

UNA PERSPECTIVA Y OCHO INVITACIONES AL DIÁLOGO^{1,2}

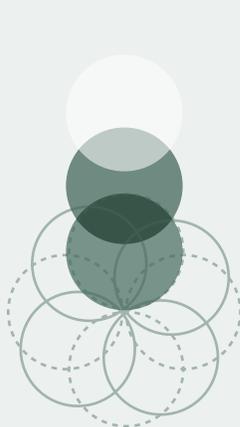
Eliécer Arenas Monsalve³
earenasmonsalve@gmail.com

(DOI: 10.17230/ricercare.2015.4.3)

1 Texto de la conferencia inaugural, Fladem Colombia, 2014. Bucaramanga, Santander.

2 Se ha querido conservar el carácter oral de la exposición y el fluir argumental propio de las discusiones cara a cara con el fin de dejar constancia del tiempo, lugar, auditorio y objetivos de los argumentos que aquí se tratan.

3 Colombiano. Licenciado en Música, Universidad Pedagógica Nacional; psicólogo, Pontificia Universidad Javeriana); estudios de Doctorado en Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación interinstitucional Cuestionarte. Coautor de los libros “Ejercicios de la Cultura, 2” (2015), “Ejercicios de la Cultura” (2013), “Festival Rock al Parque. Ópera al Parque. Memoria social. 1995-2007” (2011), Estado del arte del área de Música en Bogotá D. C.” (2009) y “Reflexiones acerca de la investigación en Educación y Pedagogía” (2007). Profesor de planta, Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; miembro del Grupo de Investigación Interinstitucional Cuestionarte.



Resumen

Desde una perspectiva humanística crítica, el autor parte reconociendo avances importantes en el logro de desarrollos técnicos y de las capacidades motrices y mentales que requiere la música, al mismo tiempo que advierte sobre las dificultades del modelo formativo para brindar una cultura amplia y apropiada, es decir, una educación que no sólo los adiestre para poder desplegar y exhibir ciertas destrezas –afinar, leer una partitura, tener una competencia rítmica fluida, ejecutar cierto repertorio, etc., – sino que le ayude a reconocerse en su individualidad, lo estimule a ser un sujeto con criterio, le permita sentir el carácter colectivo de su naturaleza personal, lo prepare para ser alguien que se mueve con comodidad en el mundo del lenguaje, las razones y las emociones. De la mano de autores como Michel Serres, Boaventura de Souza Santos y de la filósofa Martha Nussbaum, se señalan caminos posibles para que la educación musical retome los objetivos de un florecimiento humano que forme, desde la perspectiva de lo sonoro, para el logro de una vida realizada y feliz.

Palabras clave: educación musical, pedagogía, desarrollo humano.

Abstract

The author begins by recognizing significant progress in the achievement of technical developments and the motor and mental skills required in music. He approaches these issues from a humanistic and critical perspective, and warns about the difficulties of the actual training model to provide a complete and proper culture. In other words, he tends towards an education that not only trains students to deploy and exhibit certain skills, such as playing/singing in tune, reading music, having a fluent rhythm, performing repertoires, etc; but which also helps students to recognize their individuality. Such education will lead to the development of critical views, allowing students to experience their collective nature, and preparing them to act comfortably in the world of language, reason and emotion. By gathering ideas from authors such as Michel Serres, Boaventura de Souza Santos, and philosopher Martha Nussbaum, the author points at possible paths towards a type of music education, which will enhance the flourishing of human beings, as it aims for a fulfilling and happy life.

Key words: Music education – Pedagogy – Human development

Nos hemos acostumbrado a dividir tajantemente el mundo en rebanadas, como si se tratara de una inmensa torta de cumpleaños. No me refiero aquí a los bizarros despilfarros y oscuros repartos de dineros públicos a que nos tiene acostumbrados buena parte de la clase dirigente del país. Hablo de otra cosa. De tortas más cercanas y familiares, relacionadas con nuestro ejercicio profesional como músicos y educadores.

Existen, como ustedes bien saben, grandes tortas disciplinares: ciencias sociales, ciencias naturales y las otrora llamadas ciencias del espíritu. Las tortas disciplinares se dividen, a su vez, de muchas maneras: según la consistencia del conocimiento a que dan lugar, en ciencias “duras” y ciencias “blandas”. Hay, por otra parte, otras relativas a la experiencia del mundo: la torta de lo religioso, lo político, lo cultural o lo artístico.

Al interior de cada una de ellas hay subtortas: lo artístico, por ejemplo, de acuerdo con las materias primas que usan o los ámbitos de acción en que se despliegan, en artes visuales, escénicas, musicales, y dentro de ellas, las subsubtortas que dividen, a su vez, cada campo específico; en el caso de la música: música académica, popular, comercial, tradicional y cada una de ellas con sus correspondientes subdivisiones. Como saben, ha sido característico de la ciencia trabajar de esta manera.

