



**Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 1**

Mayo 1998

Apuntes de viaje

María Cecilia Jorquera Jaramillo

Publicado en:

Revista Musical Chilena nº 184, Julio - Diciembre 1995.

Universidad de Chile, Facultad de Artes, Santiago de Chile.

Es probable que las observaciones que aquí escribo y que resultan de mi breve estadía en Chile en el invierno de 1994 no sean novedosas para quienes viven establemente allí, pero asimismo es posible imaginar que en muchas circunstancias necesitamos oír nuestras mismas observaciones hechas por quien suponemos "imparcial", porque ve las cosas "desde afuera". Mi caso es precisamente éste: chilena que vive en el exterior. De modo que espero que lo que aquí escribo pueda ser útil.

Durante los tres meses que transcurrí en mi país tuve oportunidad de participar en algunos seminarios que me ayudaron a entender cómo se encuentra actualmente la situación cultural, en lo general, y la situación de los músicos creadores e intérpretes, de la musicología y de la educación musical. Por motivos profesionales mi mayor interés se concentra en este último campo, aunque se trata de un campo que no puede desligarse de los demás, si se quiere hacer educación musical viva y en constante desarrollo.

Llama la atención el momento que atraviesa el país: se siente presente la necesidad de activar todos los campos del saber, a pesar de las enormes dificultades, sobre todo en lo relacionado con los recursos materiales indispensables para realizar la evolución que el momento exige. En los campos musicales esto significa querer mejorar toda la producción musical y también la educación, que se encuentra enormemente marginada, pero significa también admitir que los recursos son escasos. Creo que este hecho es un gran desafío, sobre todo en sentido creativo: la falta de recursos materiales genera nuevas ideas, aunque la ausencia de éstos deja de empujar hacia la invención y se transforma en depauperación.

Otro aspecto que es bastante evidente es la necesidad no sólo de descubrir una identidad nacional, sino también de afirmarla. Tuve oportunidad de oír insistentemente el deseo de no recurrir a las informaciones provenientes del mundo europeo o estadounidense, y aún así es bastante clara la influencia ejercida especialmente por las investigaciones que provienen de los Estados Unidos. Me extraña que el saber producido en Europa encuentre poca cabida en Chile, porque no todo lo que es importado es obligatoriamente negativo. En este caso me permito no estar de acuerdo completamente, ya que lo que sería más importante para crear un modo chileno de ver las cosas no es el rechazo completo e irracional de todo lo que viene desde el exterior, sino aceptar ese saber con criterio selectivo y crítico para crear una visión chilena inclusive de esas mismas informaciones. Para esto es mucho más importante formar en los chilenos

esa capacidad de selección y de crítica, además de una actitud crítica de frente al saber. El rechazo de la información no creo que pueda ser constructivo, sino al contrario nos cierra muchas puertas. Obviamente la cantidad de información no lo es todo, pero la falta de ella puede ser muy negativa, porque nos encierra en una visión parcial y basada en pocos criterios de juicio que vuelven rígido nuestro modo de ver las cosas. Sin acceso al saber podríamos caer en el error de "reinventar" aquello que ya ha sido descubierto y dicho por otros mucho tiempo antes.

En este artículo me permitiré hacer algunas sugerencias teóricas derivadas de mi larga experiencia de pedagoga en contacto con la cultura europea. No pretendo dictar ley sobre cómo deben actuar los educadores chilenos, sino simplemente ofrezco algunas informaciones de las cuales supongo que la educación musical chilena podría obtener buenas ventajas.

