

Hacia una pedagogía musical crítica

Conferencia de Silvia Carabetta*

En este texto se analiza y se problematiza el modo en el que los profesores y los alumnos piensan a la música, a la cultura y al otro. La autora propone posicionar a los educadores desde una perspectiva crítica que dialogue con las diferencias para llegar a saberes compartidos e impulsa una pedagogía musical que mire al otro como sujeto valioso.

*Magister en Educación con orientación en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN). Trabaja en formación docente desde hace más de 20 años, destacándose la formación de profesores de música y de educadores musicales.

silviacarabetta@yahoo.com.ar

Les quiero contar un poco quién soy, el recorrido que estoy haciendo desde hace veinticinco años y qué es lo que me llevó a publicar *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de Música* (2008, Maipué) y *Ruidos en la educación musical* (2014, Maipué).

Soy Licenciada en Ciencias de la Educación. En realidad, mi primer título fue Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación e hice la carrera en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Terminé en 1989 y después completé la licenciatura en la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, en Tandil, donde finalicé, también, la Maestría en Educación.

Hace veinticinco años que empecé a trabajar, casi por casualidad, en un conservatorio de música del conurbano bonaerense y dicto materias pedagógicas. Entrar en ese universo fue todo un aprendizaje: tratar de entender de qué hablaban los estudiantes, cómo entendían la música como objeto de conocimiento, qué categorías usaban para clasificar a las músicas y a los músicos, etcétera. Yo tenía que afinar el oído para tratar de entender de qué hablaban y cómo era su código.

A medida que trabajaba en las materias pedagógicas surgían las preocupaciones de los estudiantes. No sé si pasará lo mismo en la universidad, pero en los conservatorios es muy frecuente la inserción laboral muy temprana de los estudiantes. Muchos, apenas al terminar el ciclo básico ya dan clases, cuando, quizás, no tienen siquiera cursadas algunas de las materias pedagógicas. La preocupación central de los estudiantes era la insatisfacción que sentían por los resultados que obtenían, por el lugar que tenía la música institucionalmente. Les resultaba muy difícil trabajar en escuelas -en términos de lograr saberes que a los chicos les resultaran útiles y valiosos- y, en algunos casos, se debía a la extracción social y cultural de los grupos con los que se enfrentaban.

Al principio, pensé que se trataba de tensiones pedagógicas, entonces, reforzaba textos pedagógicos: estudiábamos a Paulo Freire, a Néstor García Canclini, a todos los teóricos críticos. Sin embargo, no solo no obtenía los resultados que yo esperaba -o sea que no mejoraba-, sino que empecé a pensar que había otras cuestiones más profundas que aparecían en los reclamos de los estudiantes. Había frases en medio de esos reclamos, como por ejemplo: "Hay música que eleva culturalmente" y "Hay gente que no entiende nada y que escucha la música que transmiten en los medios". Qué difícil es dar clases con lo que escuchan los chicos ¿no? cumbia, *reggaeton* y esto último parecía que atentaba con cualquier posibilidad de enseñar algo valioso.

Además, me llamaba la atención el tiempo y la saliva que gastaban alumnos y colegas en clasificar músicas y músicos, en términos de académico o de popular. Quién estaba en cada casa. A su vez, dentro de lo popular había toda una serie de categorías que me resultaban muy extrañas. Si era folclore o no, si era comercial, si era o no era música, si lo bueno era difícil o lo fácil era malo, si era una herejía tocar con púa o con sonido amplificado.

En un momento pensé -porque tengo también como una cosa culposa- que el problema era yo, que eran discusiones técnico-musicales que a mí se me escapaban porque venía del campo de la educación y no del campo de la música. Pero con el tiempo empecé a sospechar que, quizás, enmascaradas en discusiones supuestamente técnico musicales, había más cuestiones en esos comentarios que venían del orden de lo social y que eso era lo que me hacía ruido.

Un día, mientras releía un viejo texto de un sociólogo francés ya fallecido, Pierre Bourdieu, de fines de los 60, encontré que este autor explicaba que las instituciones como los conservatorios de música o las escuelas de arte consagran un género de obra y un tipo de obra cultivado. *Consagrar* significa, para Bourdieu, generar una suerte de devoción, poner en un altar intocable, ubicar ciertos géneros como únicos legítimos, dignos de ser transmitidos y conservados. *Consagrar* también implica, para este autor, que esta consagración va de la mano de la correlativa desvalorización o devaluación de todo el resto de las expresiones que son consideradas ilegítimas.