Esas tortas, subtortas y subsubtortas de manera paulatina se han ido constituyendo en mundos aparte, mundos que gravitan sobre sus propias lógicas, jerarquías y sistemas normativos; cuentan con sus propias taxonomías, sus propios mecanismos de poder y control. Cada una de ellas se convierte, en la práctica, en una comunidad más o menos autónoma que reivindica su importancia de acuerdo con su lógica particular, su coherencia interna, o, como diría el desaparecido biólogo chileno Francisco Varela, su enclaustramiento estructural.

Así las cosas, como han advertido importantes conciencias, cuantos entre más avances tenemos en cada campo de conocimiento, de manera paradójica nos volvemos más ignorantes, desde los puntos de vista social e individual, y con mucha más dificultad cada día logra-

mos insertarnos en la maraña en que parece haberse convertido la vida vista desde las perspectivas de los campos de conocimiento.

La constatación de esta división –por no hablar de otras divisiones que obedecen a lógicas distintas, como los nacionalismos, los racismos o la más discriminatoria de todas, la división entre ricos y pobres– causa estupor; entre otras posibilidades, porque quiere decir que contamos con un mayor acervo de conocimiento especializado, pero, al mismo tiempo, menos sabiduría para comprender la complejidad inherente a la vida humana.

En este marco se situará el tema de mi charla. Se trata de algo que ha flotado en el ambiente en las preocupaciones expresadas, entre otros, por doña Violeta Hemsy de Gainza en estos mismos foros de Fladem (Hemsy de Gainza, 2013). Deseo señalar, de entrada, que buena parte de la educación musical, lejos de ser ajena al problema esbozado más atrás, no solo reproduce esos vicios sino que –¡oh paradoja!– los agudiza en el campo del arte.

Nuestra paradoja es que, a la par con el innegable aumento del conocimiento, incluso CON la paulatina mejora del nivel técnico de nuestros músicos y el acceso más expedito al conocimiento de las corrientes educativas de la pedagógica musical del siglo XX, tenemos, en contraste, tremendas dificultades para democratizar ese saber, establecer nexos verdaderamente vinculantes con las prácticas sociales y culturales de nuestros contextos y un estancamiento –y a veces un franco retroceso– en los niveles de la cultura musical de nuestro pueblo.

Dichas de manera tan tajante, estas afirmaciones pueden causar estupor. Permítanme llamar su atención sobre el hecho de que, a la vez que parece haber mejores niveles de desempeño técnico, la cultura musical del grueso de la población no se está beneficiando de dichos desarrollos y los músicos y educadores musicales apenas logramos mejorar los niveles de incidencia social de nuestra práctica. Para decirlo con palabras de Boaventura de Souza (2009), esto se debe, en parte, a que vivimos un notable desperdicio de experiencia en los ámbitos artístico, cultural y pedagógico.

Señalado el propósito de mi intervención, volvamos a las tortas. Sea cual fuere la forma de hacer las divisiones de marras, que, como es natural, ofrecen ventajas innegables para algunos efectos prácticos concretos y situados, como lo demuestra el avance de Occidente en ciertas formas de conocimiento y de progreso tecnológico, etc., perder la idea de totalidad puede resultar fatal para la práctica musical, y, en un sentido más general y holístico, incluso amenazar la vida del planeta (Leff, 2014).

De hecho, está siendo fatal, como ya lo denuncian los ecologistas y como podemos corroborarlo todos cuando somos testigos de las crisis sociales derivadas de las catástrofes naturales. No obstante, esta tremenda crisis está siendo negada. Un ejemplo dramático y extremo de ello puede apreciarse en la postura de un importante sector del partido republicano en los Estados Unidos, que declara que no existe el cambio climático y acusa a quienes se empeñan en reducir el impacto del efecto invernadero, causado por la emisión de gases de la industria y la guerra, de enemigos de la nación y envidiosos de su desarrollo.

Pero esa ceguera ideológica no puede tapar el mundo con un dedo. Como dice Michel Serres (1994), el mundo nos está hablando a gritos, reclamándonos de manera airada en forma de deshielo, cataclismos, maremotos, veranos infernales, tsunamis y crisis alimentarias.

Las razones de semejante panorama son varias, pero pueden resumirse con facilidad de la siguiente manera: el mundo, o para decirlo en forma más clara, la vida, esté siendo desatendida; los especialistas no pueden dedicarse a ello porque están ocupados en su trocito de mundo, su tortita; su campo de estudio no les permite volver los ojos hacia aquello que es de nadie: el todo. El todo que es de todos y del que no se quiere ocupar nadie. Los estudiosos del llamado pensamiento complejo vienen llamando la atención sobre lo anterior desde hace algún tiempo: la totalidad es algo más que la suma de las partes. Eso lo han sabido los sabios de todas las religiones y los grades espíritus de todos los tiempos.