1. Necesidad de una reflexión sobre el pasado y el presente

Respecto a lo que alcancé a conocer directamente de la tradición musical y educacional de Chile, me parece que ha habido un cambio en sentido negativo: la tradición en relación a la música y a la formación de profesores de educación musical tuvo momentos muy interesantes en el pasado. Hoy se ha llegado a una situación crítica, reconocida por los mismos profesores y por quienes se esmeran en cambiar esta situación (1). Estas preocupaciones siguen siendo vigentes en 1994, cuando, en los seminarios a los cuales pude asistir, se discutía sobre la presencia absolutamente insuficiente de la música en la educación escolar. Esto se repercute en todos los demás campos del quehacer musical: en Chile, como consecuencia de una educación musical que goza de escasa consideración, actualmente no existe un público potencial para conciertos o capaz, en todo caso, de apreciar la música en general, ya que no ha sido educado para eso. Aún menos será posible que se formen músicos si no existe una buena educación musical básica. Es posible que no se advierta el nexo entre la formación general y aquella especializada, pero es evidente que si el nivel general no es parejo, será difícil que se logre abandonar una situación en la cual los especialistas se encuentran en una cumbre dedicada a una élite que no logra comunicar con el resto de la sociedad. Prácticamente se ha llegado al aislamiento de los músicos que se esfuerzan por mejorar, pero lo hacen dialogando entre ellos, porque no hay ningún otro interlocutor.

Lo dicho anteriormente nos lleva a pensar en el valor que la sociedad chilena actualmente atribuye a la presencia de la música en la cultura y en la escuela. En términos institucionales, podríamos afirmar sin temor que el valor es nulo, ya que los planes de estudio de la educación básica y media no le dan un espacio adecuado en términos de horas semanales, ni tampoco la consideran materia "necesaria", es decir obligatoria. De frente a una sociedad y a un sistema escolar que no demuestra respeto por la materia de nuestros esfuerzos pedagógicos, indudablemente los profesores encuentran muchísimas dificultades: con los propios superiores, con los colegas, con los padres y por supuesto también con los alumnos. El número elevado de individuos por clase evidentemente no es tampoco una gran ayuda. Para enfrentar las dificultades que los profesores encuentran habitualmente en su práctica cotidiana, solicitan "recetas", es decir fórmulas "seguras" que den la certeza del éxito en la actividad docente. En términos metodológicos estas "varitas mágicas" no ofrecen una solución duradera, sino más bien nos dan la ilusión de una convivencia serena con nuestros alumnos durante poco tiempo. Los problemas circunstanciales que creemos haber resuelto de esta manera se volverán a presentar en forma similar o, también, diferente. Para encontrar soluciones definitivas deberíamos cambiar punto de vista y abrir una reflexión que involucre esencialmente la metodología, pero que también nos obliga a cambiar actitud profesional.

Es posible que no se comprenda el punto de vista que acabo de presentar, de modo que entraremos ahora en su detalle. La primera convicción, sobre la cual tuve oportunidad de oír diferentes debates, es que el profesor indudablemente desarrolla un quehacer extremadamente profundo que involucra su persona aún estando lejos de sus alumnos y del establecimiento escolar. Mientras los profesionales de muchos otros campos cuando salen de su trabajo no necesitan plantearse problemas fundamentales respecto a éste, las experiencias laborales del educador lo obligan a cuestionar incluso su modo de proceder relacionándolo con

su personalidad. Quien concentra su actividad profesional en la educación se encuentra a diario en contacto con personas que se están desarrollando para transformarse en adultos: el quehacer se concentra en procesos de comunicación en los cuales nuestra personalidad es un factor decisivo. Por este motivo la capacidad de cuestionarse es fundamental. El profesor no debe ser la fuente absoluta y perfecta del saber, sino que debería plantearse como ser humano imperfecto, a veces hasta frágil, pero capaz de dialogar con sus alumnos, ofreciéndoles ayuda para progresar. De modo que según mi punto de vista el aprendizaje más decisivo que el profesor debe realizar durante su formación está relacionado con la comunicación.

A través de las intervenciones de algunos profesores en el debate durante los seminarios a los cuales asistí tuve la impresión que la educación musical en Chile se encuentra aún en una posición de educación "adulto-céntrica", es decir el elemento fundamental en la comunicación es el profesor. El método entonces es de tipo transmisivo-adestrativo y se parte de la premisa que es el profesor quien sabe y aquello que el alumno ha absorbido en su vida cotidiana antes de la escuela y fuera de ella no tiene un valor determinante. En este concepto educativo la disciplina musical tiene posición central, pero en especial en sus aspectos técnicos. Obviamente con esto no quiero decir que la música debe ser marginal en la comunicación entre profesor y alumnos: al contrario, se trata indudablemente de comunicación musical. La música tiene un papel fundamental, pero en la comunicación el alumno debería asumir una función activa. La primera etapa del diálogo debería ser una especie de diagnóstico de lo que el alumno efectivamente ha aprendido durante su proceso de enculturación. El niño llega al jardín infantil habiendo tenido contacto con la música, con los medios de comunicación de masas y con otras experiencias relacionadas con la música: de ellas ha aprendido mucho y generalmente esto no se valora de manera adecuada. En lugar de considerar al niño un recipiente vacío que se llenará con nociones durante los años de la educación escolar, se debería comenzar el diálogo tratando de descubrir exactamente qué cosa sabe ya cuando entra en contacto con el sistema escolar.

