anónimas, escritas u orales, de diferente estrato cultural, las músicas diversas, otras, validadas por la historia o con el desafío de irrumpir en el espacio de la novedad.

¿A quién o qué interpretamos? ¿A quién o qué repetimos y diferenciamos? ¿Qué se pretende validar en la repetición de la ejecución de obras que “todos” los alumnos transitan? ¿Hay interpretación posible sin algún tipo de significación?

La significación, suponemos, propone una aprehensión cognitiva, emotiva, sensorial y afectiva, que desde la emergencia de los aspectos psicomotrices y conductuales de la ejecución se nutre en un camino permanentemente retroalimentado por aquéllas, en una serie de procesos internos y externos, en las que el sujeto se encadena a lo ejecutado estableciendo diversas operaciones de decodificación e interpretación vinculadas al interés, la atención, la autoconciencia de desarrollo en alguna habilidad psicomotriz como la velocidad de ejecución, la decodificación de la escritura o la memoria, la comprensión formal de la obra, la relación con la armonía o la melodía, el placer, la emoción, la identificación y una intención comunicativa.

Por supuesto y de acuerdo a la ya clásica noción de obra abierta, las significaciones son siempre personales, resonantes en diversas esferas de la personalidad intelectual-afectiva del sujeto, y por otra parte y por tal motivo, se constituyen como un acercamiento parcial y recortado de las posibles lecturas y modos “infinitos” de internalización y externalización de esa obra, una visión o lectura particular de ese texto, una especial mirada que enfoca algunas posibles aristas de la misma, que recalca finalmente en la dimensión y valoración estética tanto de la obra como de su propia ejecución

La significación se entiende así como un fenómeno complejo, cuantitativo y cualitativo, en teoría renovable en cada performance. ¿De qué depende su existencia? ¿Es posible desarrollarla? ¿Los aspectos sociales, las edades, los mundos culturales, las influencias de la familia, el entorno comunitario, influyen en la receptividad, la atención y la

significación otorgada a diversos repertorios que los estudiantes deben transitar en sus años de formación?

Por otra parte, el recorrido frecuente por la lectura musical, la audición, el canto, los desempeños corporales y el movimiento, la improvisación ¿Suponen actividades que permiten el desarrollo de instancias significativas en correspondencia con un discurso musical?

Desde las primeras preguntas hay una creencia generalizada que deviene, creemos, del concepto inicial de la supuesta universalidad de la música que provocaría la “innata” adhesión o revelación al individuo de valores musicales significativos por sobre cualquier diferencia social, cultural o etaria.

Por esta concepción la música, en particular la denominada música académica o clásica sería portadora de un grado de información significativa, profunda, atemporal, que estaría en general más allá del gusto, del juicio crítico o de alguna elección; su aura impregnaría a todo individuo que se acerque a ella, contagiándole su entusiasmo, vigencia y semanticidad.

La práctica musical, no ha descartado de hecho esta facticidad. Se verifican casos de niños muy pequeños altamente talentosos ejecutando obras de reconocida y compleja valía estética, personas provenientes de mundos culturales lejanos y diferentes a los de estas músicas que pueden perfectamente sincronizarse y encontrar poderosas significaciones en ellas. Y es obvio que estas posibilidades merecen un estudio pormenorizado de caso, para establecer posibles variables a atender en estos resultados. De hecho no cuestionamos estas situaciones, al contrario gozan de nuestro beneplácito, o en todo caso, al no advertirse un conflicto quedan en el terreno de lo deseado por el alumno, por lo que en principio merecen atención y apoyo.

Pero ¿Qué ocurre cuando las distancias mencionadas se generan? ¿Cómo establecemos correspondencias cuando existen lejanías culturales, cuando se manifiestan diferencias de mundos, cuando se advierten incomprensiones y rechazos? ¿El problema recae en el individuo, supuestamente inhábil para recibir el mensaje “universal”, es del maestro que no guía correctamente el camino para una ansiada “comunidad”, es del maestro que ha apresurado su progresivo acercamiento, o es de la música que evidentemente no se ajusta a determinados aspectos constitucionales del sujeto?

Es clave definir qué se pretende que ocurra en la relación y convivencia de estos factores, que han pretendido las Instituciones Educativas, los programas de clase, los docentes y la sociedad.

Inferimos que de estas variables situacionales, emerge el conflicto que creemos cada vez más se advierte en nuestras instituciones.

El distanciamiento entre el mundo estético cultural que ofrecemos y el “sonido” que rodea a los estudiantes, su variedad, su atomización, su diferente funcionalidad.

