

Enseñanza de la música: creatividad y metáforas*

Graciela Edith Nakasone **

“Todo discurso que esté mentando algo remite fuera de sí. Las palabras no son agrupaciones de fonemas, sino gestos de sentido que, como guiños, remiten lejos de sí.” (Gadamer, 2006, 77)

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido indagar aspectos, hechos o fenómenos no estrictamente musicales vinculados con el impulso creativo de la música y su enseñanza. Se analizaron en profundidad concepciones de músicos docentes y se hallaron signos de apertura, renovación y cambios pautados por circunstancias socioculturales e históricas. Se identificaron concepciones que apelan a paradigmas de objetos, a sentidos sensoriales y a desviaciones de normas convencionales para connotar propiedades y significados. De la investigación surgió que la concepción dominante en el escenario educativo uruguayo en la actualidad, es la concepción lingüística de la música, vinculada a tres ideas orientadoras: diversidad e identidad cultural; inclusión social y desarrollo tecnológico.

PALABRAS CLAVE: concepciones de música, enseñanza, creatividad, metáforas.

Abstract

The purpose of this research was to investigate non-strictly musical aspects, facts, or phenomena associated with the creative impulse of Music and its teaching. Conceptions of teaching musicians were analysed in depth and signs of openness, renewal, and changes ruled by socio-cultural and historical circumstances were found. We identified concepts that appeal to objects paradigms, sensory senses, and deviations from conventional norms to connote properties and meanings. The research showed that the dominant conception within the Uruguayan education scenario nowadays, is the linguistic conception of Music linked to three guiding ideas: diversity and cultural identity, social inclusion, and technology development.

KEY WORDS: conceptions of music, teaching, creativity, metaphors.

1. Presentación

“Las ideas o productos que merecen el calificativo de creativos, surgen de la sinergia de muchas fuentes, y no sólo de la mente de una persona aislada... un logro verdaderamente creativo no es casi nunca el resultado de una inspiración repentina” (Csikszentmihalyi, 1998, 15).

En sentido amplio, creatividad es sinónimo de capacidad para producir innovaciones en cualquier campo de la cultura; en sentido restringido es un fenómeno que resulta de la interacción de “una cultura que contienen reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación” (Csikszentmihalyi, 1998, 21). Se entiende por reglas simbólicas, a un conjunto de restricciones que serán las que determinarán si el objeto creado tiene valor para la evolución de la cultura. Csikszentmihalyi observó tres categorías de creativos: los que calificamos comúnmente como brillantes por sus aportes al conocimiento; los creadores cuyas obras son originales en su campo (artistas, inventores, científicos), y los innovadores cuyas ideas cambiaron la evolución de la cultura.

Las metáforas, del griego “meta” - más allá - y “pherein” - llevar-, “llevar más allá”, son códigos de significación no convencional que surgen en diversos contextos de la actividad

humana, cuando un signo es interpretado en términos de otro. Cada elemento o sintagma de una metáfora tiene un conjunto de propiedades que conforman un paradigma. La cantidad y calidad de las propiedades dependerá de la lectura y de las proyecciones semánticas del sujeto. Para iniciar la transposición de significados del vínculo sintagmático de la metáfora, la mente tiende a buscar analogías entre paradigmas de propiedades. El significado tiende a ser más enigmático cuanto más se aleja el vínculo de las reglas convencionales. Las metáforas y las metonimias pueden operar a nivel fonológico, grafémico, morfológico, sintáctico o semántico y se perciben como una compleja gestal: connotan lo que se percibe como figura mientras el fondo permanece oculto.

2. Metodología

La investigación tomó el modelo de diseño flexible propuesto por Maxwell (1996). Según este modelo, las preguntas de investigación surgen por la particular relación entre propósitos, marco teórico, metodología y validación de resultados y van determinando el proceso y sus reajustes. La metodología aplicada fue cualitativa, centrada en Uruguay contemporáneo, de corte transversal, de nivel exploratorio y descriptivo y de perspectiva fenomenológica, hermenéutica y de la teoría fundamentada. Tomó como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los actores; los significados construidos en la interacción social; la descripción del escenario y de los fenómenos que se producen en él desde la perspectiva de sus actores.