En lo que algunos profesores expresaron durante los seminarios pude leer la existencia de una educación musical más bien empírica, en la cual cada uno trata de arreglárselas como puede de frente a las dificultades de la docencia cotidiana. Sin duda alguna los sueldos de los profesores no contribuyen de modo alguno en mantener la alegría de comunicar a diario con los alumnos, ya que el cansancio causado por el exceso de horas dedicadas a la enseñanza termina por dominar el ánimo del docente. Aún así creo que sería oportuno intentar una reflexión que permita a la educación musical evolucionar hacia una educación entendida como proyecto racional, pero no mecánico.

Creo que todos concuerdan sobre la necesidad de reformar el sistema escolar, de modo que las materias "marginales" puedan ganar mayor espacio, el espacio que se merecen por su capacidad formadora. Pero deberían ser los mismos educadores que luchan para demostrar que la materia música no sólo es necesaria sino indispensable para los individuos y para la sociedad; la música no debe ser exclusivamente objeto de audición: debe dar posibilidad de participación activa, de vivencias que muchas veces dejan huellas indelebles.

Otro aspecto determinante en los problemas que muchos profesores de educación musical, sobre todo de las zonas lejanas a la metrópolis santiaguina, se refiere a los programas escolares muchas veces no conectados con la realidad que ellos deben enfrentar. Los programas escolares rígidos y centralizados en la realidad urbana le niegan la posibilidad de desarrollarse a muchos niños y adolescentes que podrían tener una excelente oportunidad para elaborar elementos del entorno en el cual viven. Anteriormente nos referimos a los músicos chilenos, comprendiendo en especial a los músicos dedicados a la música "clásica" o "docta", ya que nombramos al público potencial de los conciertos que llegarán a ser los alumnos de la educación básica y media. Hay zonas del país en donde es posible que nunca se llegue a escuchar un concierto como se lo concibe en las realidades urbanas, de modo que es necesario no marginar estas zonas y valorizar lo que en ellas existe. El hecho que no exista la música docta en esos lugares no significa que allí no exista la cultura. Al contrario, es probable que haya una cultura que nosotros no somos capaces de valorar, porque no corresponde a nuestros modelos culturales. Entonces, junto con valorar la cultura propia de esos lugares deberíamos volver consciente todo aquello que constituye esa cultura, sin dejar de lado el aspecto musical y aquel de la danza, estrechamente ligado con la música. Esto no significa sólo descubrir lo que los niños han absorbido durante su proceso de inculturación, sino también observar la práctica cultural cotidiana que probablemente incluye muchos aspectos que no están escritos en ningún libro de educación musical. Aquí

nos referimos a las tradiciones que de a poco están perdiendo terreno en todo el mundo, porque los medios de comunicación de masas han ido ganando el espacio que antes a éstas les correspondía y además debido a la escasez de espacios en los cuales se realiza la transmisión cultural de estos patrimonios efímeros. En este caso se trata de un quehacer musical que frecuentemente no es reconocido como tal, porque a lo propio no se le asigna un valor adecuado. Así como el valor de la música, en general, se refleja en la presencia de la misma en la educación escolar, de igual modo el valor de las tradiciones se reconoce por la presencia, en términos metodológicos, que se les concede. Lo importante no es que los profesores conozcan detalladamente todas las tradiciones de nuestro país (me parece casi imposible, dada la vastedad de nuestro territorio) para poder retransmitir las informaciones, sino que ellos tomen actitud más bien de observadores, de mediadores que ofrecen la oportunidad para que los alumnos expresen el patrimonio que les pertenece y que les es familiar en su vida diaria.