Consagración -al mirar a los conservatorios como el que yo tomé para hacer mi trabajo de campo- significa instituir lo clásico como valor de verdad y, por ende, delimitar el lugar desde el que clasificar y desde el que evaluar el resto de las expresiones musicales. Se trata de defender, de inculcar una definición legitimada de música y de generar todo un sistema de prédica, de inculcación, que permita asumir como naturales a esos sistemas clasificatorios que se derivan de la música legitimada. Ahí se entrelaza otro concepto nodal de Bourdieu, el de *habitus*. ¿Qué es el habitus?, son las categorías de pensamiento que tenemos naturalizadas, producto de cierto aprendizaje y con las cuales, sin mucho cuestionamiento, pensamos, evaluamos y hacemos en el mundo, en este caso, musical. Como lo explica Bourdieu, el habitus se enuncia y se recibe como algo natural. Dice el autor: "Cultura convertida en natura"; es sentido práctico, lo actuamos, no lo pensamos. Para poner un ejemplo: el fútbol es cosa de varones. Si un árbitro mujer comete un error se dirá, en primera instancia, sin pensarlo, que el primer error del árbitro fue ser mujer y que de allí derivan sus errores técnicos. Eso está en el habitus.

Entonces, los conceptos de consagración y de habitus me llevaron a plantear la hipótesis de que la dificultad para lograr saberes significativos, que había en las aulas de música de las escuelas, tenía algo que ver con el modelo de formación de estos educadores. Me planteé si la posible consagración de la música clásica, a la que tienden los conservatorios, no establecía una distancia tal con los mundos musicales de los niños que dificultaría el proceso de enseñanza-aprendizaje. Me pregunté si esta consagración no planteaba una desvalorización de las músicas que traen los chicos a las aulas como un saber que valga la pena abordar, como algo epistemológicamente valioso, contraponiéndolo a lo clásico, a lo que eleva, a lo que sí es música.

A partir de esta hipótesis, me propuse analizar el modelo de formación e hice un recorte en la formación de los educadores musicales, es decir, no tomé el modelo de formación de los profesores de instrumento, aunque ellos también están en las aulas de nivel inicial, primario y secundario. A partir de allí, analicé el modelo de formación docente sólo de los educadores musicales, busqué esta idea de consagración de Bourdieu y cómo ella impacta en el habitus profesional con el que se formaban. Para ello, rastree en los programas de las cátedras del Profesorado de Educación Musical de un conservatorio de música del conurbano bonaerense y entrevisté a alumnos y a profesores para buscar las categorías de pensamiento con las que docentes y futuros docentes piensan a la música, piensan a la música de los otros y piensan el para qué de la música en las escuelas.

En este sentido, ninguno de los programas ni de los entrevistados se declaró abiertamente en contra de lo popular. Por el contrario, todos arrancaban diciendo: "No hay música mala, hay malos músicos". Es decir, desde lo discursivo, los docentes y los estudiantes se posicionaban, al menos en los comienzos de las entrevistas, como respetuosos de la diversidad musical. Estas categorías, tendientes a la consagración de la que habla Bourdieu, aparecen naturalizadas en las formas de ponerle título a las unidades en los programas, en las omisiones, en las contradicciones, en los chistes, en los comentarios al pasar, en las complicidades que se buscan con el entrevistador, etcétera. Y ese es el trabajo "molesto" que hacemos quienes hacemos sociología de la educación: detectar, dar luz, hacer visibles esos pensamientos profundamente naturalizados.

Del análisis realizado obtuve que el conservatorio tiende a consagrar a la música clásica/académica como la única música legítima para ser enseñada y difundida. La consagración aparece naturalizada en un discurso que sostiene que la música, para ser buena, tiene que tener atributos, como la originalidad, la universalidad y la autonomía, es decir, debe estar lo más lejos posible de las contingencias sociales, de lo comercial y de la función social. Es un modelo de pensamiento al que le subyace la filosofía idealista, heredera del pensamiento kantiano, para la cual la música -para que sea buena- no tiene que tener función alguna. Además, su belleza, su pureza, se despliega en lo formal, en los aspectos técnico-formales. Entonces, saber música, dicen los alumnos, es saber leer partituras, es saber analizarla, es tocar música difícil; cuanto más difícil, mejor música.

¿Cuál es el punto?, ¿dónde está la dificultad de esto? La dificultad es que la consagración, de lo que sea, le otorga atributos a algo, atributos que le niega a lo otro. Entonces, la música clásica se carga de atributos que se le niegan a la música popular. Así, la música popular es fácil, "si desafinás no importa", "se puede tocar alcoholizado", "si sabés clásico podés tocar cualquier cosa", "la clásica es seria y la otra no". Muchas veces, mientras hablo de estas cuestiones con estudiantes y con colegas me dicen: "Pero eso era antes, ahora ya no pasa, cambió".