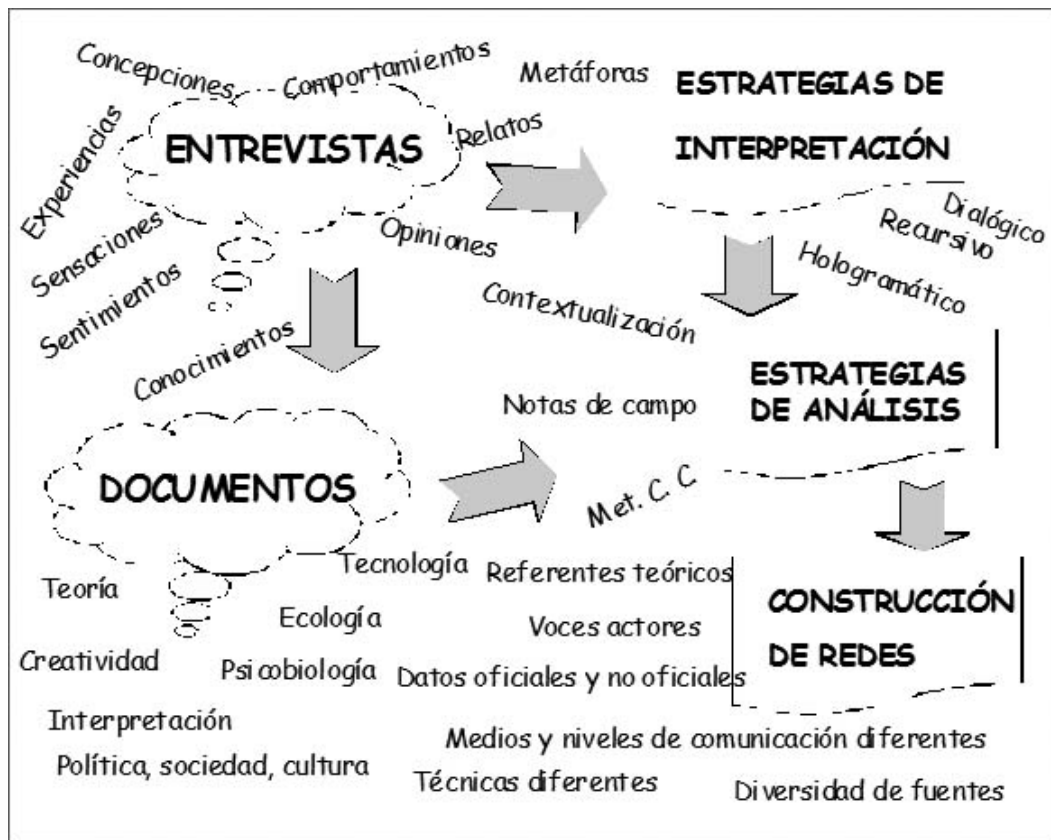
La recopilación de datos se realizó con técnicas de entrevistas en profundidad y análisis de documentos. Los entrevistados fueron seleccionados según el criterio de actuación relevante como docentes de la Universidad de la República – Uruguay, por su participación en actividades de extensión universitaria y por publicaciones reconocidas a nivel académico. La muestra quedó conformada por tres docentes compositores de generaciones y áreas de especialización diferentes en el campo de la música. Se consultaron documentos emitidos por la Administración Nacional de Educación Pública y Escuela Universitaria de Música de Montevideo. Los datos obtenidos de entrevistas y documentos oficiales se cruzaron con material bibliográfico sobre música de autores uruguayos. El conocimiento se construyó en forma inductiva y profundizando en las situaciones particulares que surgieron durante la investigación.

Las expresiones metafóricas emergentes se tomaron como “vestigios” de fenómenos cuya detección condujo a la reconstrucción del escenario educativo. Su fundamento teórico fue la relación que destacó Valles (1997) entre expresiones lingüísticas, percepción y construcción de la realidad. También se basó en la teoría de Lakoff y Johnson (1991) sobre expresiones metafóricas como “fuente de evidencias”, para conocer el sistema conceptual. El proceso analítico se efectuó comparando y contextualizando las informaciones obtenidas por niveles:

- El sintagma de la metáfora: qué palabras se unieron.
- La selección de propiedades que permitieron establecer un vínculo analógico.
- La transferencia de significados según el vínculo analógico.
- El paradigma de elecciones alternativas posibles del vínculo metafórico.
- El paradigma de significados de los elementos sintagmáticos derivados de sus propiedades:
 - a) las derivadas del aparato perceptual humano, o sea las cualidades físicas características del objeto;
 - b) las interacciones motoras o acciones posibles entre las personas y el objeto;
 - c)

la concepción de la función del objeto, comprendiendo qué rol tiene el mismo, d) la intención de los usos que hacen de ese objeto las personas.

- La desviación respecto de la norma convencional
- El significado de lo que no se selecciona.



Cuadro de síntesis metodológica

Como estrategias de interpretación de datos se tomaron los principios dialógico, de “recursividad organizacional” y “hologramático” de Morin (1997, 106-108). Para reconstruir el escenario educativo se cruzaron los datos recopilados de entrevistas, documentos oficiales vigentes, y material bibliográfico sobre música de autores uruguayos. El entramado de relaciones formó la red de sostén de datos como método de triangulación de resultados.

3. Los hallazgos

Puentes de comunicación, diversidad de lenguajes y sentido pedagógico

Según los hallazgos de investigación, la enseñanza de la música presenta en la actualidad signos de renovación y cambios manifestados por la desestructuración de la visión de teoría única; la revalorización de lenguajes de las minorías; la contextualización de las metodologías de enseñanza, entre otros aspectos. Durante el siglo XX, el campo de la Didáctica de la música permaneció casi cerrado a otras áreas del conocimiento, pero hoy se perciben impulsos que parecen ir y venir en todas las direcciones acompañando las corrientes de pensamiento de la Didáctica general. Los docentes recordaron durante las entrevistas, ciertos hechos que parecen conectarse a través del tiempo con el proceso actual de cambios.

Los hervideros de la década del 50 y 60

Entre 1950 y 1960, las escuelas argentinas y uruguayas adoptaron metodologías europeas basadas en prácticas grupales rítmico auditivas. Estas metodologías se conocieron como Métodos Activos y sus variantes llevaron el nombre de sus autores. El entrevistado A recuerda que los niños aprendían rápidamente a tocar instrumentos en forma grupal. Todos hacían lo mismo y al mismo tiempo casi mecánicamente, no permitiendo el desarrollo de la improvisación o de la imaginación. Uno de estos métodos fue cuestionado por su origen nazi y provocó enfrentamientos entre educadores calificados por el docente A como “hervideros en la década del 50 y 60.” “Era fascinante, interesantísimo, muy atractivo, hasta muy engolosinador por decirlo de alguna manera... Fue para mi generación un golpe duro... el resultado ya estaba previsto... eran grandes aplanadoras que se venían encima... aplanadoras pedagógicas de la década del 60.”