De modo que el profesor necesita transformarse más en educador y en antropólogo, o sólo adquirir una actitud más bien de antropólogo que de poseedor de una o muchas verdades; educador musical debe utilizar los recursos que le ofrece el método de la investigación-acción, sin perder su papel de "facilitador" de los procesos de desarrollo de los alumnos. Debe ser más bien un investigador, con una gran capacidad de observación, que permite a sus alumnos descubrir el patrimonio que ellos poseen, valorizándolo y ampliándolo con aquellas informaciones que en cada contexto se vuelven necesarias y útiles.

2. Modelos teóricos posibles y reflexiones metodológicas

Anteriormente ya hemos indicado las posibles metodologías que hoy en día se conocen y aquellas que ofrecen posibilidades válidas de satisfacción profesional y de buena comunicación con los alumnos, esto es desde el punto de vista del profesor; para los alumnos, en cambio, las metodologías menos tradicionales ofrecen la posibilidad de un verdadero desarrollo de los individuos, además de su enriquecimiento cultural. Aquí nos dedicaremos más bien al aspecto teórico. Desde el punto de vista psicológico existen tres principales puntos de vista con claras implicaciones metodológicas:

- a) el primer modelo de enseñanza es el que podríamos llamar "momento reproductivo", en el cual el aprendizaje se realiza en función del objeto que se debe conocer (un contenido); intervienen las posibilidades receptivas del sujeto y tiene un papel central el profesor. Un típico ejemplo de este modelo es el mastery learning;
- b) el "momento productivo" es aquel modelo de enseñanza en que el centro de la atención del aprendizaje es el individuo: su capacidad de comprensión e intuición (en el concepto de la Teoría de la Forma) son determinantes para alcanzar el objetivo de la solución de situaciones-problema. Este modelo plantea la centralidad del sujeto en el aprendizaje y ha sido propuesto por la Teoría de la Forma o Gestalt;
- c) el "momento constructivo" se refiere al aprendizaje en el cual hay interacción entre el sujeto y el objeto, es decir entre los contenidos de la materia de enseñanza y las habilidades del individuo. Este modelo deriva de las investigaciones hechas por Jean Piaget y, anteriormente, por Lev Vigotsky. Estos tres modelos, como aquí han sido propuestos, probablemente resultan ser áridos e impracticables. En las líneas que siguen intentaremos aclarar cómo se pueden aplicar.

Un pedagogo italiano, Ermanno Mammarella (2), describe muy concretamente estos modelos, sintetizándolos en sólo dos posibilidades que contienen las tres anteriores:

- a) Modelo simplificador o clasificativo:
 tiende a nivelar
 los contenidos/repertorios son sustanciales
 privilegia un código (3) definido (preexistente respecto a la experiencia)
 privilegia la información (modelo unidireccional)

tiende a la reproducción cultural
 los diferentes media lingüísticos (4) son objeto del aprendizaje (proceso de alfabetización)
 se plantea el cambio (desde lo subjetivo a lo objetivo)
 tiende a fragmentar
 planifica contenidos
 planificación lineal a priori.

b) Modelo complejo o relacional:

tiende a distinguir y a valorizar las diferencias
 los contenidos/repertorios son marginales
 construye sus códigos (los deduce de la experiencia)
 privilegia la comunicación (modelo circular)
 tiende a la producción cultural
 los diversos media lingüísticos son medios de representación de la experiencia (es decir de relación y conocimiento)
 se plantea la transformación (desde lo subjetivo a lo inter-subjetivo)
 tiende a integrar
 planifica contextos, actitudes, intervenciones
 planificación ramificada a posteriori.

Indudablemente resulta difícil comprender cómo estos modelos se realizan en la práctica, pero una cosa es cierta: el modelo más común es aquel que aquí viene descrito como "modelo simplificativo o clasificativo". La práctica educativa en que se utiliza este tipo de modelo es aquella en la cual el aspecto técnico de la materia enseñada tiene un papel decisivo y fundamental: el profesor debe transmitir el saber que posee a sus alumnos. Los alumnos son cada uno una tabula rasa, es decir recipientes que hay que llenar, y en el momento en que comienzan la relación de enseñanza/aprendizaje con el profesor deben partir desde cero, sin considerar todas las informaciones que han sido absorbidas a través del proceso de enculturación. El fulcro de la transmisión cultural son los contenidos de la materia enseñada, en nuestro caso la música. Es decir, tienen importancia irrenunciable la teoría musical y el conocimiento de la gramática de la música. Las vivencias de los alumnos en relación con ella son secundarias, de modo que el aspecto afectivo implicado en la música queda en segundo plano.

