

la enseñanza de la música





y nuestras realidades*

Coriún
Aharonián

* Este texto fue escrito como conferencia para el *Seminário Iberoamericano de Educação Musical e Inclusão Social* realizado en San Pablo, Brasil, en noviembre del año 2009. Una versión con variantes fue leída en Bogotá, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, en febrero del 2011.

Resumo

Uma tentativa de responder perguntas básicas sobre o papel e os objetivos do ensino da música na realidade sócio-cultural americana, percorrendo aspectos relacionados com os valores humanos, a responsabilidade dos professores, o conceito de língua materna, as possibilidades de sensibilização dos alunos e de procura de qualidades, a dicotomia criatividade versus imitação, a ideologia implícita nos instrumentos musicais, as instituições segregadoras, e os padrões culturais do sistema colonial e seus possíveis contra-modelos.

PALAVRAS CHAVE:

Ensino da música, América Latina, modelos coloniais, instrumento e ideologia.

Teaching of music, and our own realities

Abstract

This article is an attempt to answer basic questions about the role and the objectives of music teaching in the Latin American socio-cultural reality, exploring aspects related with human values, teachers' responsibility, the concept of mother tongue, the possibilities of devolping students' sensitivity and of search for qualities, the creativity-imitation dichotomy, the ideology implicit in music instruments, the consecrating institutions, and the cultural models of the colonial system and their possible counter-models.

KEYWORDS:

Music teaching, Latin America, colonial models, instrument and ideology.

Resumen

El presente artículo es un intento de responder interrogantes básicos acerca del papel y los objetivos de la enseñanza de la música en la realidad sociocultural latinoamericana, recorriendo aspectos relacionados con los valores humanos, la responsabilidad de los docentes, el concepto de lengua materna, las posibilidades de sensibilización de los alumnos y de búsqueda de calidades, la dicotomía creatividad versus imitación, la ideología implícita en los instrumentos musicales, las instituciones sacralizadoras, y los modelos culturales del sistema colonial y sus posibles contramodelos.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza de la música, América Latina, modelos coloniales, instrumento e ideología.

**Se me han planteado dos preguntas que intentaré responder como punto de partida:
¿Cómo puede la enseñanza de la música confrontarnos con la práctica de los valores humanos?
¿Por qué la enseñanza de la música no es en América Latina un tema menor?
¿Por qué no es –o no debería ser– contenido secundario en la formación de ciudadanía?**

Por qué no es un tema menor

Porque en el sistema de enseñanza todo ha sido, desde la conquista ibérica, un arma fundamental de sujeción colonial, un instrumento para asegurar a perpetuidad la dependencia cultural de los pueblos de América Latina, dependencia cultural que es a su vez un instrumento efectivísimo para afirmar la dependencia política y económica. A cinco siglos de esa conquista, todos los niveles de enseñanza continúan siendo eurocéntricos, desde los preescolares hasta los de posgrado universitario; desde la labor de las instituciones educativas hasta la de los medios de comunicación masiva.

Ocurre que, paradójicamente, América ha sido y continúa siendo una potentísima fábrica de música, que ha desafiado permanentemente los modelos impuestos desde los centros de poder europeos. Y ahora, desde que Estados Unidos le ha birlado la primacía imperial a Europa occidental, la América sometida, América Latina, ha conservado ese potencial de desafío. No me refiero solamente a las músicas populares; en el terreno de la música culta –no más eurocéntrico, en sus mejores expresiones, que las músicas populares– también hay materia desafiante.

Un uso de la música propia podría, entonces, significar una forma de enfrentar el eurocentrismo del sistema educativo. ¿Es así de simple? Lamentablemente no. En un sistema tan poderoso de dominación por la educación, un producto propio puede estar funcionando meramente como elemento decorativo vaciado de contenido, o como exotismo que afirme la dependencia, o como forma encubierta de afirmar aún más el eurocentrismo¹. Porque hay mucha música propia que es colonial –voluntaria o involuntariamente–, y que usada sin suficiente picardía puede no servir para otra cosa que para afirmar el *statu quo* colonial².

La práctica de los valores humanos

Trabajar en el campo de lo musical nos permite comunicar la oportunidad de una progresiva decantación de las posibilidades de los individuos en la percepción, en la comunicación de contenidos expresivos, en el perfecciona-

miento de las técnicas para hacer música o en el pulido de lo que se consiga hacer.

La praxis musical contiene modos de actuar (en portugués diríamos *agir*) y modos de ser. Por un lado, se encuentran los modos de actuar de los diferentes intérpretes entre sí, modos de actuar del intérprete sobre sus escuchas, modos de actuar del compositor sobre sus intérpretes –quienes actúan a su vez sobre el público–, modos de actuar del intérprete sobre la propuesta del compositor. Esos modos de actuar tienen signos éticos muy diversos, y esos signos constituyen valores que, de algún modo, pasan a formar parte de la experiencia musical y de lo que esta comunica a unos y otros.

Por otro lado, están los modos de ser de los compositores, modos de ser de los intérpretes, modos de ser de la propia lógica interna de cada estructura musical. Modos de ser de los compositores, respetuosos o irrespetuosos de los escuchas, respetuosos o irrespetuosos de los intérpretes. Modos de ser que aplastan al escucha o que esclavizan al intérprete, modos de ser que hablan con el escucha o que apelan a la sensibilidad del intérprete, modos de ser que hipnotizan o que despiertan. Modos de ser de los intérpretes, respetuosos o no del público, respetuosos o no de los compositores, respetuosos o no de los demás intérpretes, respetuosos o no de la música en sí misma. Modos de ser de las estructuras musicales que comunican desde el sentido de estructura social de la que surgen, hasta la visión filosófica del mundo de sus hacedores; desde una interdependencia estrecha, hasta una aparentemente inexistente; desde una ritualidad profunda, hasta una mecanicidad ajena.

1 C. Aharonián: "¿Otrredad como autodefensa o como sometimiento?" En: *Brecha*, 12-IX-2003, & in: *Question*, N° 16, Caracas, X-2003. Reproducido en: www.latinoamerica-musica.net.

2 Tema para otra conferencia.

Ocurre también que el integrante de una cultura diferente ("otra") tiene dificultad para enseñar dentro del sistema de transmisión de conocimiento occidental: a un indígena aimara le resulta muy difícil de explicar su sistema musical a un auditorio occidental u occidentalizado, incluso dentro de Bolivia, porque –fuera de la jerarquía inferior en que lo sitúa el sistema de valores del colonialismo/poscolonialismo/neocolonialismo– su sistema lógico no es compatible con el que Europa occidental ha impuesto *urbi et orbi* durante cinco siglos. Tampoco su ordenamiento sintáctico. Una vez más, fuera del mecanismo implícito de desvalorización del "otro", propio del sistema cultural occidental, a un virtuoso del arte del tamboril afromontevideano le resulta difícil transmitir su música a un alumnado universitario porque tampoco su sistema lógico coincide con aquél en el que han sido entrenados desde su nacimiento sus potenciales alumnos. Se abre el terreno para los que podríamos llamar *traductores*, los que transducen un conocimiento de un sistema explicatorio a otro, un terreno terriblemente peligroso, lleno de trampas. Y eso permite que se "cuelen" los "vivos", que se introduzcan inadvertidamente los pícaros que lucran en esa zona de nebulosa. Nuevamente, un problema ético³.

En otro plano conviene recordar, aunque parezca una peregrinación, que hay distintos tipos de procesos colectivos que responden a distintas concepciones ideológicas de las relaciones entre los hombres⁴. El trabajo del docente de áreas genéricamente artísticas va *disciplinando* al edu-

cando –niño, adolescente, adulto– para encajar en un proceso colectivo que puede ser dirigido o no, y que puede recorrer muchas gradaciones entre estos polos. Lo uno no tiene por qué excluir lo otro, pero no hay que confundirlos.

Un coro suele ser una estructura fuertemente autoritaria, con un *fürher* todopoderoso y una amorfa masa de obedientes soldados⁵. Si estamos en la organización de la sociedad, en una postura crítica respecto al verticalismo violento, deberíamos cuestionar esa condición. Una estructura social más horizontal debería pedir la modificación de esta relación de poder. Un coro podría ser, como en otras culturas, una estructura horizontal. Pero no podemos horizontalizar la estructura coral por decreto, simplemente porque dejaría de funcionar. Los integrantes del coro y nosotros mismos fuimos educados por y para esta sociedad, y el salirse completamente de sus reglas de juego resulta simplemente incomprensible. Digamos que en una primera etapa yo, director, debo poder moverme dentro de esa estructura de poder para, a partir de ella, ir avanzando hacia otros mecanismos, que seguramente producirán miedo en los integrantes del coro⁶. Resulta maravilloso el mágico mo-

mento en el que el coro empieza a experimentar la posibilidad de la libertad, en un trabajo tan ajustadamente comunitario como es el de la interacción de voces en un grupo grande de personas.