Hoy es claro que de la totalidad emergen cualidades de las que carecen las partes. El mundo es un sistema de relaciones complejo, que debe ser tratado con perspectivas complejas (Le Moigne y Morin, 2006).

Igual acontece con la música.

Tengo claro que quienes estamos aquí vivimos empeñados, desde nuestros lugares de trabajo, en reaccionar ante semejante estado de cosas: hacemos música y enseñamos como una manera de resistir. Sin aspavientos ni posturas apocalípticas hemos reconocido, en forma implícita o explícita, que el mundo está necesitando cuidado, que la vida necesita nuestro cuidado. Sin embargo, hay que insistir: sobre todo los sujetos, nosotros, estamos necesitando cuidado. Todos los sujetos, que son mundos en sí mismos, que son la vida encarnada, que son ellos mismos el problema del mundo, necesitan ser cuidados, ya que en su inmensa fragilidad esta su riqueza (Carrière, 2006; Esquirol, 2015). Al reconocer que somos una y misma cosa con el mundo, como le gustaba decir a Krishnamurti, podemos cambiar de perspectiva.

Los músicos somos personas necesitadas de cuidado, cuidados que quizás una formación a cargo de especialistas, por eminentes que sean, no logra brindar. Tal vez no estemos recibiendo los cuidados que nos preparen, más tarde, para poder hacerlo con otros. ¿No es la educación, en el fondo, la expresión máxima del cuidado? ¿No hay una estética y una política del cuidado cuando ofrecemos a las nuevas generaciones el mundo que nos ha sido prestado por unos cuantos años, cuando les compartimos nuestros legados más queridos, y nuestros secretos más preciados, para que avancen en busca de sus propios destinos?

Tengo para mí que poco a poco, como sociedad, nos hemos venido volviendo como aquel observador que ve los detalles de las hojas y no logra ver el árbol. Nos estamos ennegueciendo cada vez más en el esfuerzo de ver con mayor profundidad. ¡Qué gran paradoja! La sociedad del conocimiento nos vende más cursos, más talleres, más capacitación...pero no nos ofrece miradas integradoras. Nos ocurre lo que en otro contexto y para

otros fines, comentaba Gilbert Ryle (2005), y que les quiero compartir en una versión bastante libre:

Le dije a un amigo –que es un observador perspicaz– que nos viéramos en la Universidad, nos citamos a cierta hora, pero nunca llegó. Al otro día me dijo: yo acudí a la cita, pero no encontré la universidad: vi unos edificios entre cuyos espacios circulaba mucha gente, la mayoría joven, que entraban y salían de salones de clase, jugaban en canchas deportivas, acudían a oficinas administrativas o iban por laboratorios y cafeterías. Yo estuve allí, vi esas cosas, ¡pero no pude encontrar su bendita universidad!

Vemos las partes pero, al parecer, estamos ciegos para ver el todo. La especialización y especialización del conocimiento, a la que Gadamer se refirió, cuando cumplió cien años, como un problema mayúsculo de nuestra cultura académica, nos está volviendo analfabetas, hiperexpertos en una porción de algo, al precio de ser ignorantes de casi todo.

Deseo llamar su atención sobre las consecuencias de lo anterior porque si carecemos de una visión global del mundo y de la vida en su totalidad, no sabremos orientarnos en su maravillosa complejidad holística. El declive de la formación humanística en nuestros centros educativos en todos los niveles no es sino otro síntoma de este mal mayor.

He querido comenzar de esta manera mi charla en ese congreso de Fladem Colombia porque sirve de introducción a los asuntos que deseo compartir y conversar con ustedes.

Por cuestiones de tiempo y de espacio, voy a señalar, casi en forma de sentencia, los corolarios de lo expuesto antes en el campo de la música y la pedagogía musical, y quizás por ello mismo pueden sonar demasiado enfáticos, ya que cada uno de ellos pudiera tener sus desarrollos y, naturalmente, sus matices. De todos modos, deseo asumir el riesgo de plantearles algunos asuntos que me parecen cruciales en los tiempos que corren.

UNO

En la búsqueda de los desarrollos técnicos y del de las capacidades motrices y mentales que requiere la música, nuestros estudiantes no están accediendo a una cultura amplia y apropiada, es decir, una educación que no solo los adiestre para poder desplegar y exhibir ciertas destrezas –afinar, leer una partitura, tener una competencia rítmica fluida, ejecutar cierto repertorio, etc.,– sino les ayude a reconocerse en su respectiva individualidad, los estimule a ser sujetos con criterio, les permita sentir el carácter colectivo de su naturaleza personal, los prepare para ser cada uno de ellos alguien que se mueve con comodidad en el mundo del lenguaje, las razones y las emociones.