Por la misma época se produjeron en el Río de la Plata movimientos de reafirmación del arte popular. Martins (1986) destacó que en la década del 50 se produjo la eclosión de la canción popular argentina de raíz folclórica, y este fenómeno tuvo consecuencias mediatas e inmediatas en el desarrollo de la música popular uruguaya. Entre los diversos factores que contribuyeron a este proceso, subrayó “el protagonismo de las clases populares, apoyadas especialmente por el gobierno del General Perón entre 1946 y 1955 y la “actitud de rescate y revalorización del arte popular nacional” (1986, 17) a través de los medios de comunicación. En 1959 se produjo la revolución cubana y su proceso conmocionó los ambientes latinoamericanos.

En la década del 60 surgió en Uruguay un intenso movimiento musical denominado Canto Popular, término creado por José Carbajal para diferenciar la música de raíz folclórica uruguaya de la música de raíz folclórica argentina. Acorde con los datos anteriores, podemos suponer que los enfrentamientos entre los educadores por la implementación de los Métodos Activos, no fueron fenómenos aislados sino manifestaciones de fenómenos contextuales de mayor alcance.

Preguntas que escapan a la rutina

Mientras que en las escuelas primarias se difundió el ciclo de los métodos, en los conservatorios privados se generalizó el uso de textos de teoría de la música cuyos contenidos fueron presentados como preguntas y respuestas. Las prácticas de lectura se realizaron también en forma más o menos mecánica, recitando notas de textos denominados solfeos. Estas formas de enseñanza siguieron una línea de procesos acumulativos basados en la repetición, memorización, preguntas convergentes y prácticas rutinarias ligadas al mantenimiento de la estabilidad. Estos hechos fueron recordados por el docentes B.

“... nada estaba planteado como para iluminar todas estas problemáticas que son bastante complejas,... se trataba de aprender de memoria algunas cositas con una finalidad un poco inmediatista,... no había un enfoque que yo percibiera que se estaban estableciendo bases para un desarrollo más orgánico... nos hacían estudiar en textos cosas que estaban planteados como pregunta y respuesta, y nosotros teníamos que memorizar las respuestas a esas preguntas... Se leía la pregunta tal cual como estaba escrita en el libro y uno tenía que contestársela tal cual estaba escrito en el libro... Yo siempre preguntaba, pedía explicaciones que no se me daban, ... y veía que habían otras áreas del conocimiento musical que tampoco se abordaban. Era una forma de enseñanza muy acotada a ciertas modalidades, costumbres, rutinas del trabajo docente. Y todo lo que tendiera a plantear cuestiones o preguntas que escaparan a esa rutina y a esos esquemas, siempre provocaba malestar...”

Estas modalidades que privilegiaron la memorización y la preservación de contenidos, parecen haber reflejado prácticas que se generalizaron en otras áreas de la enseñanza. Litwin (1997) señaló que durante esos años, las naciones se prepararon para el salto tecnológico. La

educación se vinculó con la industria y los negocios para preparar recursos humanos para los puestos de trabajo. Una impronta de carácter instrumentalista y normativa homogeneizó las prácticas de enseñanza, contenidos, objetivos y evaluaciones. Esta visión racional y tecnológica generó fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, excluyendo contenidos sin interés inmediato. Para algunos educadores, estas prácticas y sus resabios se manifiestan hoy como enseñanzas que parecen una “fábrica de recetas”, generando “músicas aburridas y sin nervio” (Aharonián, 2010, 20).

Períodos de censura

Algunos años después, el 27 de junio de 1973, por el artículo 3 del decreto 464, se prohibió “la divulgación por la prensa oral, escrita o televisada de todo tipo de información, comentario o grabación atribuyendo intenciones dictatoriales al Poder Ejecutivo, o que pueda perturbar la tranquilidad y el orden públicos” (Martins, 1986, 49). La enseñanza de la música atravesó durante casi una década por períodos de censura política hacia músicos en actividad, estudiantes y docentes.

“... estudié y después dejé porque durante la dictadura yo mantuve algunas actividades como estudiante a nivel privado...yo no pude continuar, no fue permitida mi asistencia, ... yo tampoco hubiera querido ir...sé que tenía prohibido llegar a ese lugar. Así eran las cosas en ese momento... trabajé paralelamente en estas tres carreras que quedaron trucas y el único título que yo llegué a tener fue...” (docente B)

“... no había docentes en ninguna de las materias esenciales de la formación. No había profesor de composición; no había profesor de orquestación; no había profesor de formas musicales...” (docente C)

El período de censura quebró expectativas de vida, truncó carreras de músicos y postergó la difusión del género de raíz folclórica conocido como Canto Popular Uruguayo. Podríamos pensar que el silenciamiento obligado de ciertas áreas del desarrollo debilitó el impulso creativo. Sin embargo, aunque investigaciones anteriores sostienen que la capacidad creativa se fortalece en ambientes enriquecidos por el cruce de culturas, las carencias experimentadas durante ciertos períodos también podrían reorientar el desarrollo de un campo potenciando ciertos mecanismos de compensación.

Reapertura democrática y reorientación de los fines de la enseñanza de la música

El 1o de marzo de 1985, luego de doce años de gobierno de facto, se inició el proceso de reconstrucción democrática y de sus instituciones. Paralelamente se produjeron revisiones y cambios de planes en la enseñanza, reafirmando el sentido democrático y acordes con los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades (Ley No 18437 – artículo 15 al 19). Nuevas concepciones basadas en la teoría evolutiva de Piaget comenzaron a instalarse en la enseñanza. Las relaciones sociales se pautaron por consensos intersubjetivos. El concepto de sujeto como objeto casi pasivo, pasó a ser el de creador de símbolos portador de significados e intenciones. La revisión histórica se constituyó en la base del desarrollo del conocimiento reemplazando visiones caducas y desenmascarando prejuicios. Formar ciudadanos críticos, conscientes de sus contextos históricos y de las posibilidades de cambios sociales y materiales se manifestó como propósito de la educación.