La sensibilización⁷

El de la sensibilización es un terreno en el que resulta muy complejo explicarse, y tiene relación con la posibilidad de que un acto educativo pueda trabajar o no en favor de un mayor desarrollo de la sensibilidad del niño, del adolescente, del joven y del adulto, en ese ideal que se proponen los que creen en una "educación por el arte" (entre los que me incluyo). Para hacer que los hombres sean más individuos, es decir más libres, es necesario potenciar al máximo su intelecto y su sensibilidad. Y si bien suponemos que el sistema educativo se las arregla mal o bien para el entrenamiento del intelecto, es claro que por ahora no logra muy buenos resultados en cuanto al apoyo de la sensibilización de los educandos. No estaría de más el promover talleres y debates en torno a esta problemática, con gente inteligente y sensible que no se limite a hablar de problemas burocráticos y de "gestión", esa nueva palabra que quiere llevarnos a creer que lo accesorio es esencial, y lo esencial, accesorio.

La tarea del docente

La labor de quienes ejercen tareas docentes debería ser aportar algo al mejoramiento de cada individuo (y, de ese modo, al de la sociedad). Pero esto queda hoy condicionado por una cierta moda que supone que si yo actúo sobre el individuo estoy invadiendo su privacidad, y que esto es, en sí

⁵ También puede ser fuertemente autoritaria la forma de funcionamiento de un agrupamiento de la cultura popular, aunque la visión romántica de los musicólogos tienda a verla teñida de rosado. Es el caso de la murga montevideana, a la que nos referiremos más adelante.

⁶ En una experiencia de varios años con un coro popular –no selectivo– de adultos, funcionarios del Banco Hipotecario; no logré que no aparecieran expresiones de pavor cuando dejaba de dirigirlos en obras o partes de obras que, realmente, no necesitaban de nadie que estuviera al frente moviendo sus brazos. Claro, eran todos adultos y ya habían sido correctamente "educados": por el sistema escolar, por la sociedad de los adultos, y –como premio– por la estructura bancaria en la que trabajaban todos los días de la semana.

⁷ Recojo aquí, en parte, el breve capítulo "Sensibilización" de mi texto *Salpicón criollo* ya citado.

mismo, negativo. No creo que sea necesario explicar que se trata de una falacia, cuyo objetivo es dejar a los individuos más inermes que nunca, más sometidos a los medios de comunicación de masas que nunca, más manipulados que nunca por los dueños del poder económico. Eso sí: se trata de una falacia con prestigio académico.

Se dan otras situaciones que pueden resultar convergentes, aun partiendo de posiciones muy diferentes y hasta opuestas. Por ejemplo, algunas consecuencias de la actitud de respeto por las particularidades culturales de la comunidad sobre la que se está actuando, manteniendo el contenido pedagógico dentro de aquello que ya está en la comunidad. Puede ser un interesante rescate de la lógica educativa que podríamos calificar de pre-moderna. Pero si en el sistema escolar occidental, yo enseño aquello en lo que ya se está, ¿qué es lo que estoy aportando? Y aquí se complica el panorama, si el docente quiere discutir consigo mismo el significado de su accionar. Dicho sintéticamente: si yo quiero aportar algo, ¿qué de lo que yo comunique significa un aporte real y no algo ocioso o incluso negativo?

El educador goza de una terrible autoridad que sacraliza cosas abstractas y concretas para siempre jamás⁸. Y está, permanentemente, comunicando modelos, se lo proponga o no. Esto tiene muchísimos aspectos, y es raramente contemplado en las discusiones pedagógicas. Al menos en lo que respecta a las necesidades de asumir la responsabilidad y de formarse con el mayor nivel posible de autoexigencia. Un educador no debe ser un ciudadano fracasado en su formación⁹.

Uno de los muchísimos aspectos es, en un campo más o menos musical, el de la emisión vocal. El docente está induciendo modelos de emisión vocal. De emisión hablada y de emisión cantada. Por lo tanto, un maestro de escuela con disfonía –una enfermedad llamada “de maestra”– está transmitiendo la disfonía como valor positivo, imitable, y sobre todo querible. Las canciones para niños –escolares y preescolares– hechas con emisión falseada, están confundiendo al niño.

Posibilidades de objetivos

Trabajando en y con música, siempre podemos avanzar en el refinamiento del gusto, en la potenciación de la sensibilización, en un mejoramiento del intelecto. Aquí se abren varias interrogantes fundamentales. Ocurre, por ejemplo, que descubrimos

que existe lo propio y lo ajeno, la música que es de algún modo propia de la comunidad en la que estamos trabajando, y la música que es ajena. Y hay gradaciones de lo propio y de lo ajeno. Hay músicas –y cosas musicales– que son propias de grupos más restringidos, y músicas –y cosas musicales– que abarcan comunidades más grandes. Hay, por otro lado –y dicho en dos palabras–, músicas del sometido y músicas del sometedor. Pero unas y otras no funcionan en blanco y negro. Un material musical ajeno puede actuar como enriquecedor de una comunidad, pero puede también empobrecerla. Un material musical propio puede afirmar la identidad, pero puede también encerrarla, estancarla, esclerosarla o matarla por asfixia.

La música, como bien sabemos, no es universal, ni siquiera dentro de los límites de una ciudad (una muy grande como San Pablo o México, o una pequeña como, digamos, São João del-Rei o Paysandú). Las áreas socioculturales determinan identidades musicales, la historia común de tal o cual comunidad determina identidades musicales, las franjas etarias determinan identidades musicales. Las identidades musicales sirven para unir, pero sirven también para demarcar separaciones.

Hay factores comunes que abarcan sectores socioculturales más o menos amplios. Factores que ya están y factores que el *establishment* quiere construir. Factores que, a veces, quisieran introducir, acentuar o desestimular los educadores musicales, al margen del poder del *establishment*. Allí empieza otro nivel de discusión. Qué queremos homogeneizar y con qué fin. Qué arriesgamos al apoyar dicha diversidad. Los estados-nación latinoamericanos son muy recientes y sus sectores intelectuales –desde los conformistas hasta los más cuestionadores del orden establecido– han trabajado con entusiasmo durante más de un siglo y medio en la justificación de las artificiales fronteras políticas de esos estados-nación, surgidas mayormente por intereses del colonialismo en su etapa post o neocolonial. Las identidades nacionales han sido trabajosamente construidas, usando a veces características identitarias reales o inventándolas en muchos casos. Los factores de homogeneización han sido, generalmente, impuestos a golpe de decretos gubernamentales y de martilleo educativo. Y en esa construcción artificiosa de nobles intenciones, hemos tenido un papel muy importante todos los músicos: los compositores e intérpretes de música culta, los compositores e intérpretes de música popular, los musicólogos –especialmente los folclorólogos– y los educadores musicales.

⁸ Recojo aquí otro breve capítulo, “Los modelos, posdata”, de mi texto *Salpicón criollo ya citado*.

⁹ Bueno, tampoco un gobernante debería serlo...

Lengua materna

El lenguaje musical actúa de manera similar a los lenguajes de la palabra en cuanto a su funcionamiento en la profundidad de la psicología del individuo y en la psicología social de la comunidad. El oído se desarrolla muy tempranamente en el feto, y eso marca las respuestas afectivas y muchos automatismos en todas las etapas de la vida del hombre. Lo escuchado en el vientre y enseguida, después del nacimiento, permanece imborrable en las capas más profundas de la psiquis, y lo escuchado en los primeros años de vida pasa a ser fundamental en las reacciones de pertenencia del individuo. En música también existen lenguas maternas: del núcleo familiar y de la comunidad de pertenencia más grande. Como en una *matrioska* rusa, cada agrupamiento humano contiene otro más pequeño –hasta llegar al núcleo familiar– y es contenido por otro –hasta llegar a la universalidad, construida por los mecanismos de poder imperial–.