También es cierto que hoy se avanza hacia el modelo "complejo o relacional", sobre todo en la práctica de la educación musical escolar. En este caso las vivencias de los alumnos tiene vital importancia y, entre ellas, no se debe descuidar la música popular y todo aquello que pertenece a la cultura de masa. Esto no significa que nos deberíamos dedicar exclusivamente a trabajar con estos géneros musicales, sino más bien queremos decir con esto que no podemos ignorar las experiencias cotidianas de nuestros interlocutores y ellas son, en su gran mayoría, lejanas respecto a la música docta y a todo aquello que se puede estudiar con el apoyo de una gramática de la música tradicional.

No deberíamos olvidar, en todo caso, que ambos modelos tienen su valor y su utilidad en contextos y en momentos diferentes. En este sentido creo que la posición de los psicólogos, planteada anteriormente, es más flexible: se refiere a "momentos" de la enseñanza/aprendizaje. De modo que, según lo que sea necesario, el profesor debería recurrir a uno o a otro modelo.

Aún así, es útil recordar que estos modelos deberían considerarse especialmente adecuados a determinadas condiciones: el modelo simplificativo (el nombre desgraciadamente implica un juicio negativo) desempeña un papel importante en la formación de los músicos intérpretes, mientras el modelo complejo es fundamental en la educación escolar y en todas las ocasiones de enculturación informal estructurada. Pero, en mi opinión, el hecho de "encasillar" la pedagogía y la educación en dos (o tres) modelos transforma el complejo proceso de la educación en algo esquemático y rígido. Esto es bastante grave, ya que las situaciones en las cuales se realizan los procesos de formación de los individuos y de los grupos nunca son predecibles: siempre el profesor se encuentra de frente a elementos imponderables y a éstos debe reaccionar con rapidez, prontitud y creatividad. De otro modo, ya sea el profesor y más aún los alumnos pierden una ocasión de inapreciable

valor para su evolución personal.

El primer modelo de Mammarella es más adecuado para la formación especializada de los músicos, pero esto no significa que esta enseñanza/aprendizaje deba ser más rígida y esquemática, sino más bien nos referimos con esto a la necesidad de una buena porción de aprendizaje de automatismos motores para la práctica instrumental. Con ello no se debe implicar una aplicación total y acrítica de cada uno de los detalles de modelo expuesto: la actitud de cada profesor debe ser siempre de búsqueda de las soluciones oportunas para cada situación según se vayan planteando. También en el caso de la educación instrumental es necesario considerar lo que ya el alumno sabe, no sólo en términos de técnica instrumental, sino en general, en el campo del saber musical absorbido a través del proceso de enculturación formal e informal.

De modo que estos modelos teóricos implican una metodología precisa que les permite su aplicación. Creo que es útil disponer de estos modelos como marco de referencia para aclarar algunos aspectos de la práctica misma del pedagogo. Pero ellos no se deben tomar de manera rígida, porque la ayuda que nos ofrecen consiste sencillamente en una descripción de posibles características de situaciones educativas. El uso inflexible de estos modelos lleva con certeza a una práctica educacional de calidad discutible: la educación debe ser viva y por ello no puede estar sujeta a ideas preestablecidas, programadas, planificadas. Como ya hace muchos años ha dicho un ilustre educador musical, el quehacer del profesor implica constantemente riesgos, entre ellos uno fundamental es su propia eliminación (5). El verdadero educador debe estar preparado para ver a sus alumnos caminar con sus propias piernas, independientes y capaces de aplicar lo aprendido en situaciones nuevas.

Quien lea lo que he expuesto hasta aquí podría quedarse con la impresión de haber leído observaciones que no implican de ninguna manera una participación emotiva en lo observado. Naturalmente, siendo chilena, no me es posible apreciar lo que ocurre en mi país con indiferencia. Admitir los numerosos problemas de la educación en Chile no debería implicar una actitud fatalista, sino al contrario debe invitar a prepararse al trabajo que hay que enfrentar.