Esta situación introduce en nuestro tema otra noción central en los debates contemporáneos: el concepto de otredad: Otredad psicológica, lingüística, otredad cultural que denuncia y complica la aplicación de estos resbalosos conceptos de integración e inclusión.

Ante algunas ideas anteriormente expuestas, no sostenemos que las obras académicas o populares enseñadas hayan perdido su significatividad; tal vez nuestro mundo circula por un enorme paréntesis de valores, una especie de silencio de espera ante la cierta debilidad de estamentos estéticos y culturales, dominados en general por una cultura societal, empresarial y mercantil de alcance abrumador.

Los lugares del Arte han cambiado, los espacios educativos se encuentran en otras circunstancias y formatos, los objetos del Arte están en otros artefactos no convencionales o vuelven a aquéllos pero con un sentido incompleto, deconstructivo o intertextual, a veces con tendencia hacia lo originario y situado, otras con fuertes imbricaciones de diversos andamiajes informáticos, experimentales y multimediales.

De algún modo el “gran Arte europeo” (o argentino) de la música académica tradicional resuena, al menos en nuestra experiencia laboral cotidiana, como un mundo un tanto monumental y patrimonial lejano de los estudiantes en su significatividad, cuya frecuentación implica un trabajo casi quirúrgico de comprensión, aceptación y como sostenemos, de semantividad, para algunos estudiantes tan “otros” como pueden ser para muchos docentes y la Institución en su totalidad algunas músicas urbanas, folklóricas, experimentales que mencionamos, finalmente ausentes o silenciadas, entendiendo que su existencia provocaría un distanciamiento del cual las músicas “oficiales” están exentas por aquél atributo de universalidad, validación histórica y aceptación convencional del que hablábamos antes.

No consideramos que la escuela deba espejar a la sociedad; si esta padece de cierta anomia la función educativa sería la de transformar esta situación tendiendo a la riqueza comunicativa y de contenidos, generando el salto cualitativo que todo aprendizaje valioso implica. Pero entendemos, que lejos de generarse algunos acercamientos a ese mundo cultural diseminado, complejo y de hecho pleno de experiencias culturales que se manifiesta por fuera de la Institución, éstas en su generalidad persisten en la

esquematación, cristalización y repetición de repertorios, estrategias, criterios, modelos de músicas que se alejan de aquél, estableciendo numerosas veces un simulacro en el que son “representadas” las obras en las mesas de examen, prácticamente olvidadas en poco tiempo y por ende no constituyendo un repertorio de consulta y fortalecimiento de las cualidades interpretativas del alumno, o bien cuando se intenta introducir otro repertorio de raíz o procedencia popular, el mismo se congela en operaciones de lectura reiteradas en casi todos los docentes en un estilo cuya vitalidad y vigencia queda fuera de la performance ya que deviene de un tránsito por la improvisación o bien la composición, que están ausentes en la práctica de los alumnos por dificultades o carencias en los docentes.

Intentamos así, más que ofrecer una conclusión, despertar una apertura, una incógnita. En palabras de Perla Zelmanovich: encontrar el enigma antes que el estigma.

Bibliografía de consulta y referencia.

FERREIRO, Emilia; *"Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia"*, *Revista Lectura y vida*, N° 3, Año 15. (1994).

FERREIRO, Emilia; *Los niños piensan sobre la escritura*; Siglo XXI editor. (2003).

BRASLAVSKY, Berta *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. (2005).

BORZONE, A.M. y ROSEMBERG, C.R. (comps.); *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Ed. Aique. (2000).

SKLIAR, Carlos, DUSCHATZKY, Silvia; *La diversidad bajo sospecha, artículo*. (2008).

SKLIAR, Carlos; *Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad*. Voces en el Silencio. (2006).

DUSSEL, Inés; *La Escuela y la Diversidad, un estudio necesario*. Revista “Todavía” N°8 - Fundación Osde. Buenos Aires. (2004).

DAHLHAUS, Carl; *Fundamentos de la Historia de la Música*; Gedisa ed. (1997).

NATTIEZ, Jean-Jacques; *Le Combat de Chronos et D'orphée* ; Christian Bourgeois. (1993).

GARCÍA CANCLINI, Néstor; *Culturas Híbridas*; Paidós. (2005).

GARCÍA CANCLINI, Néstor; *Diferentes, desiguales, desconectados*; Gedisa. (2004).

JAMESON, Fredric, ZIZEK, Slavoj; *Estudios Culturales*; Paidós. (2004).

SMALL, Christopher; *Música, sociedad y educación*; Alianza. (2004).

SARLO, Beatriz; *Tiempo Presente*; Siglo XXI editores. (2001).