Pero dentro de una comunidad pueden existir grupos excéntricos –a nivel de la célula familiar o bien a niveles más grandes–, tanto en las lenguas habladas como en las musicales. Hay un portugués brasileño estándar que se corresponde con las fronteras políticas del Brasil. Esa homogeneidad no viene de la profundidad de la historia, sino que ha sido construida con el sistema educativo a través de sus diferentes ejecutantes: el sistema escolar, por un lado; los medios de comunicación por otro, y –planeando por encima de todo– el sistema de valores construido por el poder político para jerarquizar alguna forma dialectal por encima de las demás. Basado aparentemente en conceptos vertidos por Mário de Andrade, la unificación del país político mediante la lengua se consolida en buena medida gracias a la radiofonía y a la canción popular, que recién en la década del 1950 introduce la “r” gutural y la rica nasalización que hoy damos por sobreentendida. Hacia 1960, la gaucha Elis Regina se hace popularísima pronunciando no en la forma propia de Rio Grande do Sul, sino adoptando la estandarizada del eje Rio de Janeiro / Minas Gerais. Medio siglo más tarde, artistas con lenguaje regional –en lo musical y en el habla– como los dúos Sertanejos o Caipiras, pueden vender más ejemplares de un disco que un artista de lenguaje “nacional”.

La acción política no se ejerce sólo a través de la palabra. Por medio de lo que yo imponga en materia musical también estoy actuando políticamente. Son útiles los ejemplos del lenguaje de la palabra. A través del portugués-brasileño, ubico al alumno en el Brasil, en su comunidad de pertenencia grande; y si le corto su relación con las formas dialectales de su lugar de origen, lo desarraigo respecto a ese lugar. Si el alumno es un paulista hijo de japoneses, el japonés será un elemento importante de identificación con su origen, no contradictorio con su condición de brasileño sino complementario de ésta. Pero en ese caso, el idioma japonés contará con un respaldo: su condición de idioma prestigioso, propio de una de las potencias mundiales. Si, en cambio, el alumno paulista es originario de una comunidad tupí-guaraní, su lengua de origen no estará apoyada por el prestigio social impuesto por los mecanismos de poder, sino que será muy débil para enfrentarse a la gran máquina demoledora de la homogeneización mediante el portugués-brasileño. Un waiãpi, por ejemplo, llevará todas las de perder en materia de defensa de su particularidad cultural frente a la brasileñización impuesta por el sistema escolar, pero sobre todo por la aplanadora de los medios de comunicación de masas.

Un documento brasileño de 1978, coordinado por Cecília Fernandez Conde, *Significado e funções da música do povo na educação*¹⁰, proclama:

10 C. Fernandez Conde (coord.): *Significado e funções da música do povo na educação. Projeto de pesquisa. Sobreart* [Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte], Rio de Janeiro, 1978. En el equipo de investigación participan, entre otros, José Maria Neves y Noêmia de Araújo Varela como asesores técnicos, y Aylton Escobar y Augusto Rodrigues como consultores.





Creemos que la educación artística, en el complejo contexto sociocultural brasileño, debe constituir un sistema de aprendizaje favorable a la continuidad de las características de las culturas locales, valorizando las actividades creadoras de la comunidad, en función del significado y de la fuerza vital que representan¹¹ (Fernandez Conde, 1978).

De igual manera, más adelante escribe¹²:

El examen de los procesos de aprendizaje en las diferentes manifestaciones de la cultura rural y urbana, en sus aspectos religiosos, lúdicos y de trabajo, muestra la predominancia de una línea de acción que contrasta con los procesos formales de aprendizaje aplicados por las escuelas. Esta metodología propia de transmisión del saber y de vivenciación de nuevas experiencias aparece en el área musical, en el aprendizaje de la técnica instrumental, en el desarrollo del trabajo de interpretación vocal o instrumental, en la práctica de la creación musical, en la realización de actividades grupales [...], en la técnica de construcción de instrumentos musicales (C. Conde y J. M. Neves, 1984).

Calidades

Ocurre también que existen calidades en cada lenguaje y en cada sistema de códigos. No debemos caer en la trampa de suponer que un lenguaje es implícitamente “mejor” o más elevado que el otro. Es decir, no es agregando violon-

chelos que vamos a “elevar” una cumbia, una chacarera o un baião; no es agregando acordes que vamos a mejorar una música modal, no es con una “sexta agregada” que vamos a mejorar un final en dominante y tónica, no es afinando en temperamento igual que vamos a mejorar una *viola* nordestina o una marimba de chonta del Pacífico ecuatoriano o una tarka boliviana; no es con emisión operística que vamos a refinar un bolero. Cada sistema musical debidamente profundizado, inteligente y amorosamente estudiado, posee niveles de complejidad y de refinamiento que permiten desarrollar la sensibilidad del individuo respecto a las calidades, aun sin salir del propio sistema (claro que aquí regresa nuestra pregunta anterior: si yo enseño aquello en lo que ya se está, ¿qué es lo que estoy aportando?).

Como vemos, la opción de caminos para accionar no es fácil. La emisión vocal de la murga montevideana de mediados del siglo XX era desagradable para el gusto de la cultura pequeño-burguesa dominante (y aquí no estamos haciendo juicio de valor). Producido un corrimiento de clase en las murgas –desplazadas, como veremos más adelante, desde ámbitos de trabajadores humildes de áreas marginales a núcleos de jóvenes estudiantes de clase media–, la emisión vocal se “adecentó”, perdiendo buena parte de su originalidad tímbrica, y la estructura polifónica se “normalizó” desvaneciéndose en gran medida su originalidad melódico-armónica. Tanto en el caso de un docente trabajando en una comunidad marginal murguera como en el de un docente usando el fenómeno murguístico para trabajar en un sector social más acomodado, el desafío consiste en decidir qué parámetros musi-

cales pueden ser descuidados y cuáles deberían ser conservados o al menos protegidos. Profundizar sensible y racionalmente en ese fenómeno murguístico, pero sin perder de vista un contexto mucho más amplio en el que existen otros fenómenos con los que el murguístico se relaciona o no. No es fácil. Se hace esencial arriesgar juicios de valor –peligrosos– para estructurar las opciones, los caminos a recorrer.

Y se impone la imperiosa necesidad de trabajar sobre uno mismo, sobre el docente. Entre otros aspectos, exigiéndole/exigiéndose una formación tan amplia como se pueda, cimentada sobre una información seria y sólida –lo más abarcativa posible–, sobre el fenómeno musical por encima de fronteras y clasificaciones.

Creatividad versus imitación

La creatividad es, sin duda, un objetivo. Pero no mistificada ni banalizada. Y la imitación no es un aspecto deleznable a ser erradicado, sino una etapa formativa que puede ser muy enriquecedora (y que es natural y positiva en niños y adolescentes). El armar una banda de *rock* en la adolescencia, imitando tal o cual modelo que se admira, no es negativo en sí, y puede constituir –en la imitación– una excelente auto-escuela de aprendizaje de técnicas instrumentales y desarrollo de habilidades, de mecanismos de interacción, de disciplina para la construcción de un resultado colectivo.

A menudo uno se encuentra con la palabra *creatividad* usada en contextos educativos en los que, o bien el docente no tiene él mismo idea de en qué consiste la creatividad en materia de música, o bien el concepto de creatividad ha sido banalizado, rebajado a un

11 Punto 11 del capítulo “A filosofia do currículo / Definição de filosofia”. Traducción nuestra.

12 C. Conde & J. M. Neves: “Música e educação não-formal”. En: *Pesquisa e Música*, Nº 1, Rio de Janeiro, 1984/1985. Traducción nuestra.

ejercicio de caos sordo que muy poco aporta a la formación del alumno. Frente a este tipo de circunstancias, me parece francamente preferible una praxis que deje de lado la trascendentalista pretensión de acto creativo, pero que desarrolle en el educando la capacidad de escuchar mejor, de poder desarrollar mejores respuestas frente al estímulo auditivo y, en general, de potenciar su sensibilidad.

Instrumento e ideología

Los instrumentos son portadores de ideología. Todos, sin excepción. Desde una flauta o un simple silbato hasta un sintetizador o una computadora. Y la flauta no es menos portadora de ideología que la computadora. Tampoco el violín.

Ideología o concepción del mundo. Cada artefacto productor de sonido es el resultado de un pensamiento, es decir, de una concepción del uso del sonido producido. Del uso meramente acústico, y de las posibilidades de estructuración de los resultados sonoros. Cada artefacto, en función de ese pensamiento que le dio origen, privilegia determinados parámetros en detrimento de otros, determinadas gestos en detrimento de otros, determinadas posibilidades técnicas en detrimento de otras.