Sin embargo, si esto no ocurriera en la actualidad, por qué el diseño

curricular de la provincia de Buenos Aires, de 2007, sigue diciéndole a los docentes que recuperen los saberes previos, que hay tradiciones arraigadas en las aulas, propias del siglo XIX, en las que se trabaja para los talentosos, en las que la concepción de genio todavía prevalece, en la que se desvalorizan los saberes musicales previos de los niños y de los jóvenes.

Si esto ya estuviera superado, un estudiante mío, José, no hubiese escrito en un trabajo hace un par de semanas atrás, lo siguiente:

Aprender puede ser frustrante, salvo que te encante la música académica y que puedas adaptarte al ritmo del calendario (también llamado "académico").

Los profesores solo quieren que "llegues al examen"; que aprendas a analizar lo que escuchás ("dejen de escuchar música como música funcional", te dicen); te dicen que escuchemos "esta música" que es "más... elaborada que las otras" convencidos de que "si es difícil, es buena". Te dicen que muchas veces esta música, la difícil, estaba compuesta sin gusto y por obligación, sólo para pagar las cuentas (como si ese también debiera ser nuestro destino), pero para nosotros tiene que ser nuestro norte. Uno intenta adaptarse a este ritmo y a esta forma de trabajo, a las exigencias, a la técnica, a las posturas clásicas, pero a veces el sistema te vence y, por momentos, como dije, te frustra. Llega fin de año y "no estás listo", "no le diste el tiempo suficiente", "en noviembre me dedico a los que van a dar examen". Uno siente que no hizo nada bien, sobre todo cuando desprecian otras músicas que uno escucha (pero no admiten) o menosprecian nuestro trabajo (poco o mucho) durante el año. Particularmente, a veces me preguntan qué música toco o me gusta tocar, y me quedo en blanco.

Se vuelve preocupante, en términos de hábitos profesional, de hábitos docente, pensar cuáles son las categorías de pensamiento de la música que van a naturalizar estos futuros profesores. Y lo que quiero resaltar no es lo musical, es la implicancia social que está detrás de este pensamiento. Si la formación de educadores musicales tiende a consagrar a la música clásica como el género superior -en el que se despliega la idea de belleza-, los mundos musicales que no tengan vinculación con la música clásica quedan subvalorados. Ahora, coincide que el capital cultural/musical -tanto de los chicos de las escuelas como de los propios jóvenes y adultos que se forman como educadores musicales- está vinculado, de manera relevante, a praxis musicales ligadas a la música popular. Entonces, no sólo estos futuros docentes son mirados desde la institución formadora en términos de déficit cultural/musical, sino que esta manera de mirar al

otro, a lo *no legitimado*, podría quedar inscripta, en mayor o menor grado, en su habitus profesional.

Puede verse una cuestión ontológica: el problema no es si hay que llenar los conservatorios académicos con música popular, no es eso, no es popular versus clásico. Lo que aquí se juegan son cuestiones que poco tienen que ver con estilos musicales, sino con lo que los profesores y los estudiantes consideren música. Lo que se plantea es que si las otras músicas -las diferentes a la música legitimada y consagrada- son vistas como expresiones menores, efímeras; si se incorporan al trabajo áulico, pero con la certeza de que hay una expresión superior, que es la música clásica, hay, en términos de Freire una concepción alienada de respeto a la diversidad y de tolerancia. De este modo, se marca la frontera musical adentro/afuera del conservatorio. Al llevar esta categorización ontológica a la escuela el maestro, explícita o implícitamente, establece un quiebre en el diálogo cultural; está diciendo que hay músicas sólo para entendidos, que hay música y no música. Por ejemplo, dice un docente que cuando sus estudiantes le piden escuchar música de ellos, él les solicita que antes de escucharla le presenten un trabajo al que le pone consignas casi imposibles de cumplir por los jóvenes. "Eso aborta todo", afirma ese docente. Quiere decir que bajo un discurso, aparentemente, respetuoso de los saberes previos, lejos de tomarlos y de complejizarlos, se busca la manera de desestimarlos, en tanto no se los considera realmente valiosos. Lo que vemos aquí es que se quebranta la idea de diálogo, de ampliación de horizonte cultural/musical como diálogo.

Seguramente la mayoría de los que estamos acá sostenemos un discurso crítico, que propone la educación crítica, el respeto por el otro y por la diversidad. Esto va a quedar en el mero discurso si no ponemos en revisión esas matrices naturalizadas que cargamos y con las cuales pensamos la música, la cultura y al otro, al diferente. Entonces, si decimos posicionarnos como educadores con una perspectiva crítica, respetuosa de las diferencias, que dialogue con ellas para lograr saberes compartidos, que permita a los estudiantes desarrollarse para poder participar en estas sociedades complejas, será desde una pedagogía musical que mire al *otro* como un sujeto valioso y no como *otro* devaluado, que podrá transitarse este camino.