Desgraciadamente me quedo con la plena conciencia que sería oportuno llegar, personalmente, hasta los rincones más perdidos de nuestro territorio para así poder influir directamente en la realidad de la educación. Probablemente lo que aquí se ha dicho no llegará a los ojos ni a los oídos que más necesidad tendrían de adquirir conciencia de los problemas de la educación musical en Chile. Y quienes conocen los puntos débiles de nuestra realidad, es posible que sientan estas impresiones como duras críticas respecto a los esfuerzos que ellos, profesores sacrificados, conscientes de su papel de educadores, hacen en su labor cotidiana. Tuve oportunidad de admirar el trabajo que muchos de éstos desarrollan con abnegación en sus escuelas. El problema se repite una vez más: el público al cual aquí me he dirigido no necesita informarse, porque está ya informado; quienes tendrían urgencia de acceder a estas informaciones no sienten esta necesidad. En algunos casos hace falta, por problemas más bien prácticos, el modo de acceder a las informaciones ya mencionadas.

En muchos campos nuestro país está dirigiéndose hacia un futuro atractivo e interesante. Esto es posible apreciarlo incluso desde el exterior: durante muchos años en la prensa no se leía casi nada acerca de Chile, exceptuando las tragedias periódicas relacionadas con terremotos o similares. Hoy es posible encontrar noticias sobre nuestro país con cierta frecuencia y no se trata de eventos excepcionales: se habla de economía, de turismo. Sin duda la educación en ningún lugar del mundo es materia atractiva para la prensa, a menos que se trate de desgracias o casos especiales. La música es noticia sólo con los grandes espectáculos y conciertos: todo aquello que tiene que ver con las pequeñas realidades musicales y con la educación musical no aparece en la prensa. El trabajo del educador es silencioso, no sale del umbral de la sala de clases sino en forma de alumnos que han participado a un cambio o un enriquecimiento que dejará huellas en sus vidas. El trabajo de hormiguitas que los educadores realizan merecería salir de las salas de clases y hacerse oír fuera de las escuelas.

En este sentido creo que los seminarios dan una oportunidad invaluable a muchos profesores que, de este modo, pueden volver público su trabajo. Reitero que desgraciadamente este diálogo se realiza entre educadores y sería necesario, en cambio, involucrar a todos aquellos que nada tienen que ver con la educación.

Un aspecto sobre el cual habría mucho que meditar sería la definición de nuestra identidad, pero no sólo en términos de colectividad nacional. Es verdad que no es fácil enfrentar el problema de la identidad, pero algunos puntos de ésta se pueden trabajar. Indudablemente los largos años de gobierno militar dejaron huellas profundas que se perciben con claridad de parte de quien no vivió la cotidianidad de ese período. Sería importante reflexionar sobre lo que cambió, en términos de carácter de los chilenos, durante esos años para tratar de recuperar lo que se perdió. Con esto no pretendemos decir que todo tiempo pasado fue mejor, sino que algunos aspectos del pasado tuvieron enorme valor y que sería muy triste tener que renunciar a ellos. En todo caso, los educadores y los músicos parecen estar intentando recuperar el terreno perdido durante una fase de la historia de nuestro país en la cual la música y el arte tuvieron importancia secundaria y papel de adorno superfluo. Así como se oye hablar de Chile en el exterior, es probable que haya llegado el momento de hablar de música y de educación musical dentro del país.

Referencias

- (1) Actas del IV Congreso Nacional de Educación Musical: 2 al 7 de noviembre de 1992.
 - (2) Ermanno Mammarella, "Ed io che saggio sono?". Actas del congreso "Indagini, fantasie, alchimie e... alla ricerca di itinerari di educazione musicale nella scuola di base", en Musicascuola, suplemento al no 8, junio-agosto de 1988, pp. 11-12.
 - (3) El término código se utiliza aquí en sentido semiótico.
 - (4) Lingüístico aquí significa relativo al lenguaje, sin que éste sea sólo verbal.
 - (5) R. Murray Schafer, El rinoceronte en el aula. Ricordi Americana, Buenos Aires 1984.
-



[Volver al índice de la revista](#)