Yo puedo apoderarme del instrumento e intentar que su ideología implícita no condicione –al menos no totalmente– mi música. Pero para ello deberé mantener siempre una actitud alerta. Porque la flauta travesera europea, desarrollada en el siglo XIX, me nivelará los comportamientos dinámicos en las diferentes octavas, me homogeneizará relativamente el timbre y producirá alturas sin “suciedad”, mientras que los sikus altioplánicos subrayarán, por mera opción –y necesidad– cultural, el comportamiento dinámico del tubo de la caña tal como es, y especialmente toda la “suciedad” del soplado, que no será aquí percibida como suciedad sino como aliento vital.

La elección de los instrumentos, como señalaba R. Murray Schafer, responde también a las necesidades de espacio de escucha diferente en diferentes necesidades socioculturales. Conviene al educador prestar atención a este aspecto, sin tratar de descalificar a priori ninguna de las posibilidades. La experiencia sensible que puede aportar la escucha de una banda roquera electrificada y amplificadas no es peor ni mejor que la que nos puede ofrecer una audición en un espacio muy silencioso de una composición muy silenciosa, llena de *pianissimi*. Y ambas pueden ser muy formativas, de una manera u otra, para el ciudadano o futuro ciudadano.

Lo que puede ser erróneo, sí, es el recurrir a una u otra música en la situación equivocada. Si yo no tengo posibilidad de que la escucha tenga lugar en un espacio realmente silencioso, es absurdo que pretenda que mis alumnos descubran los eventuales valores de una música muy silenciosa. Si yo no tengo posibilidad de que los alumnos puedan concentrar su atención durante el tiempo necesario sobre una música diferente a la que escuchan todos los días, difícilmente lograré que descubran sus valores –o los sospechen–.

Otro aspecto ideológico de los instrumentos musicales (o artefactos productores de hechos sonoros) en relación con la tarea del educador, es el del acceso a su manejo medido en función de la dificultad. La cultura europea occidental se ha edificado sobre el prejuicio filosófico de que una mayor dificultad significa un mayor refinamiento, confundiendo cantidad con calidad. Eso lleva al hombre de poca cultura –y al docente domesticado por el sistema– a presuponer que un instrumento musical que puede hacerse accionar con facilidad es un instrumento inferior a otro que no funciona en un primer intento y que necesita de muchos años de entrenamiento para producir resultados musicales atendibles. Y lleva a quienes no han desarrollado su sensibilidad, a suponer que una música con muchas notas es más valiosa que una en la que el fenómeno expresivo sea producido con recursos austeros.

Los modelos culturales¹³

Desde hace unos cuarenta años he estado cuestionando los modelos adoptados en la labor educativa, y defendiendo la necesidad de no sacrificar las expresiones culturales populares en provecho de las de culturas artísticas. Desde hace unos veinte años estoy observando, alarmado, que algunos docentes que aceptan el cuestionamiento están invirtiendo el juego de exclusiones, practicando un proceso educativo en el que se elimina la *cultura culta* en favor de una u otra expresión de la cultura popular. ¿Es esto positivo? ¿Se trata de un avance? Creo que se está cometiendo el mismo error, pero al revés. Veamos el ejemplo concreto del coro liceal convertido en actividad populista.

En el Uruguay, en el pasado no tan lejano, un coro liceal era cuestionable por su preferencia por el modelo del canto madrigalesco. Mal hecho, pero madrigalesco al fin. Antipedagógicamente competitivo y pseudo-culto. Quienes lo cuestionábamos, aspirábamos a una visión más amplia de lo humano, pero

13 Utilizo aquí parcialmente el capítulo del mismo nombre de mi texto “Salpicón criollo”, ya citado.

no a la amputación de parte de esa visión¹⁴. Pues bien, en las últimas dos décadas, gran parte de los coros liceales –y también coros de otros ámbitos, incluso universitarios–, han abandonado el repertorio del pasado más o menos culto para sustituirlo por materiales provenientes de la música popular, pero con una característica básica: la mayor parte de los directores de coros perdieron el conocimiento que pudieran haber tenido en materia de música culta, y no llegaron a adquirir un conocimiento real y debidamente profundo de la música popular. Debido a este fenómeno, el repertorio de buena parte de los adolescentes uruguayos pasó a ser de mala música popular. O en algún caso, de buena música popular, pero destrozada con malos arreglos. En las escuelas primarias el deterioro es más notorio, porque el modelo anterior era aun peor. Lo antipedagógico sigue reinando, y no se trata sólo de echarle la culpa a la dictadura pasada.

Una situación quizás inversa se da en el Uruguay de los años recientes con la murga montevideana, una de las expresiones del carnaval uruguayo. Originada en estratos marginales, empezó a experimentar hacia 1970 una serie de modificaciones que significaron, poco a poco, un vuelco social radical, que ha determinado una serie de cambios en sus características. Considerando que la estructura de funcionamiento de una murga planteaba opciones muy diferentes a las de los coros, que podían constituir un importante complemento educativo al modelo coral culto a 4 voces, inicié en 1990 y 1991 una experiencia de introducción de enseñanza de canto murguístico –y de batería de murga montevideana– en un liceo de Montevideo¹⁵ y en una escuela primaria de la misma ciudad¹⁶. Obviamente, no me permití pretender hacerla yo mismo, director de coros “normales”, sino que pedí apoyo a los jóvenes de la murga Contrafarsa, y de entre ellos a Alejandro Balbis. Contrafarsa era en ese momento la vanguardia renovadora en el lenguaje murguístico, y su origen pequeñoburgués permitía establecer más fácilmente un puente con el clima educativo de un instituto de enseñanza.

Poco después, en 1994, Julio Brum, a través de su trabajo en el TUMP (Taller Uruguayo de Música Popular), inició un proyecto de enseñanza de lenguaje murguero a escala municipal, con instructores que hacían su trabajo (no sólo de canto y técnica instrumental, sino también de construcción de textos, de estructuración de músicas, de arreglos, de gística, de vestuario) en barrios muy diversos. Así surgió un enorme movimiento de jóvenes que pasó a ser conocido como de Murga Joven¹⁷. El problema fue que el proyecto era llevado a cabo con el apoyo de la Intendencia Municipal de Montevideo, y eso determinó que la burocracia municipal pudiera intervenir en la marcha de las cosas y en la determinación de los criterios macro-pedagógicos (por ejemplo, imposición de competitividad por medio de concursos y, como consecuencia, transformación de un movimiento inocente y celebratorio en un vulgar semillero de candidatos a ser contratados por los empresarios de las murgas profesionales de adultos).

En un valiente informe sobre esta experiencia¹⁸, Julio Brum hace un análisis de objetivos iniciales que no fueron debidamente comprendidos por los burócratas de turno y fueron deturpados. Dialécticamente, mientras tanto ocurre que el movimiento generado fue tan fuerte que cambió realmente la historia de la

¹⁴ El coro madrigalesco era de todos modos un gran progreso para la educación de la sensibilidad, respecto a los coros operáticos a grito pelado que se habían dado (y se seguían dando) en el país.

¹⁵ El N° 36, Instituto Battle y Ordóñez (IBO).

¹⁶ La N° 36, Bélgica. La coincidencia del número es una divertida casualidad.

¹⁷ Julio Brum: *Compartiendo la alegría de cantar... La experiencia de la Murga Joven en Montevideo, 1995-2001*. TUMP, & IMM (Comisión de la Juventud), Montevideo, 2001.

¹⁸ J. Brum: informe para el Foro de Música Popular y Educación en Uruguay organizado por la Escuela Universitaria de Música, Montevideo, 3-XI-2005. Mecanoscrito. El planteamiento es ampliado en su ponencia ¿Me das medio kilo de murga? para el 2º Foro de Educación y Arte convocado por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, Paysandú, 21-VII-2006. Mecanoscrito.

murga montevideana, ayudando a un corrimiento de clase que se venía gestando (despojamiento de un elemento de lenguaje a montevideanos de clase baja a favor de jóvenes estudiantes de clase media) y al cambio de las reglas de juego de un lenguaje originalísimo que se había ido estableciendo entre las décadas del 1920 y 1980.