La asignatura Educación Sonora y Musical, que forma parte del currículum de Enseñanza Media, observa los principios de la Ley No 18437 declarando el derecho a la educación por la música.

-
- “el derecho a la expresión y a la cultura en el marco de los derechos humanos.”
 - “el desarrollo de la personalidad del educando de todos los sectores sociales.”
 - “la igualdad de oportunidades en cuanto a la heterogeneidad de acceso y comprensión del conocimiento, saberes e intereses, respetando la diversidad”
- (Consejo de Educación Secundaria, programa de 1er año plan 2006)

El nuevo plan 2005 de la Escuela Universitaria de Música se orienta en el mismo sentido como “institución de investigación y creación artística en donde fomentar la libertad creativa, en un marco de pluralismo y diversidad cultural.” Con relación a la formación del estudiante, se destaca su compromiso con la cultura uruguaya y latinoamericana: “formar músicos conscientes del rol de la música dentro de la sociedad y del suyo propio en tanto actores directos de la actividad musical, asumiendo de manera permanente un compromiso con la cultura de su pueblo y la defensa y reafirmación de elementos que apunten a la formación de nuestra identidad nacional y latinoamericana.”

El docente A subraya que la educación musical uruguaya en la actualidad tiene dos direcciones con objetivos y funciones diferentes de igual importancia. La “visión social del arte” cuyo propósito es “permitir que el ciudadano pueda desarrollarse musicalmente” como “actividad abierta a una participación de masas de cualquier hijo de vecino,” coexiste con la “visión artística del arte” que restringe el acceso a alumnos con talentos específicos para ejecutar instrumentos, cantar, componer, dirigir coros u orquestas sinfónicas. En la entrevista emergieron las expresiones “hacer cantar las piedras” o formar “un coro con flores” para destacar las diferencias de propósitos y de formación docente requeridas en una u otra dirección. Podemos observar que las improntas que se van marcando tienden a quebrar el carácter instrumentalista y la visión homogeneizadora que generó fórmulas excluyendo contenidos sin interés inmediato.

Revisión y reconceptualización de la teoría de la música

El sentido de apertura e inclusión social participativa, se extendió a la diversidad de géneros musicales latinoamericanos generando movimientos revisionistas y reconceptualizadores en el campo de la teoría. Se mencionó en los apartados anteriores que la impronta instrumentalista excluyó contenidos de enseñanza sin interés inmediato. En el campo de la música, los contenidos excluidos por la teoría y el solfeo fueron músicas no europeas, cuyas características no permiten su pauta mediante sistemas de notación tradicional, ya sea por la complejidad de sus ritmos o de sus melodías. El musicólogo uruguayo Coriún Aharonián (2010, 2, 4, 13) subrayó que se trata de un “vasto territorio abierto al estudio” y un “nuevo territorio musical.”

En la música latinoamericana, las diferencias se producen por los componentes rítmicos de origen afro, fundamentalmente por el toque de los diversos tipos de tambores. Para sintetizar la complejidad, variabilidad y multiplicidad de estos ritmos, Aharonián (2007, 138) utiliza la expresión “bosques de rítmicas”. La metáfora connota la diversidad que caracteriza a las músicas latinoamericanas de patrones rítmicos más o menos espontáneos, con emisiones de sonidos que se anticipan o posponen como los nudos de una rama y se unen a través de los instrumentos de una agrupación, originando estratos sonoros que también varían por separado, corriendo acentos; anticipando o posponiendo sonidos, superponiéndose, en algunos momentos y en otros no. Se trata de ritmos por adición de sonidos que resultan muy complejos de codificar si se utiliza el sistema de notación tradicional, basado en la división en partes iguales de la unidad de tiempo. Se transcribe como ejemplo, un fragmento del solo del toque de repique de Pedro “Perico” Gularte pautado por Luis Jure (1992, 11) y Olga Picún durante la llamada de la Unión en Montevideo, el 22 de febrero de 1992.

Nuevas concepciones en la enseñanza de instrumentos

“Debemos recordar que llegamos a la música en forma práctica, cantando, ritmizando, enamorándonos de algún sonido o un instrumento (lo toquemos o no), a partir de la experiencia y no de la especulación.” (Jorge Risi, 2003)

Las metodologías que surgieron en otros contextos y se aplicaron en el Río de la Plata en la década de 1960, encontraron un impulso renovador a través de líneas de investigación recientes y de organización de la enseñanza que descubren maneras de aprender y acercarse a los instrumentos musicales acordes con las situaciones, las sensibilidades y los contextos de desarrollo local. En el año 2003, el violinista uruguayo Jorge Risi presentó un proyecto para crear un Centro de investigaciones en Interpretación Musical en la Escuela Universitaria de Música, mientras trabajaba para concretar la formación de una orquesta uruguaya de niños y adolescentes. Risi (2003) cuestionó el rol de la enseñanza del violín cuyo único propósito es formar virtuosos diciendo que es como “fabricar piezas para una maquinaria.” “Hablo de fabricar en mi caso violinistas que se incorporarán a un aparato musical que mayoritariamente les exige para funcionar conocimientos que surgieron de aquellas otras necesidades...si es lógica la búsqueda de una supuesta excelencia que rara vez alcanzamos, si no es hora de repensarnos de pies a cabeza.”

En el proyecto destacó que no existen casi antecedentes de investigación sobre dificultades de aprendizaje del violín, porque en general se ha considerado a la práctica interpretativa como una experiencia “espontánea, intuitiva, quasi mágica, desconociendo las problemáticas que presentan los estudiantes o el valor pedagógico y educativo de la enseñanza de instrumentos musicales. Subrayó que las condicionantes económicas, sociales y culturales marcan diferencias entre los modos de aprender y llegar al violín de estudiantes de países del primer mundo con relación a estudiantes de contextos de subdesarrollo, y cuestionó a las instituciones por seguir modelos de centros musicales con poder económico que no reflejan las situaciones latinoamericanas. Cuestionó los complejos programas de estudio tomados de instituciones extranjeras, “música que respondía a otras realidades, a otras necesidades, a otro contexto,” porque no ayudan a acercar a la música a niños y jóvenes provenientes de situaciones socioeconómicas y culturales diferentes.