Goethe dijo alguna vez, dadme una distinción y moveré el mundo. Ahí, pienso, hay una clave: establecer distinciones, comprender el sentido de sutiles diferencias, cultivar un pensamiento relacional, familiarizarse con la necesidad de inventar o descubrir conexiones entre acontecimientos inconexos nos puede llevar a crear condiciones para el florecimiento de una inteligencia sentiente, una cognición sensible, o si se quiere, ayuda a forjar una sensibilidad razonable. En momentos o situaciones en los que todos los gatos parecen pardos, esta no es una capacidad menor. Estamos hablando de que los espacios de la formación se conviertan en un gran laboratorio, de modo tal que haciendo música, cantando, bailando y llegando a acuerdos con otros se vaya construyendo unos ciudadanos responsables, conscientes, que tienen unos puntos de vista del mundo, unas experiencias de él y unas valoraciones que reconocen que no son universales y, por ello, requieren ser puestas en juego de la deliberación, asumiendo el riesgo de ser cuestionadas en sus consecuencias y permitiéndose que, en libertad, cuando mejores razones así lo sugieran, se atrevan a cambiar sus posturas.

Opino que si seguimos meramente enfatizando en repertorios o técnicas, sin ocuparnos del pensamiento corporizado de nuestro estudiante, es decir, sin contar con la experiencia reflexiva de lo que le acontece en su proceso de formación, la educación musical seguirá

arrastrando el lastre de ser mero entretenimiento, mera habilidad vacía y mero espectáculo. Al volver una y otra vez sobre la experiencia corporizada del estudiante podremos lograr que la música, por ser la más etérea de las artes, sea también la más material de todas, porque lo que construye, en lo fundamental, es al propio sujeto. La música recupera, en ese sentido, su dimensión como una forma privilegiada de conocimiento y creación de sí.

Debemos aspirar a lograr que la educación musical sea un lugar para que el estudiante pueda expresarse sobre sus emociones, al tiempo que se le anima para reconocer el mundo de las emociones, los gustos y los criterios valorativos de otros, estableciendo la necesidad de consensos parciales y puntuales dadas determinadas circunstancias u objetivos. No debemos claudicar en nuestro empeño de que la educación musical, más allá del mero adiestramiento, sea un taller de formación de un nuevo tipo de sujeto. Para ello, como lo reconocieron en su momento los legendarios participantes de los Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea⁴, debemos afrontar con responsabilidad y sin vergüenza el carácter político de nuestro oficio.

Aprender a reconocer, como enseñó Foucault, que hay formaciones discursivas desde la óptica del poder que postula, entre líneas, que la educación musical debe orientarse a la construcción de sujetos obedientes, dóciles y productivos, meros entrenadores que saben hacer bien lo que el poder quiere que hagan, pero al precio de mostrarse incapaces de encontrarse con su propio deseo. Si buscamos una transformación humana, como tantas veces cacareamos cuando queremos que nos den recursos públicos para nuestros proyectos, debemos enfatizar las implicaciones de una forma de trabajo realmente centrada sobre el sujeto en su doble dimensión: individual y colectiva.

4 Los Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea fueron impulsados por los compositores uruguayos Coriún Aharonián y Graciela Paraskevaidis, con el objeto de estudiar “seriamente la música” integrando la música contemporánea académica, la música llamada popular, la indígena y la de raíz folklórica. Se realizaron entre 1971 y 1985 y se constituyeron en un hito cultural en el continente.

Con un planteamiento de esta naturaleza, la formación musical permite la emergencia de líneas de fuga y nos abre nuevas perspectivas. La clase de música se convierte en un lugar donde se problematiza la escucha, donde se escucha la diversidad de las formas de escucha. Un lugar donde el trabajo corporal ayude a dislocar el sujeto domeñado y lo induzca a convertirse en un sujeto para sí mismo, creador, pensante, sintiente y, en consecuencia, activo en el sentido político.

DOS

Vivimos tiempos en los que es políticamente correcto hablar de pluralidad, pero, en la práctica, nos juntamos, sobre todo, f con los idénticos a nosotros mismos. Las diversas tendencias –cada porción de la torta de la que hablábamos al principio, llámese, metodología o género musical– aunque digan reconocer la pluralidad, se organizan en su interior como capillas, cenáculos y facciones separadas, dogmáticas y autorreferenciales, con los consecuentes perjuicios para los estudiantes. En un mundo tan heterogéneo como el que nos ha tocado en suerte, con estéticas tan diversas, con escenarios laborales tan móviles, con una flagrante precariedad contractual, estas posturas que podríamos llamar “del pensamiento único”, quitan plasticidad cognitiva, minan la flexibilidad que requieren los cambiantes y heterogéneos desempeños laborales de estos tiempos, causan sufrimiento psíquico y vulneran la necesaria mentalidad holista y relacional que requieren el artista y el maestro de hoy.