El sacrosanto violín

Un amigo, quien además de ser un excelente intérprete del violín es un prestigioso formador de violinistas, se encontró hace pocos años con una situación muy particular: habían llegado a Chiapas, México, un par de jóvenes cubanos que querían aportar sus conocimientos a los lugareños. Amparados por el prestigio que el *establishment* posee aun en ámbitos revolucionarios –producto de una insuficiente elaboración conceptual de sus dirigentes en materia cultural (o al menos en materia musical) –, los bienintencionados jóvenes cubanos se pusieron a la tarea de enseñar violín a los chiapanecos. Pero ocurría que la situación allí no es que los chiapanecos no supieran tocar violín y quisieran aprender, sino que tocaban el violín a su modo, de acuerdo con una técnica y una estética muy particulares. ¿En qué consistía entonces el aporte de los cubanos? Pues en demostrarles que tocaban mal eso que era **su** música, y en enseñarles cómo tocarlo bien. “Tocar bien” significaba tocar de acuerdo con las pautas que manejaban los cubanos, que no eran otras que las que ellos, a su vez, habían aprendido de unos profesores soviéticos. Los violinistas de Chiapas, así como los de otras regiones de México (a menudo indios aculturados) poseen modos de tocar su violín –no precisamente contruidos por Stradivarius– muy singulares, diría que hermosos, en los que los parámetros, como decíamos antes, no se corresponden necesariamente con los del modelo europeo. Los esforzados jóvenes docentes cubanos estaban, simplemente, destruyendo siglos de cultura en un solo acto; bienintencionados pero genocidas. Los tatarabuelos indígenas habían reaccionado a la conquista apoderándose del violín –una de las armas de los conquistadores– e integrándolo a su modo particular de ver el mundo. Los tíos mestizos habían redondeado la apropiación. Ahora, los docentes cubanos vaciaban los violines de su contenido de resistencia y los devolvían a su significado de armas de conquista.

Claro que aquí puede agregarse una pregunta: violín, ¿para qué? Pero eso lo volveremos a ver más adelante.

Los santuarios del sistema

Últimamente, el medio cultural uruguayo se ha visto sacudido por discusiones concernientes a la relación entre el poder del Estado y la así llamada “cumbia villera”. El populismo y el pseudo-igualitarismo se corresponden, en general, con un grosero desconocimiento de los hechos culturales (sean éstos cultos o populares, domesticados o cuestionadores) y una a-ética incapacidad para entender los valores dentro de cada sistema, lenguaje y código. La cumbia villera es un fenómeno de años recientes surgido en las poblaciones marginales de Buenos Aires –las “villas-miseria”–. Rodeada de un halo de desprecio, fue sin embargo catapultada por la televisión (que no pertenece en nuestros países precisamente a sectores marginales sino, por el contrario, a grandes grupos de poder) y aprovechada por algunas de las transnacionales del disco (que tampoco representan, precisamente, a los sectores desposeídos). Y así pasó a Montevideo, del otro lado del Río de la Plata, con todo ese apoyo publicitario. Con una visión cuestionable, el Director Nacional de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay decidió, en el año 2009, *épater le bourgeois* y darle entrada en el *establishment* gubernamental, organizando en locales del propio MEC



unas clases de cumbia villera –fundamentalmente de danza– que produjeron agresivas reacciones por parte de protagonistas de la vida cultural del país. Algunas (como la del ex director de la Orquesta Filarmónica de Montevideo) eran producto de una pobre visión cultural y de los complejos de inferioridad de un músico del ámbito culto que nunca tuvo una formación culta sólida. Fue una pena que el Director de Cultura se sintiera obligado a responder, y lo hiciera en un nivel tan primario como el de su interlocutor, con argumentaciones falaces o por lo menos rengas, debidamente distorsionadas por la prensa. Lo triste de toda la experiencia fue que la población siguió teniendo la misma visión de la cumbia villera –en todo caso, una visión con perspectiva hubiera necesitado otra puesta en escena– y todo no pasó de una provocación gratuita. Escribió el pintor Óscar Larroca¹⁹:

Del mismo modo que no se debe imponer por asalto la presencia de una filarmónica en un asen-

tamiento, ningún género musical considerado marginal debería expropiarse bajo argumentos paternalistas que solamente acaban afirmando y perpetuando el *statu quo* que posibilita aquella marginación [...]. Dicho de otro modo, sacralizar la cumbia villera (o cualquier otro género que se lo perciba como «marginal») en el marco simbólico de una dependencia del Estado, elimina las tensiones del mapa político-social, desproblematiza el tema y maquilla el conflicto mientras el intelectual enjuaga sus culpas (Larroca, 2009).

Habida cuenta de la fuerza del aparato, deberíamos referirnos aquí brevemente a la importancia de los hechos **no** impuestos por la máquina del poder y sus derivados. En la década del 1950 se dio en Uruguay un movimiento de toma de conciencia acerca del papel responsable que deberían desempeñar los músicos populares. Como consecuencia, muchos se acercaron a las clases de *folclore* que dictaba Lauro Ayestarán en la Universidad y en distintas instituciones. Y otros, o varios de los mismos, cultivaron la técnica guitarrística. Eligieron para ello a

¹⁹ "«Made in cante»: el día que la cumbia villera entró en el M.E.C.". In: *La Pupila*, N° 10, Montevideo, X-2009.

varios docentes de refinado guitarrismo, cultivados en las técnicas de la música culta, especialmente Atilio Rapat y Abel Carlevaro²⁰. Como consecuencia, la música popular de la década del 1960 se fue impregnando de guitarra rapatiana y, sobre todo, de guitarra carlevariana. Pero no se trataba de un culteranismo que desechara la riquísima tradición de la música popular. Es más, todos los protagonistas lograron amalgamar los recursos técnicos "cultos" con los de esa tradición popular, logrado un impresionante guitarrismo en la mayor parte de la música popular, un guitarrismo que podríamos llamar *de sumatoria*. Hubo quienes desarrollaron un trabajo de decantación usando otras vertientes, pero en todos los casos el afán era el de aumentar el nivel de exigencia en el resultado sensible y expresivo, conjugado con un llamativo virtuosismo instrumental.

Lo importante es que los protagonistas del movimiento popular no desecharon nunca los modelos populares; por el contrario, usaron los recursos cultos para afirmar y ampliar esos modelos populares y no para avergonzarlos. Todos ellos conocían bien la guitarra popular y la respetaban en grado sumo. Podían dominarla (como Osiris Rodríguez Castillos, como Daniel Viglietti) y la homenajearon. Pero había otro detalle, nada menor: los inusuales refinamientos guitarrísticos de los Rapat y de los Carlevaro se basaban en un particular conocimiento de primera fuente de las técnicas de la música popular criolla y en un gran respeto por ellas.

Procesos similares pueden ser observados en otros países. De hecho, el proceso de la música popular brasileña, en su conjunto, registra numerosos ejemplos de interesante interacción entre recursos de los estratos cultos (*eruditos*, en portugués) y recursos propios de la tradición popular, desde Chiquinha Gonzaga y Ernesto Nazareth hasta Pixinguinha o los arreglistas de mediados del siglo XX; desde los bossanovistas y los tropicalistas, y Chico Buarque, hasta João Bosco o Arrigo Barnabé, o los arreglistas de la segunda mitad del siglo XX.

El santuario universitario

Si es cierto que el educador goza de una terrible autoridad, que sacraliza cosas abstractas y concretas para siempre, ya en el nivel de la enseñanza primaria es cierto, asimismo, que el papel del docente universitario magnifica este poder de sacralización, confiriéndole a cada afirmación un contenido diríase que místico, de revelación de verdades absolutas,

acompañadas de un sentimiento de estar llegando a los cielos, por encima del común de los mortales. Y de tener derecho, por el simple papelito de grado o posgrado universitario, de ejercer poder en la sociedad de los hombres. Esta situación adquiere rasgos dramáticos que son graves en el Primer Mundo –que está degradando su sistema universitario, llevándolo a una estandarización del modelo estadounidense–, pero que son mucho más graves, diríase que suicidas, en el Tercer Mundo. En las interminables universidades que pululan ahora en América Latina luego de determinados criterios impuestos desde los centros de poder (con ayuda de los bancos internacionales) el nivel de exigencia de los grados universitarios ha bajado, a un equivalente de fin de primer ciclo secundario; las maestrías llegan a nivel de bachillerato, y los posgrados suplantán el nivel de los grados. Es nuevamente un triunfo de la mediocritación de los sometidos a favor de los sometedores, que se las arreglan para mantener vigentes sus institutos de excelencia de donde egresan los elegidos que gobiernan el mundo. América Latina es llevada también por este lado al papel de servidumbre del Primer Mundo, suministrando mano de obra barata y cerebros fabricados a cero costo para el Primer Mundo, que los cooptará si –a pesar de todo– resultaran muy buenos.