El proyecto abrió líneas de investigación sobre las dificultades de aprendizaje del violín en sus diversos aspectos, tanto en lo que se refiere a la resolución de la ejecución como de las dificultades de orden psicológico. La oportunidad de formar parte de una orquesta se concretó con la integración del Grupo Sonantes. Su propósito fue brindar a niños y jóvenes de todo el país y de todas las condiciones sociales la oportunidad de aprender a tocar instrumentos musicales integrando orquestas sinfónicas, permitiendo a todos el acceso al conocimiento y democratizando la música como herramienta de desarrollo e inclusión social. El sistema de enseñanza incorporó alumnos más adelantados como instructores locales, de modo que las posibilidades de aprender aumentan con la incorporación progresiva de alumnos en todo el país. Podemos agregar que las concepciones que se desprenden, son un corolario del proceso que comenzó con los cuestionamientos a los Métodos Activos en la década del 50 y 60.

Desarrollo tecnológico

El Estudio de Música Electroacústica (eMe) de la Escuela Universitaria de Música, fue fundado en 1997 con el propósito de desarrollar herramientas para componer música electroacústica. En los últimos años, dos ingenieros especializados en comunicaciones son contratados para trabajar interdisciplinariamente con músicos, con el propósito de impulsar el desarrollo de aplicaciones. El director de dicha institución, el compositor uruguayo Luis Jure (2004), destaca que la síntesis y el procesamiento digital del sonido son herramientas poderosas para componer,

pero exigen también la profundización de aspectos perceptivos y psicoacústicos para su manejo creativo. Los cursos básicos abarcan el área de Acústica y edición; procesamiento y síntesis de sonido, abordados en los cursos de Composición V y VI. Se implementaron también cursos ampliatorios que comprenden: Introducción a C Sound, Historia de la Música Electroacústica; Introducción a la programación en C orientada a músicos, Audiovisual, MIDI, Procesamiento Digital de Señales de Audio, Síntesis de Frecuencia Modulada, Generación Algorítmica de Partituras en C Sound y Procesamiento de efectos de audio en tiempo real en C Sound (Estudio de Música Electroacústica, Cursos 2010)

El desarrollo de tecnologías digitales aplicadas al sonido, abrió nuevas posibilidades creativas en las dimensiones espacio acústico y comportamiento tímbrico. La identificación de parámetros y su aplicación digital permite crear espacios imaginativos con efectos múltiples en diferentes medios, condiciones de propagación del sonido, ubicación y movimiento de fuentes sonoras y otros. Se observó en las cátedras del eMe el nivel de desarrollo logrado fruto de la dedicación y el esfuerzo de los docentes, pero se perciben también las dificultades de los alumnos debido a que las carreras de grado están orientadas al aprendizaje de medios tradicionales. En esta área importante para el desarrollo han quedado como “un agujero ahí en el curriculum” (docente C). Se necesita crear una carrera de grado en música electroacústica independiente, o crear una carrera de posgrado.

Metáforas del escenario de cambios

En el escenario que se describió en los apartados anteriores y según las fuentes de información investigadas, se hallaron síntomas de malestar, signos de renovación y cambios, vinculados a las maneras como los docentes perciben hechos y fenómenos de su entorno. Algunas de estas maneras de significar se manifestaron con construcciones que se desvían de las normas convencionales, para expresar disconformidad: (fábrica de violinistas/escuela de violinistas); destacar diferencias (bosques de rítmicas/ritmos métricos); acentuar sensaciones del ambiente (hervideros de la década del 50 y 60), manifestar rechazo; (aplanadoras pedagógicas); llamar la atención sobre un fenómeno otorgándole atribuciones por cambios de paradigmas de no biológico a biológico (preguntas que escapan a la rutina). Otras maneras parecen transparentarse a través de la reiteración de una matriz de la que surgen diversas metaforizaciones. En general, aunque dependiendo del contexto, las transferencias de significados se producen por el elemento de la expresión que produce el grado de desviación máxima respecto a las normas convencionales. Algunas de las metáforas detectadas se explicarán a continuación.

Las metáforas sobre el conocimiento

De los datos recopilados por las entrevistas, se detectaron maneras de referirse al conocimiento que parecen surgir de una matriz o “metáfora estructural” según, la denominación de Lakoff y Johnson (1991). Estos sistemas de expresiones tuvieron diferente grado de protagonismo en las expresiones de los docentes A, B y C y las razones podrían ser la edad (generación del 40, 48 y 60), o el área de especialización (musicología, teoría, tecnologías) o la visión personal.

La metáfora naturista aflora en el docente A con expresiones que contienen elementos de un paradigma biológico. El conocimiento es tratado como alimento: “me alimentó mucho.” Aprender en áreas diferentes como interalimentación: “interalimentado mutuamente.” Difusión de músicas: “proceso de creación de una música propia, con pies propios, que camine por sí misma en el propio país o en el continente.” Coristas profesionales; “coro con flores.” Acciones de enseñanza que cumplen una función social: “hacer cantar las piedras.” Esta metáfora surge también en textos de Aharonián para referirse a la diversidad de músicas: “semillero de músicas” (2010, 2), “bosques de rítmicas” (2007, 138). Para caracterizar un fenómeno sociocultural:

“cultura de las tortas fritas” (1992, 77), “fábrica de recetas” (2010, 22). Caracterización de comportamientos: “juego de poder que tiene territorio”, “enjambre de actitudes contradictorias” (2007, 133), “afirmaciones monolíticas” (2002, 7), “colonizar musicalmente” (1992, 78). Áreas musicales: “territorios de existencia paralela”, “vasto territorio abierto al estudio”, “nuevo territorio musical” (2010, 2, 4,13). Coexisten también con algunas derivadas de la metáfora de la forma. Aprender conocimientos sobre un área: “formación musical... como musicólogo... como compositor ... formación y transmisión...en otras áreas... en facultad de... nucleadora... como intérprete.” Las maneras de enseñar son una “forma de...”, si se trata de un conjunto de conocimientos jerarquizados “lo formativo”, enseñar es “formar.”