Alcanzar otro nivel necesita otras perspectivas vitales y otras formas de comprensión del mundo. Precisa romper los órdenes lineales para encontrarnos con la vitalidad de la vida, que no nos acumula la experiencia según patrones prefijados, organizados en forma jerárquica y secuencial, sino nos exige crear nuestros propios criterios de clasificación según la avalancha contingente de ocasiones para la experiencia. Requiere dejar de pensar en términos competitivos, en términos de mejores o peores, para posicionar la música como dimensión vital estructurante de la experiencia humana (Nusbaum, 2001; Schusterman, (2002). Quizás no

tengamos muy claro cómo hacerlo, pero muchos maestros sabemos qué no queremos hacer. Hay que arriesgar lo posible y animarnos al riesgo.

La pedagogía musical del mañana –que debemos intentar que sea de ahora mismo– entiende con Serres (2013, p. 56), que

lo disparatado tiene virtudes que la razón no conoce. Práctico y rápido, el orden puede, sin embargo, aprisionar; favorece el movimiento pero, al cabo, lo congela. Indispensable para la acción, la check-list puede esterilizar el descubrimiento. Por el contrario, en el desorden entra el aire.

TRES

Sigue siendo problemática –pese a los esfuerzos que se hacen desde diferentes instancias– la separación entre lo que ocurre en las academias, los salones de clase y los escenarios de aprendizaje formal en todos los niveles y lo que acontece en las vidas de los demás ciudadanos. La perspectiva estetizante de la formación –casi siempre desde un paradigma único y hegemónico– requiere dar el paso a una perspectiva más antropológica, que reconozca la pluralidad como una cualidad cultural y una riqueza, y deje de tratarla como un lastre que hay que vencer para volver la gente “cultura” de la única manera que cada una de dichas facciones lo concibe. En contextos como los nuestros, como ha insistido Coriún Aharonian (1992), esto supone hacer otras distinciones, manejar otros criterios. Criterios ligados a la comprensión compleja y profunda de la manera en que se constituye en la vida real de los seres humanos el fenómeno musical. No como un fenómeno cerrado y ahistórico, sino un acontecimiento sujeto a interpretaciones, siempre nuevo, siempre por descubrir, un fenómeno tal en el que las músicas eruditas, como las llama él, y las músicas populares, experimentales o indígenas, estén juntas no por un afán falsamente pluralista, sino desde el punto de vista de una conciencia plena de la que hacen parte de los desarrollos estéticos producidos por seres humanos para seres humanos en circunstancias concretas, con una materialidad contingente que pue-

de ser analizada y disfrutada como un patrimonio humano de todos y de cualquiera.

Pienso que cuando pasemos de una enseñanza musical –en todos los niveles– des-generada –sin casarse con ningún género y haciendo uso de todos los que convenga en cada caso– y des-escolarizada –es decir, sin situarse en la escuela equis o en la metodología y entraremos, con una perspectiva abierta y provisional, a otra dimensión, a otra perspectiva de la enseñanza: una cultura musical de los vasos comunicantes, de las lógicas entre, de las conexiones con, de las preguntas y los intentos y no de las soluciones preestablecidas, los trucos prefigurados y las salidas rápidas. De esa manera, la enseñanza musical, como arte y producto cultural, será una herramienta del pensamiento, no un dispositivo de control. Será una pedagogía asentada en el presente, para el futuro, no anclada en un pasado erigido como un paraíso perdido que debemos reificar, repetir y venerar a cualquier precio.

CUATRO

La pedagogía de los petrificados y petrificadora comienza a dar síntomas de cansancio en todos los ámbitos del saber. Escuchen de nuevo a Serres (2013, 49-50):

Con los bolsillos vacíos, obedecíamos, no sólo sometidos a los maestros, sino sobre todo al saber, al que los maestros mismos, con humildad, se sometían. Ellos y nosotros lo considerábamos como soberano y magistral (...) Algunos hasta vivían amedrentados por él, impedidos por eso mismo de aprender. No eran tontos, pero estaban aterrados. Hay que intentar captar esta paradoja: para no comprender el saber y rechazarlo, aun cuando se pretendía haberlo sabido y comprendido, era preciso que aterrorizara.

Se .hablaba incluso del Saber Absoluto, con mayúsculas. Exigía entonces una inclinación sumisa de la columna, como la de nuestros ancestros, encorvados ante el poder absoluto de los reyes por derecho divino (...) No era que algunos, que detentaban el saber, detentaban el poder, sino que el saber mismo exigía

cuerpos humillados, incluso los de aquellos que lo detentaban. El más desdibujado de los cuerpos, el cuerpo docente, daba clases haciendo señas a ese absoluto ausente, por completo inaccesible.