En Cuenca, Ecuador, un enclave criollo hispanista en medio de un territorio indígena cañari que resiste todavía la aniquilación, hay un entusiasta grupo de docentes universitarios que han tratado de levantar el nivel del departamento de música. Han abierto un curso de grado, pero se han sentido presionados por el sistema universitario para ampliar ese grado a un posgrado. Ocurre que la evaluación arroja un claro resultado: el grado no tiene nivel de grado. La universidad nacional necesita igualar estándares académicos, aunque su contenido esté vacío y los cursos de posgrado sean implantados. Consecuencia: Cuenca posee un posgrado, pero se ingresa a él sin nivel suficiente. Hay un problema adicional: lo que se enseña en los cursos dista mucho de compensar el desconocimiento que existe en los estudiantes de Cuenca acerca de la música de los siglos XX y XXI, por un lado, y por otro, acerca de las músicas populares de América Latina, así como de las músicas indígenas (mestizadas en algún grado o no) del propio Ecuador. Mientras tanto, los docentes de los cursos de grado y posgrado ganan muy buenos sueldos, que paga el Estado ecuatoriano.

El ejemplo sirve para ver una vuelta de tuerca en la problemática general que aqueja los innumerables aspectos del gran tema de la educación musi-

²⁰ También a otros - la lista es particularmente extensa -. Sobre este punto he escrito también en otras oportunidades. A esas referencias bibliográficas me remito.

cal en el continente, del que parece ser importante tomar conciencia global, a fin de que las respuestas a los desafíos (y las soluciones) puedan ser lo más eficaces posible.

Los modelos destructivos que produce el sistema

Me he referido extensamente²¹ a la problemática planteada por el modelo de acción pedagógica desarrollado por el economista venezolano José Antonio Abreu²², con gigantesca financiación de gobiernos y organismos varios. Recientemente, el buque insignia del proyecto Abreu (la orquesta seleccionada Simón Bolívar) se ha visto halagado por entusiastas elogios en tierras europeas, donde resulta emocionante que una caterva de negritos o indiecitos sudamericanos bien vestidos y bien comportaditos –tal como si fueran gente–, con un talentosísimo y muy joven director de aspecto mestizo a su frente²³, toque música europea –es decir, música verdadera–, con el agregado de alguna pieza adicional que suene exótica pero no demasiado inquietante. Todos sabemos que el que una escola de samba de Río de Janeiro o de San Pablo toque una sinfonía de Beethoven no la convierte en algo positivo para la sociedad carioca o paulista, pero Abreu nos engaña desde hace décadas, aprovechando los mecanismos del pensamiento colonizado.

Me remito a mi extenso texto del 2004²⁴ para el detalle crítico de esta experiencia. Baste ahora recordar algunos de los puntos del cuestionamiento de su validez en tanto modelo de acción pedagógica:

1. La orquesta sinfónica, enseñada como modelo social y como referente de objeto de prestigio, sólo trasmite aquello que conlleva: la afirmación de un orden extremadamente autoritario, con una única voluntad impuesta a los integrantes del grupo, y la anulación de toda posibilidad de interacción entre esos integrantes.

2. El proyecto no enseña música, sino una música específica, la de un momento específico, largamente pretérito, de la cultura culta dominante en Europa occidental, haciendo creer que esa música está íntimamente relacionada “*con el aprendizaje de la lengua materna*” en América Latina²⁵.

3. 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.

4. 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.

5. 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 a su momento histórico.

21 “Música, educación, sociedad”, conferencia en el 10º Seminário do FLADEM, São Paulo, 28-IX/2-X-2004. En: *Pauta*, Nº 97, México, I/III-2006, y en: *Clang*, vol. 1 Nº 1, La Plata, 2006.

22 En mi texto original aparecía erróneamente como abogado.

23 Gustavo Dudamel (1981).

24 “Música, educación, sociedad”, ya citado.

25 Unidad Coordinadora de Proyectos de la FESNOJIV: “El Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela”. En: Violeta Hemsy de Gainza y Carmen M. Méndez Navas (compiladoras): *Hacia una educación musical latinoamericana*. Comisión Costarricense de Cooperación con la Unesco y Fladem, San José de Costa Rica, 2004.



6. Hay mucho dinero en juego en las agrupaciones de este tipo que se han establecido en diferentes países, y ese dinero trastorna al adolescente de las clases pobres a las que se dirige el proyecto, pero trastorna además a todo su grupo familiar. La promesa de bienestar económico pasa a condicionar al muchacho, y genera en sus padres una ilusión de mejoramiento que los lleva a presionar a sus hijos para que permanezcan en el sistema. Algo muy parecido a lo que definimos como prostitución adolescente. La pertenencia al proyecto no es voluntaria y placentera, sino producto de una dependencia espuria que distorsiona totalmente los mecanismos de inserción social.

La elección de núcleos económicamente marginados²⁶ es un aspecto llamativo del proyecto Abreu, pero resulta común a otros emprendimientos educativos musicales que encontramos a lo largo de América Latina y que acentúan una especie de salvacionismo por medio de la música culta europea del pasado y sus instrumentos. La iniciativa venezolana tiene sucursales en distintos países del continente. En ningún caso se analiza la relación entre el estar formando miles y miles de niños y adolescentes en la ejecución de instrumentos del pasado sinfónico europeo y una realidad que ni es la europea ni ofrece la posibilidad futura de inserción laboral a millares de violinistas, violistas, violonchelistas, oboístas y cornistas. Aunque fuesen cientos.

En su realidad colonial, nuestros países poseen una limitada cantidad de puestos de trabajo en orquestas sinfónicas que, en tanto orquestas de música europea, son en general de mala calidad, y que, en tanto instrumentos propios, no responden a las necesidades de afirmación de procesos creativos identitarios propios. Difícilmente se escuchará a las orquestas latinoamericanas ejecutar música de compositores cultos latinoamericanos, y difícilmente una obra sinfónica de un compositor latinoamericano representativo –pongamos por ejemplo figuras muy reconocidas, como el argentino Mariano Etkin o el mexicano Mario Lavista– será escuchada tres veces en vida de su autor. El “Salmo 102” de Héctor Tosar, el más importante compositor uruguayo de la segunda mitad del siglo XX, se escuchó en Uruguay una sola vez, hace cinco décadas. En los países como Venezuela, donde se da el fenómeno de las orquestas juveniles, no ha mejorado esta situación. Y, por otro lado, los puestos de las orquestas sinfónicas han sido raramente ocupados por los egresados de las orquestas juveniles. Es más, muchas de esas orquestas de adultos están llenas de músicos extranjeros.

Un caso paradigmático

Hay otras iniciativas, no menos engañosas y probablemente más dañinas, a pesar de su pequeña escala. Tal es el caso del proyecto de coro, orquesta y escuela de música de San Ignacio de Moxos, en la Amazonía boliviana²⁷, también destinatario de importantes apoyos monetarios.

El 15 de noviembre del 2004 el español Toño Puerta me escribió unas líneas presentándose como “gerente de la Escuela de Música de San Ignacio de Moxos” y haciendo referencia a una carta suya del 19 de octubre que hacía pocos días me había reexpedido un amigo montevideano. En

²⁶ El informe citado afirma: “El 66,8% de los hogares de los participantes se encuentran en situación de pobreza”.

²⁷ Provincia de Moxos, departamento del Beni, en el Oriente.

ella, se autodefinía como *“un vasco, aunque de ascendencia castellana, al que los pasos condujeron hasta la Amazonía boliviana. Aquí llevo varios años trabajando con una ONG que yo mismo contribuí a fundar y cuya actividad se centra en buscar el desarrollo integral de los pueblos indígenas del departamento del Beni, en el que centramos nuestros esfuerzos”*, decía. Explicaba más adelante, muy suelto de cuerpo, que *“Bolivia es un páramo en materia musical”*. Al día siguiente, Puerta me hizo llegar una copia del proyecto *“que solemos presentar a distintas instituciones cuando intentamos recabar su ayuda”*, explicando la idea de trabajar en aquel viejo enclave de los misioneros jesuitas, empeñándose en *“resucitar aquel milagro sonoro”*²⁸. Leí atentamente todo el material y me tomé el tiempo necesario para poder responder con calma. Le envié mi carta el 23 de ese mismo mes de 2004. Nunca recibí respuesta, pero Toño Puerta me siguió mandando mensajes publicitarios de su emprendimiento²⁹.