La metáfora de la red subyace en las expresiones del docente B por su manera de tratar el conocimiento como “red global de conocimientos” basada en ciertos principios. “... uno termina en una especie de red... que todo esté vinculado, toda esa red de elementos, porque todas esas cosas tienen un sustrato común,... enorme red de conocimientos que puede irse construyendo de manera orgánica... todos tienen un por qué y una manera de relacionarse con todo lo demás...” El no conocimiento es “la cantidad de cosas que a mí me quedó en el tintero”, “... cosas que seguían quedando en el tintero”. Los conocimientos de los que derivan otros son “cosas esenciales”, el “verdadero significado de las cosas.” Aprender otras cosas es producir “un cambio sustancial.” Con la metáfora de la red se halló que coexisten algunas expresiones de la metáfora naturista para referirse a acciones de enseñanza como en “formas de enseñanza con las que se nutrieron”, “transmitir un conocimiento orgánico”, “semilla de los malentendidos”, “preguntas que escapan a la rutina.”

La metáfora del objeto sólido se detecta en el docente C a través de la reiteración y predominio de expresiones que definen una forma o un objeto compacto y regular para referirse a acciones diversas relacionadas con la enseñanza: “formación sólida”, “formalizar los conocimientos”, “formación cabal.” El no saber se metaforiza como huecos, agujeros, retazos o como forma que se deforma: “conocimientos con muchos huecos”, “carencias de conocimientos como aprendizaje desorganizado con agujeros que quedan para siempre”, “como agujero ahí en el currículum”, “formación musical armada de retazos”, “deformaciones que...” Aprender en las diversas áreas como formas diversificadas que se adquieren: “formarse para ser compositor”, “formación como docente”, “formación musical”, “formación universitaria”, “formación en los medios tradicionales”, “formación del estudiante”, y otros. Las instituciones también toman la forma de algo: “contexto institucional formalizado”, “formalizado con un currículum.” Los métodos son también formas: “forma de...”, y otras. Evolucionar como “transformación.” El aprender bien algo: “rigor formalista.” El enseñar como abrir el objeto compacto y extraer para dar y darle a otro la forma de algo: “me abrió un montón de conceptos”, “formar los valores”, y otros. Las maneras de relacionarse con otros: “en forma regular”, “formal y regular”, “en forma irregular”, “forma de contactarme con él”, “forma conjunta.” Coexisten algunos puentes entre la metáfora naturista y la metáfora de la forma en las expresiones: “formas de cultivarlo”, “cada cosa que aprendes, aprendes no por un conocimiento digerido y transmitido sino por algo construido por esfuerzo propio.”

Estos sistemas de expresiones podrían ser maneras de organizar el conocimiento vinculados al campo de trabajo. La metáfora naturista afloró en el docente musicólogo a través de un sistema de expresiones que intentan dar cuenta de la complejidad del fenómeno musical analizando aspectos de su desarrollo con relación al entorno espacial y temporal, o con el propósito de desenmascarar intenciones ocultas a través del proceso de algo. Por ejemplo, cuando cuestiona los modelos de música culta. “... hay un proceso muy claro cuando uno va siguiendo la historia reciente de la música culta, entonces va viendo cuáles son las figuras y las posiciones estéticas y estilísticas que van siendo glorificadas...” La manera de organizar

relacionando cosas dispersas en el campo de la teoría de la música, se manifestó como matriz de red en el docente B. “Imagino de pronto analogías con la enseñanza de las Matemáticas, donde si no se establecen determinados puntos de partida de manera clara y precisa, no se puede desarrollar un trabajo teórico y verdaderamente formativo...y que esa construcción mantenga los mismos principios siempre.” Trabajar intensamente con paquetes organizados de información parece marcar la impronta de la forma del docente C, dedicado a desarrollar herramientas tecnológicas aplicadas a la composición electroacústica. “...el material está no sólo estructurado en nuestras cabezas, sino también está disponible en la web...”

Algunos eslabones rotos

Los docentes comentaron y mencionaron ciertos hechos expresados con connotaciones de valor por contraposición de ideas en frases como “ahí hay un problema de emancipación y colonialismo” (docente A), “flujo bastante negativo en la actividad profesional” (docente B), “... es un equilibrio difícil entre no cerrarse, no flecharse” (docente C). Se refieren a fenómenos complejos difíciles de precisar pero que se manifiestan por hechos concretos.

El docente A cuestiona los fenómenos de dependencia, homogeneización y globalización de la cultura como procesos que se instalan debilitando los rasgos de las culturas minoritarias y potenciando el fortalecimiento de modelos foráneos. Algunos de los síntomas son el predominio de obras de compositores extranjeros en los ciclos de conciertos y el desinterés de los intérpretes hacia la difusión de las obras de los compositores nacionales. “En la medida que el intérprete crea que ser intérprete de música es sólo tocar el pasado histórico del centro imperial, está trabajando contra el proceso de creación de una música propia, con pies propios, que camine por sí misma en el propio país o en el continente.” “...hablamos mucho de emancipación pero seguimos teniendo el mismo nivel de colonialismo de hace ciento cincuenta años... el modelo de pensamiento sigue siendo el imperio, aunque no tenga poder imperial en el sentido militar o económico...”