La explosión en el siglo XX de las músicas populares, los circuitos, redes e intercambios fruto de los medios de comunicación, la globalización económica y la trashumanza de miles de personas por todo el mundo han dado lugar a un cisma importante en la educación musical: una crisis de autoridad. En primer lugar, porque mucho de lo que se transmite, que no es más que mera información, circula por las redes globales de internet; muchos de los saberes, enseñados como verdades canónicas, se ven como inútiles ante la inocultable variedad de músicas, contextos, ámbitos y escenas en los que sencillamente no aplican. Hay en *youtube* y en otras plataformas clases magistrales, tutoriales y explicaciones que democratizan el saber y lo sacan de los nichos sacrosantos de la academia. Todo estudiante de música sabe hoy algo que hace muchos años no era ni siquiera pensable: que se puede ser un gran músico, sin saber leer partitura, dependiendo del ámbito en que desee moverse; sabe que en vez de esa competencia lectora debe dedicarse a conocer a fondo programas de computación y manejo de equipos si quiere hacer música y participar, como cada vez más músicos desean, de las decisiones técnicas de la amplificación, grabación o codificación de su trabajo. Un estudiante de música de hoy sabe que, en ciertos ámbitos y circunstancias, es mejor tener buenas relaciones con músicos activos que tener un diploma, y que se valora más haber tocado con reconocidos colegas que las credenciales académicas obtenidas por matricularse en un programa de educación formal. Esto genera unas pedagogías emergentes, unos trayectos poco convencionales, que vuelve, visibles las pedagogías vernáculas, experimentales y urbanas contemporáneas, tantas veces negadas y despreciadas desde los ámbitos de educación formal por su presunta falta de sistematicidad. Tanto es así que sectores importantes de la propia academia intentan leer dichas prácticas y tratan de incorporar tales saberes. El cansancio de los jóvenes lo exige y la esclerosis creativa al interior de las universidades y centros de formación lo torna prioritario.

Considero que la creciente demanda de alternativas educativas, más ligadas a la vida vivida del estudiante, y nuevos escenarios laborales por fuera del control del sistema académico formal son muy importantes y debemos aprender a sacar de ello consecuencias valiosas. Si se sabe que, dadas las variables culturales tan complejas del mundo contemporáneo, alguien puede ser un inmenso músico en un ámbito y, en la práctica, un analfabeta en otro, ¿cómo debería ser la educación musical?, ¿cómo educar un músico para transitar entre géneros? Si la solidez del mundo laboral de antaño se ha perdido y los mismos géneros musicales tienden a acercarse de maneras inéditas y sorprendentes, ¿cómo formar un músico competente en un panorama líquido tan interesante y retador?

Pienso que es muy importante ahondar en el significado y las implicaciones de dicho cambio de contexto y en las preguntas formuladas. La educación musical ofrecida sin considerar la demanda ni las necesidades contextuales de las personas va a tender a desaparecer; en cambio, vienen tiempos en los que cada vez habrá más presión para reconocer otros saberes, otras lógicas, otras maneras de legitimación de la excelencia artística. Mientras esto se logra, hay una gran presión social para que las universidades, si quieren mantenerse viables en el mercado, incorporen otras lógicas, otras músicas y nuevas formas de trabajo. El pensamiento único no va dar su brazo a torcer, pero me parece que se trata de un proceso que va a seguir y se va agudizar en las próximas décadas.

CINCO

Sigue habiendo una separación tajante entre lo que ocurre en la iniciación musical y la educación formalizada, en especial la de quien aspira a convertirse en músico profesional, en los niveles universitarios. Gracias a los dinamismos del siglo XX, estudiados y difundidos con profusión, entre otros entornos desde el Fladem, la educación musical inicial ha procurado que la formación de nuestros niños y niñas sea un espacio para brindar ocasiones de experiencia humana y artística que integren las unidades cuerpo/mente, razón/

emoción, culto/popular, canto/instrumento, tradición/vanguardia, goce/saber, etc. Aunque en la práctica falta mucho por hacer, la perspectiva está en marcha y dinamizada por cientos de maestros.

La experiencia musical formal, aunque se inicie en etapas tempranas, en una buena proporción permanece sorda a los vínculos de la educación musical con los hallazgos de campos disciplinares como la psicología, la psicoacústica, la etnomusicología, la semiótica y otras tantas disciplinas (Hesmondhalgh, 2015). El enfoque conductista sigue siendo mayoritariamente influyente, reiterando profundas grietas entre lo teórico y lo práctico, con escasa reflexión crítica, con poca relación con las otras artes y con muy escaso componente investigativo. Quienes en las facultades buscan enriquecer con otras perspectivas la música y sus sentidos son tratados como una otredad peligrosa, un bando aparte, un grupo amenazante. El diálogo interno entre las dos perspectivas, en las facultades de música es, en general, bastante pobre.

El componente investigativo está llamado a ser un mecanismo clave, en especial en todo lo atinente a la relación entre educación musical formal en cualquier ámbito, y el análisis –complejo, riguroso y crítico– de los contextos en los que la música, la formación y la vida vivida van a desplegar.