Lo contradictorio de todo el asunto se iniciaba ya con una anotación sensible de Puerta: *“los moxeños descienden de una cultura altamente tecnificada, que hace más de dos mil años fue capaz de encauzar las aguas de los ríos, crear espacios para la agricultura y, en resumen, crear toda una cultura hidráulica para sobrevivir con prosperidad en una de las zonas inundadizas más extensas del planeta”*. ¿Cómo podía ser que la misma persona afirmara que Bolivia era *“un páramo en mate-*

ria musical”? Se trataba, sin duda, de una expresión poco feliz, pero constituía un reflejo del pensamiento imperial colonizador que llevó al genocidio de las culturas indígenas de América. La ideología de base que permitió la conquista del mundo fue la de que la cultura del otro no es cultura, la ciencia del otro no es ciencia, y la música del otro no es música. Ningún pueblo puede ser “un páramo” ni en materia musical ni en ningún otro aspecto de su cultura. La no compatibilidad de su sistema cultural con el de Europa occidental sólo significa eso: no compatibilidad. La música de Europa no es superior a la de ningún otro pueblo. Quizás Puerta había querido decir “un páramo en materia de música europea occidental culta”, y en ese caso cabría la pregunta de por qué habría de ser otra cosa. Por qué la música europea debería regir las mentes y los sentimientos de los bolivianos, indios, negros, blancos o mestizos. ¿No era precisamente una maravilla la multiculturalidad de Bolivia?

“El uso de las lenguas nativas está en correlación directa con la autoidentificación de la población indígena”, escribía Puerta. Pero no lograba asociar esto con el uso de las músicas nativas, parte importante de “las lenguas nativas”. ¿Por qué no dedicar sus esfuerzos a hacer que esos indígenas moralmente quebrados recuperasen la autoestima y pudiesen llegar a enorgullecerse de sus tatarabuelos, aportando lo suyo propio a la diversidad de los pueblos del mundo? Claro que para ello Puerta debería contar con personas capacitadas. Al frente de la escuela de música, que actuaba sobre 280 indígenas de 7 a 20 años, había puesto a una persona que definía como *“excelente pianista, que además es licenciada en dirección de orquesta y composición”*. No la conozco, pero esta definición sólo significaba que estaba primariamente entrenada en la música europea culta y no necesariamente preparada para descubrir lo diferente ni para disfrutarlo, y menos para ayudar a perpetuarlo, salvo que la intuición le suministrara lo que su formación académica no aseguraba. Puerta no sentía que el director musical del proyecto debía estar preparado antropológico, musicológico y pedagógicamente para una tarea tan compleja. Por otra parte, la estructura de la orquesta occidental es una perfecta máquina de orden jerárquico. Nada más destructivo de las estructuras comunales horizontales de las tradiciones indígenas. ¿Había alguien allí observado cómo hacen su música propia los indígenas moxeños?

Puerta hablaba en su carta del 3 de enero del 2007 de *“un viaje de búsqueda de nuestras raíces”*, pero en la Escuela de Música de San Ignacio de Moxos se enseñaba flauta dulce Yamaha. ¿A qué raíces se refería? ¿Por qué flauta dulce en la Amazonía boliviana? ¿Cómo había llegado la transnacional Yamaha a San Ignacio de Moxos? Decía Puerta, en un arranque poético, que los instrumentos hechos allí *“suenan a selva”*, pero esa imagen no avanzaba hasta la valoración de la selva (o llanura, o altiplano, o etcétera). Agregaba que *“se pretende acabar fabricando flautas de madera en el propio San Ignacio, para que también ellas suenen a naturaleza. De esta manera, absolutamente todo en la orquesta sería indígena en estado puro.”* Enorme confusión. Todo sería ajeno, pero hecho allí. Como los automóviles Volkswagen hechos en Brasil. A estos nuevos misioneros no se les ocurría rescatar las técnicas milenarias de fabricación de flautas tradicionales de esos pueblos indígenas, valorarlas, entender que la afinación europea no es mejor sino diferente. Escribía, con admirable inocencia: *“no todas salen con*

28 [Toño Puerta]: «Donde la selva se hizo música»: Escuela de Música de San Ignacio de Moxos. Folleto mecanoscrito enviado por correo electrónico. Véase también el artículo “Escuela de Música de San Ignacio de Moxos - «Donde la selva se hizo música»” en la página <http://festivalsanignacio.weebly.com/moxos.html>

29 Los tres últimos con fecha 3 de enero del 2007, 8 de marzo del 2008 y 30 de junio del 2008.

la misma afinación, pero es cuestión de aprendizaje y perseverancia". ¿Nadie les había dicho que el parámetro "afinación" puede ser poco importante en una cultura distinta, y que al imponer la visión europea podían estar destruyendo otro elemento resistente de cultura propia?

La Compañía de Jesús había tenido un criterio colonizador muy particular, que salvaba a los indios de ser asesinados, sí, pero sustituía el genocidio físico por un genocidio cultural³⁰. Los indios eran vaciados de su cultura y "rellenados" por una ajena, casualmente perteneciente a los europeos invasores. El documento hablaba de "resucitar aquel milagro sonoro", con todo el descomunal peso que el apoyo del poder blanco tendría, Unesco y embajadas europeas incluidas. ¿Por qué hacer regresar la historia a 1767 y detenerla allí? Si esa música "estaba al borde de la extinción", como señalaba Puerta, ¿por qué no se respetaban los procesos culturales naturales? Si deseaban rescatar una música del pasado, ¿por qué no cultivar su ejecución como un ejercicio normal de rescate museográfico, en vez de obligar a comunidades enteras de indios a regresar a un pasado de destrucción de sus valores históricos?

El proyecto de Toño Puerta tenía un punto en común con el de Abreu: el hecho de que se trabajase con niños "de hogares pobres y con un alto grado de marginalidad social y cultural [...] por su origen rural y por su pertenencia a las culturas originarias del país", como se establecía con lucidez, sin observar que eso hacía que los

30 Véase el excelente film-ensayo *República guarani* de Sílvio Back (Brasil, 1982).



educandos fueran mucho más vulnerables. Y sin cuestionar una problemática que no parecían haberse planteado al fundar la Escuela de Música de San Ignacio de Moxos: ¿cuál era la finalidad de esa labor educativa? Si no era la autoestima en relación con el rescate de la cultura propia –la anterior a la conquista–, ¿cuál era? Señalaba Puerta que ya había varios muchachos que estaban estudiando en Europa, y que servirían como futuros entrenadores-multiplicadores. ¿No estaba definiendo la Escuela de Música como una fábrica a bajísimo costo de bufones del sistema cultural europeo occidental, es decir de nuevos esclavos? Escribía que el 93 % de la población de San Ignacio "vive en la pobreza". ¿No estaban entonces educándolos para no vislumbrar otra posibilidad de escapar de su miseria que tocando el violín o el violonchelo para un auditorio blanco o blancuzco?

Puerta y su grupo aspiraban a presentar a sus muchachos en Punta del Este, símbolo detestable del poder del dinero. ¿Por qué? "El poder económico", escribía Puerta, "está en manos de los blancos y mestizos, que controlan la ganadería, la riqueza maderera y el comercio". ¿Era entonces cuestión de ayudar a ese poder, desactivando eventuales opositores y transformando a sus víctimas en dóciles entretenedores? ¿Qué tenían que hacer los muchachos indígenas "de hogares pobres y con un alto grado de marginalidad social y cultural" entreteniendo a los invi-

tados de la Embajada de Estados Unidos en La Paz, en ocasión de la navidad?

“Escuchar una orquesta en mitad de la selva es, sin duda alguna, una de las sensaciones más emotivas, acaso sobrecogedoras, que alguien pueda experimentar”, afirmaba Puerta. ¿Y escuchar una agrupación musical que no sea europea no lo es? Decía que apostar por la Escuela de Música de San Ignacio de Moxos era “apostar por la identidad indígena, [...] otra forma de reclamar dignidad para estos pueblos olvidados”. Una confusión conceptual grave, sin duda. La “identidad indígena” no es la música de las misiones jesuíticas. Esa música, fascinante como todo lo creado por el hombre, es el producto de una imposición cultural en el marco de una brutal conquista de los unos por los otros. Si deseaban realmente, como se decía, “fomentar la identidad de los indígenas moxeño-ignacianos y contribuir a su desarrollo integral mediante el rescate y la conservación de su patrimonio cultural”, pues era momento de comenzar a hacerlo. Estudiando mucho, escuchando mucho, respetando mucho a esos “humildes indios”. Allí estaría la defensa verdadera de su “patrimonio cultural” y la reivindicación, con él, de “la identidad de un pueblo oprimido”.