El docente B observa actitudes en algunos intérpretes que no contribuyen al desarrollo del campo interpretativo y parecen reflejar maneras de aprender. Observa que algunos músicos creen que su rol es “agarrar la partitura, leerla, tocar, sin llegar a darse cuenta verdaderamente de todo lo que implican esas músicas que tienen entre manos... me parece que eso tiene que ver con cómo se estudia directamente... ; esas formas de enseñanza han ejercido un flujo bastante negativo en la actividad profesional...los han signado de alguna manera como en un trabajo también rutinario y también como desprovisto de inquietudes y de cuestionamientos...”

Cuando el docente C se refiere al desarrollo del talento creativo, cuestiona que un contexto institucional “formalizado con un currículum,” sea el lugar adecuado para estimularlo. Destaca que se necesita “un tipo de aprendizaje más directo, una relación maestro aprendiz o maestro discípulo o profesor alumno...” Desde su rol como docente, observa la complejidad de evaluar el trabajo compositivo de los alumnos. “... es un equilibrio difícil entre no cerrarse, no flecharse, no tratar de empujar a los estudiantes hacia la visión personal y particular que tiene uno de las cosas, y tampoco caer en el “todo es igual”, “de última cada uno hace lo que le gusta”, “lo que quiere.” “Es el nivel de fondo y de filosofía del asunto”.

La metáfora del lenguaje en la enseñanza oficial

Las respuestas a la pregunta qué es música pueden tomar un carácter descriptivo analítico de niveles de organización temporal del fenómeno sonoro o apelar a una entidad para construir un código de significación no convencional y enigmático. En los programas vigentes

de Enseñanza Primaria e Inicial, Enseñanza Media y Escuela Universitaria de Música, las concepciones vertidas relacionan música con lenguajes y construyen metáforas apelando a una entidad con capacidad de comunicar y expresar.

En los programas vigentes de enseñanza puede leerse

1. “La música es considerada como el lenguaje universal de la humanidad.... es una manifestación artística que requiere de la participación del ser humano en su totalidad...” (programa de Educación Inicial y Primaria, 71)

2. “La música es expresión universal, no lenguaje universal....; despierta las más íntimas emociones humanas pues es integración, confianza, comunicación” (texto para ciclo básico de Arias y Maseda, 2003,13)

3. “La música intrínsecamente tiene el poder de comunicación y vinculación.” (programa de 1o)

4. Se consideran tres dimensiones de la música: “como lenguaje”, “como hecho estético” y “como medio de relación social que fortalece vínculos” (programa de 2o).

5. “Es un medio comunicacional y expresivo que favorece las actividades inclusoras.... una actividad integradora, pilar de la identidad cultural” (programa de 3o).

6. “... atraviesa todos los espacios de la vida cotidiana... Marca el sentir, el pensar y el hacer de generaciones enteras reflejando y traspasando las clases sociales... un testigo permanente... de la vida y de la historia. Definida por la organización e interacción social, familiar, económica, por las ideas y creencias de una época... penetra la intimidad de nuestros afectos, actúa sobre la conciencia e influye en el inconsciente individual y colectivo... puede ser un instrumento ideológico y político” (programa de 5o).

7. “Dentro de las actividades que asume el joven es la más frecuentada, porque encuentra en ella el lenguaje con el que se identifica, se expresa y/o comunica.” (programa de 6o)

8. “La música como discurso: definición de lenguaje y concepto de gramática, terminales, vocabulario, sentencias, sintaxis generativa, multiplicidad de niveles de articulación, superficie y estructura.” Introducción al curso de teoría de la Escuela Universitaria de Música (Jure, 2010)

Se hallaron referencias directas al lenguaje en las acepciones 1, 2, 4, 7 y 8; referencias indirectas que tratan a la música como medio de comunicación en 3, 5 y 6.

Referencias directas a la participación, integración, vinculación o inclusión, 1, 2, 3, 4, 5; referencias indirectas en 6 y 7.

En 8, la concepción se refiere a procedimientos de análisis del desarrollo sintáctico tomando el fenómeno sonoro como discurso musical. En 6, la concepción se configura más nítidamente como metáfora de personificación y como metáfora orientacional, connotando valores por oposición: “... todos los espacios... generaciones enteras... testigo permanente... ideas y creencias de una época... inconsciente individual y colectivo...” Por ser tratada como fenómeno lingüístico, contiene el valor estético de expresión y en ocasiones valores miméticos por atribución de roles como en “testigo permanente” e “instrumento ideológico y político.” Desde el punto de vista didáctico, su orientación es social más que artística por sus referencias a integrar, vincular o incluir.

La metáfora del lenguaje en otros autores

En el marco del proceso de reconstrucción de la identidad cultural, afloran los lenguajes musicales de las culturas minoritarias tratados como códigos de significación de igual relevancia dentro del conjunto de manifestaciones musicales humanas. Hay tantos lenguajes musicales como culturas hay en el mundo” subrayó el compositor uruguayo Coriún Aharonián (2002,15). Se diferencian por “el material de partida, el modo de aproximarse a él, el régimen de atencionalidad, el sistema de parámetros, los significados, la estructuración de éstos, la lógica sintáctica, y - en muchos casos aun - la función” (2002,15). Responden a “un código compartido por la comunidad que lo produce y al cual está dirigido.” “...los sonidos y el ordenamiento al que éstos han sido sometidos constituyen un sistema de significados, sistema diferente al de otros lenguajes y por lo tanto no explicable a través de ellos” (Aharonián, 2002, 7).