Un apunte entre paréntesis. Una gran cantidad de instrumentistas, que por diversas razones no alcanzan el estatus de músico internacional prometido por sus maestros y facultades, aquel que hace giras por todo el mundo y es una figura reconocida, termina renunciando a tocar por no comprender la importancia social de su trabajo, el valor educativo que tiene mantenerse activo y generando públicos y nuevos escenarios. El desencanto y la frustración no lo dejan. El dolor de no haber podido llegar a la tierra prometida los vuelve, a veces, retraídos y marginales. Este factor es un elemento clave, un ejemplo evidente del desperdicio de experiencia al que aludíamos más atrás. Además, explica por qué, habiendo muchos músicos formados o en formación, el grueso del país sigue sin tener acceso a esa “información”, a la experiencia afectante y poderosa en

muy alto grado que, sin duda, tienen el concierto en vivo, la relación cara a cara con un músico competente.

SEIS

El escaso reconocimiento del carácter mestizo de nuestra cultura y las implicaciones de hacer música desde la perspectiva del sur tiene consecuencias problemáticas. “Sur o no sur, he ahí el dilema”. El mestizaje de nuestra cultura, que no es solo racial, sino, en lo primordial, social y cultural, significa que, en términos musicales, somos esquizofónicos, es decir, tenemos muchas escuchas diversas, porque tenemos geografías existenciales diversas que se expresan de maneras distintas –todas fundamentales– en nosotros.

Esa pluralidad de emociones y dimensiones sonoras, acústicas, organológicas, poéticas y corporales, propias de nuestros entornos latinoamericanos, suelen ser negadas porque seguimos atrapados en el pensamiento único, en la corriente hegemónica, que sostiene que ser alguien, en el sentido musical, es hacer parte de escuelas prestigiosas, colectividades seguras de sus saberes, con una única perspectiva y una identidad clara. Estas apuestas, legítimas desde el punto de vista del individuo y como experiencia de vida, deben ser problematizadas cuando se tornan políticas colectivas (o, lo que es peor, cuando se patrocinan con dineros públicos y hacen parte de una agenda de política pública) porque han demostrado ser monocultivos perjudiciales para la memoria cultural. Hay que admitir que la formación en educación superior en maestrías y doctorados viene creando élites muy parecidas a las del pasado, que atribuyen los presuntos bajos niveles de la educación musical a un problema de información, que diagnostican en forma indefectible una mala formación profesional y una falta de educación adecuada de los maestros y recomiendan, como siempre, traer músicos extranjeros, copiar modelos educativos, iniciar todo de cero y plegarse a las corrientes que de verdad formen “buenos músicos”, que son, casualmente, las que los han formado a ellos mismos. Sobre este particular han existido diferentes pronunciamientos a lo largo de la historia. Vale la pena mencionar, en particular, el del

maestro Antonio María Valencia Zamorano (1932). El estudio principal a este respecto es el de Gómez-Vignes (1991. Para una perspectiva más regional, ver González (2014), lo mismo que mi ponencia en el VI Congreso Nacional de Música (Arenas, 2011).

La imposición de esquemas, modelos y pedagogías que no tienen en cuenta el carácter idiosincrásico de los seres humanos sujetos de la educación y los contextos en los que se realiza y se vive la música siguen estando a la orden del día. Si hoy esto no se ve con tanta claridad es porque estas propuestas vienen envasadas en odres nuevos, como el de la política social, es decir, la enseñanza musical para el desarrollo de las poblaciones menos favorecidas. ¡El vino, sin embargo, es el vino viejo de siempre!

SIETE

Pese a los esfuerzos de integración de las poéticas, sonoridades y usos de materiales propios de las estéticas experimentales del siglo XX, promovidas en muy alta proporción, entre otros, por Murray Schaffer, sigue habiendo una pedagogía que instrumentaliza la educación musical poniendo por delante el montaje, la puesta en escena casi siempre prematura, el camino seguro y estereotipado de la presentación pública convencional, en lugar de encontrar maneras de dar cuenta de los procesos, las búsquedas erráticas o certeras de los estudiantes y maestros y los esfuerzos por crear una pedagogía para las condiciones de nuestros contextos.

Se requiere construir nuevas formas de comprensión de la fundamental relación entre un sujeto concreto y una materialidad sonora que, de manera eventual, puede servirle de vehículo expresivo, pero que no puede darse por sentada. Un objetivo central de la educación musical es recuperar el carácter exploratorio propio de toda experiencia humana viva y significativa.

Opino que en la formación musical vamos demasiado pronto a las fórmulas, las soluciones y las puestas en escena. La clase de música puede convertirse en un laboratorio sonoro de comprensión del mundo, de las

relaciones humanas, de exploración de la subjetividad, de construcción de acuerdos, de espacios de la escucha, del goce de estar juntos y negociar consensos en aras de tener el privilegio magnífico de producir algo bello que antes no estaba en el mundo.