Por el contrario, el proyecto de Moxos se ha volcado desde entonces a reunir apoyos económicos con los que la escuela de música retoma la historia allí donde la habían dejado los jesuitas en 1767. Apoyos que han hecho posibles sucesivas giras del coro y orquesta por numerosos países de América del Sur (Argentina, Paraguay, Uruguay) y de Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo, Suecia). Los jóvenes indígenas vestidos de blancas túnicas saben que cantar y tocar ahora aquello ajeno que les fuera impuesto a sus tatarabuelos por los misioneros, puede constituir un buen negocio para huir por un ratito de la miseria de la vida cotidiana de sus mayores. Que la forma de encontrar apoyo en el mundo exterior es negándose a sí mismos, o en todo caso negando aquello de ellos mismos que resistió, durante cinco siglos, el mayor genocidio de la historia de la humanidad.

Ahora, de algún modo, celebran el genocidio.

Posibles contramodelos en América latina

Los alumnos de los cursos universitarios de Cuenca tienen poca o ninguna conciencia de su peculiaridad cultural y étnica. Como en Perú, en Bolivia y en otros países, los muchachos mestizos –y aun los étnicamente más indios– hablan de “los indios” como si se tratara de otros, sin mirarse en el espejo, o sin verse en el espejo cuando se miran. Saben poco o nada de la cultura de los quichuas o de los cañaris, y poco o nada de la cultura europea dominante. La universidad les hace creer que los está formando en la cultura occidental dominante, pero no lo hace –o no lo consigue–, y esos muchachos, título universitario en mano, pasan a ser ciudadanos de tercer o cuarto grado en la estructura colonial del mundo que ahora llamamos globalizado. Algunos logran zafarse de la inexorabilidad de esta máquina de destruir subversiones potenciales, de masacrar generaciones y generaciones de creadores originales en ciernes. Algunos consiguen sobrevivir a la destrucción³¹,

³¹ Véase el texto *El quehacer estético, mi quehacer estético* del ecuatoriano Mesías Manguashca. O bien la ponencia “Lo latinoamericano”, leída en el simposio *La otra América*, Colonia, Alemania, 5-IV-2009. Ambos textos, in: <http://www.manguashca.de/>

otros no. Algunos se integran al aparato metropolitano –allí, en la metrópoli, o desde la provincia, nomás–, otros resisten. Algunos, en fin, logran encontrar caminos que pueden enfrentar la aparente inexorabilidad del mecanismo imperial.

Cergio Prudencio, excelente compositor y director, ha logrado dar una impresionante respuesta pedagógica desde su Bolivia natal, aunada a una respuesta que abarca lo musicológico –bien entendido, no como ejercicio onanista– y lo compositivo –en su mayor potencialidad de creación de contramodelos frente a los modelos coloniales de la metrópoli–. En la ciudad de La Paz, cuya población en un alto porcentaje es aimara –sea o no consciente de ello–, Prudencio y sus colaboradores han edificado un sistema educativo (actualmente denominado Programa de Iniciación Musical, PIM)³² en el que articulan de manera admirable numerosos componentes:

1. Sobreentienden la condición mestiza de la sociedad paceña y el alto componente aimara de ese mestizaje.
2. Se obligan a estudiar seria y rigurosamente las características de la cultura aimara real, no la exótica de los libros coloniales, y de su música.
3. Aprenden el funcionamiento de los instrumentos musicales aimaras, quechuas y mestizos en su contexto cultural verdadero, en las comunidades indígenas que continúan vigentes en la Bolivia actual.
4. Valorizan la implícita condición anti-virtuosística de esos

³² Véase: <http://www.oein.org/pim.html> (“¿Qué es el programa de iniciación a la música?”). Véase además, entre otros textos teóricos de Prudencio, su conferencia para el Coloquio sobre *Música/musicología y colonialismo* (“Desafíos actuales ante el colonialismo”) en: C. Prudencio: *Hay que caminar sonando*. Artelibro, La Paz, 2010.

instrumentos y la posibilidad de aprender a tocarlos bien en lapsos que serían considerados muy cortos para una comprensión eurocéntrica, y aprenden a enseñarlos de acuerdo con esas características.

5. Ubicándose dentro del propio sistema escolar normal, restituyen los instrumentos de la tradición altioplánica a los hijos de aimaras y mestizos, a quienes los mecanismos urbanos contemporáneos habían alejado de su praxis, y restituyen con ello un pedacito de alma perdida o escondida a las comunidades inducidas al desarraigo.

6. Enseñan a tocar las músicas de implícita práctica comunitaria, propias de sikus, tarkas, pinkillos, quenás, mohoceños y wankaras, transmitiendo el respeto por los rasgos culturales propios, como contrapeso a la sub-valoración impuesta desde el *establishment*.

7. Y agregan un *plus*: generan una música culta compuesta hoy, contemporánea, para ese arsenal de instrumentos, que abre un riquísimo camino para los criterios compositivos en América Latina, camino que se cuida de caer en recetario para explicarse como filosofía de acción rebelde en la realidad colonial.

Estamos sin duda en las antípodas del proyecto de San Ignacio de Moxos, así como en las antípodas del proyecto orquestal de Venezuela. Y frente a un modelo de acción que nos obliga a repensar muchas cosas en relación con los medios y los objetivos de la enseñanza de la música en nuestras realidades en América Latina.

Bibliografía

- Aharonián, C. (2003). ¿Otrredad como autodefensa o como sometimiento? Disponible en: www.latinoamericanamusic.net. Caracas: Brecha.
- Aharonián, C. (2007). Disciplinamiento para procesos colectivos. En: *Salpicón criollo*. N° 21, ConVersación. Montevideo.
- Back S. Film-ensayo República guaraní (1982). Los tres últimos con fecha 3 de enero del 2007, 8 de marzo del 2008 y 30 de junio del 2008. Brasil.
- Brum, J. (2001). Compartiendo la alegría de cantar... La experiencia de la Murga Joven en Montevideo. Montevideo. TUMP y IMM (Comisión de la Juventud).
- Brum, J. (2005). Informe para el Foro de Música Popular y Educación en Uruguay organizado por la Escuela Universitaria de Música. Montevideo, Mecanoscrito.
- Brum, J. (2006). ¿Me das medio kilo de murga? 2º Foro de Educación y Arte. Paysandú. Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Mecanoscrito.
- Conde, C. y Neves J. M. (1984). Música e educação não-formal N°1. Rio de Janeiro: Pesquisa e Música.
- Conde, C. y Neves J. M. (1985). A filosofia do currículo / Definição de filosofia. Rio de Janeiro: Pesquisa e Música.
- Fernandez, C. (Coord.) (1978). Significado e funções da música do povo na educação. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Sobreart (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte).
- Hemsey de Gainza, V. y Méndez Navas, C. (Comp.) (2004). Hacia una educación musical latinoamericana. San José de Costa Rica, Unidad Coordinadora de Proyectos de la FESNOJIV: "El Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela". Comisión Costarricense de Cooperación con la Unesco y Fladem.
- Maignushca, M. (2009). El quehacer estético, mi quehacer estético. En: Lo latinoamericano, leída en el simposio *La otra América*. Alemania, <http://www.maignushca.de/Colonia>.
- Puerta T: «Donde la selva se hizo música»: Escuela de Música de San Ignacio de Moxos. Folleto mecanoscrito.
- Prudencio, C. (2010). Música/ musicología y colonialismo. En: *Desafíos actuales ante el colonialismo*. Hay que caminar sonando. La Paz: Artelibro.
- "Escuela de Música de San Ignacio de Moxos - «Donde la selva se hizo música»" N° 36, Bélgica <http://festivalsanignacio.weebly.com/moxos.html>
- "¿Qué es el programa de iniciación a la música?". El N° 36, Instituto Batlle y Ordóñez (IBO). <http://www.oein.org/pim.html>
- "«Made in cante» (2009). "El día que la cumbia villera entró en el M.E.C.", Montevideo, N° 10. La Pupila.
- "Música, educación, sociedad" (2004). São Paulo, Conferencia en el 10º Seminário do FLADEM.

CORIÚN AHARONIÁN

GRACOR@ADINET.COM.UY

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. SUS COMPOSICIONES HAN SIDO EJECUTADAS EN MÁS DE 30 PAÍSES. 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, COMO LOS CURSOS LATINOAMERICANOS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA. HA SIDO TAMBIÉN MIEMBRO DEL CONSEJO PRESIDENCIAL DE LA SIMC Y DEL COMITÉ EJECUTIVO DE LA IASPM

ARTÍCULO RECIBIDO EN FEBRERO DE 2011 Y ACEPTADO EN MAYO DE 2011