Pero esto ocurre poco. Si nos atenemos a la deserción, debemos señalar que la enseñanza musical aburre. ¿Cuántos niños que empiezan la formación musical entusiastas y llenos de emoción no la abandonan demasiado pronto? ¿Acerca de qué nos habla la deserción?: ¿que la miel no se hizo para la boca del asno?, ¿que el talento no está distribuido en forma democrática?, ¿que son muchos los llamados y pocos los escogidos? Habrá que recordar que, en general, uno se aburre cuando lo que hace no lo involucra, cuando hacer algo lo aparta de su ser, cuando no se siente participe ni sujeto de las acciones que le proponen. Las respuestas a las anteriores preguntas me parecen reveladoras y deberíamos plantearlas en nuestros escenarios de trabajo.

OCHO

He dicho laboratorios sonoros de comprensión del mundo. He señalado la importancia de reconocer la complejidad sonora del mundo y la plasticidad de los escenarios laborales. Esto apunta a crear un espacio que, en lo primordial, oriente a los estudiantes hacia la complejidad conceptual, política y social del mundo y busque ayudarlo a encontrar un lugar potencialmente útil y viable para él y su cultura. Esto supone reconocer que, desde los primeros acercamientos a la música, los aspectos creativos y reflexivos deben considerarse centrales.

El ecosistema musical cambió y seguirá cambiando. El mundo cambia con mucha rapidez, de manera tan vertiginosa que no nos damos ni cuenta o no lo tomamos en serio.

En ese escenario, las viejas preguntas, lejos de ser obvias, se vuelven raras... Por ejemplo: ya no se trata solamente de preguntarnos qué transmitir, sino ¿a quién? y ¿cómo

hacerlo? Lo cierto es que carecemos de información suficiente sobre quiénes son nuestros estudiantes, no conocemos sus contextos, no reconocemos su irreductible alteridad. Somos diferentes a nosotros en sus gustos, necesidades, experiencias de vida, sueños, lógicas o apuestas estéticas. Tampoco contamos con información sobre lo que hacen cuando egresan de nuestros centros de formación. No tenemos una retroalimentación clara, ni investigación que nos arroje información cierta y confiable.

Por otra parte, tampoco conocemos nuestro aporte a la economía nacional, los mercados que dinamiza, la riqueza que moviliza la música. La economía de la cultura en nuestro medio sigue en pañales y nos impide negociar de mejor manera nuestro lugar como productores, no sólo de bienes simbólicos sino de riqueza material y social.

Combatir esas ignorancias, trabajar esas inconsistencias, debatir estas preguntas, no puede seguir siendo considerado accesorio: en buena medida el futuro depende de las respuestas que les demos y las movilizaciones que produzcamos respecto de ellas y tantas otras que con seguridad este y otros encuentros hará visibles.

Deseémonos buena suerte y acompañémonos con solidaridad y afecto, ya que hay mucho por hacer y nos necesitamos.

REFERENCIAS

Aharonian, C. (1992). *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*. Montevideo: Tacuabé.

Arenas, Monsalve, E. (2011). Utopías de la educación Musical en Colombia. Dilemas y conflictos de representaciones. En *VI Congreso Nacional de Música*. Medellín. Disponible en: www.eloidoqueseremos.blogspot.com

Carrière, J.-C. (2006). *Fragilidad*. Barcelona: Península.

De Souza, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI y CLACSO.

Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.

Gómez-Vignes, M. (1991). *Imagen y obra de Antonio María Valencia*, volumen 1. Cali: Corporación para la Cultura.

González, J. P. (2014). Música popular, musicología y educación en América Latina. Pp.125-134. En Heister, H., y Mühlischlegel, W. (Eds). (2014). *Sonidos y hombres libres. Música nueva de América Latina entre los siglos XX y XXI*, pp. 125-134. Madrid, Iberoamericana-Veruert.

Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical. Conferencias, escritos, entrevistas (2000-2012)*. Buenos Aires: Lumen.

Hesmondhalgh, D. (2015). *¿Por qué es importante la música?* Madrid: Paidós Entornos.

Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios del sur*. México: Siglo XXI.

Le-Moigne, J.-L., y Morin, E. (2006). *Inteligencia de la complejidad. Epistemología y pragmática*. Aviñón: Universidad Mundo Real; Edgar Morin; una visión integradora y Ediciones de l'Aube. Recuperado el ... de ... de ..., de: <http://www.edgarmorin.org/descarga-inteligencia-de-la-complejidad.html>

Nussbaum, M. C. (2001). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de la emociones*. Madrid: Paidós.

Ryle, G. (2005), *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Schusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viendo la belleza, repensando el arte*. Madrid: l Idea Books.

Serres, M. (1994). *Atlas*. Madrid: Cátedra Teorema.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Valencia Zamorano, A. M. (1932). Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia. Bogotá: A. J. Posse.