Luis Ferreira (2002, 4), musicólogo y contrabajista uruguayo, subrayó la importancia de preservar los lenguajes musicales para que los rasgos culturales de un grupo minoritario puedan sobrevivir. “En la música, cada lenguaje musical es una ventana a un universo entero de imágenes sonoras, sentimientos y pensamientos colectivos, significados y efectos precisos en el cuerpo y la psiquis profunda. La música, el más antiguo comunicador no verbal, es elemento eficaz de la estructuración de la identidad y de la personalidad del individuo y el más eficaz promotor de comportamientos participativos y del desarrollo de lenguajes corporales. La extinción o empobrecimiento de un lenguaje musical constituye una pérdida espiritual e ideológica difícilmente recuperable.” La metáfora “cada lenguaje musical es una ventana,” interrelaciona aspectos cuyas características esenciales no se manifiestan por la manera cómo se organizan sus sonidos, sino por la manera cómo se organizan sus códigos de significación.



La impronta lingüística de la música echó raíces en la cultura uruguaya y transmutó en uno de sus emblemas identitarios más preciados: el tambor o tamboril y el sonido de las “cuerdas” de tambores, metáfora de la resistencia cultural pacientemente pacífica según palabras de Ferreira (2002). Sonidos como el de los tamboriles toman el rango de emblemas codificados casi como metáforas sonoras que evocan el período de la colonia. “Los tambores se extienden por Montevideo y con ellos su música, el efecto de su sonido, la solidaridad y la identidad: forma de resistencia cultural, pacientemente pacífica pero no pasiva.” (Ferreira, 2002)

“Consideremos que la práctica colectiva, la acción comunitaria, el acervo cultural que caracteriza a Los Tambores es uno de los valores y principios más importantes heredados de las culturas africanas llegadas forzosamente a esta parte de América. Constituye, por sí sola, por su oposición a la tendencia del sistema dominante centrado en lo individual, una forma de resistencia cultural, pacientemente pacífica pero no pasiva al igual que aquellos Candombes de la costa sur del antiguo Montevideo. ¡Terizawa ngumba! Los tambores no se tocan sin razón. Proverbio ganda, Rep. De Ruanda.” (Arias y Maseda, 2003, 35).

En el marco de este proceso se produce progresivamente el reconocimiento y revalorización del arte musical afrouruguayo o “abanico cultural” según palabras de Romero Rodríguez (Ferreira, 2002, introducción). Rodríguez reclama que la desatención cultural hacia la cultura afrouruguaya es el instrumento mejor desarrollado por el racismo para mantener la desigualdad social. Manifiesta su rechazo hacia lo que denomina “herramientas hegemónicas” y el “mito del tambor homogéneo”

Caminos creativos que puede sugerir una metáfora de música

Cierto comentario poco favorecedor sobre un conocido compositor, se tomó como posible reconstrucción con relación a lo que los docentes rechazan. Se recopilieron datos sobre el compositor mencionado y se detectó una metáfora estructural no lingüística cuyo valor para la investigación se produce por oposición conceptual. A la concepción lingüística dominante se contraponen la metáfora no lingüística de John Cage (Estados Unidos, 1912-1992), quien afirmó que en la música “el yo debe dejar de actuar como emisor de valores; aprender a metamorfosearse” (Cage, 1991); “el arte no sirve a ningún propósito material. Tiene que ver con el cambio de las mentes y el espíritu” (2007b, 183). La concepción de música de Murray Schaffer (Canadá, 1933) como “expresión idealizada de las energías de la vida y del universo” (1975, 33), tampoco puede ser precisada como lingüística. En el campo de la música vocal destacó que su propósito fue “trabajar con el sonido de vocablos en bruto para volver a empezar, como el aborigen que ni siquiera conoce la diferencia entre el habla y el canto, entre el significado y la sonoridad...” (Schaffer, 1998b, 10).

Las variaciones que se producen entre las concepciones, connotan elementos que determinan caminos de realización diferentes. Dada una definición, surgen preguntas como cuál es su universo sonoro; cuáles son las variaciones posibles del sonido en ese universo; qué materiales sonoros invoca; todo lo cual determina una dirección de búsqueda de contenidos para corresponder a la definición de partida (nivel epistemológico). Los contenidos sonoros se constituyen en música cuando encuentran un ordenamiento temporal. Se plantean entonces cuestiones como cuál será el tratamiento que le daré al sonido, “cuáles son los pasos a seguir”, cómo selecciono, secuencio, combino; qué técnicas usaré (nivel metodológico). Finalmente, el fenómeno sonoro musical no parece completarse sin contener valores (nivel axiológico).



4. Conclusiones

Los datos de investigación recopilados en las fuentes de información mencionadas, permiten concluir que en el escenario educativo se detectaron cambios e innovaciones en las diversas áreas que conforman la enseñanza de la música. La visión de música como lenguaje universal se desestructuró, y la impronta instrumentalista que desestimó contenidos y homogeneizó las prácticas, cede el paso a políticas de inclusión, reconocimiento de la diversidad de culturas y recomposición de la identidad nacional y latinoamericana impulsando revisiones, reorientaciones y reconceptualizaciones tanto en el campo teórico como en el práctico. Democratizar la música es probablemente la frase que mejor expresa el propósito y sintetiza el proceso.

El camino que siguió esta investigación detectó algunos hechos que afloraron para cuestionar la visión instrumentalista e inmediateista de la enseñanza de la música durante las décadas del 50 y 60. Algunos de estos síntomas fueron el rechazo a la implementación de los Métodos Activos y el cuestionamiento a la teoría en forma de preguntas y respuestas. Hacia la segunda mitad de la década del 70, el período de censura silenció algunas cátedras mientras los docentes internalizaban las figuras de sus maestros significativos. Se detectaron ciertos vínculos entre maestros y futuros docentes como fenómenos de “resonancia” (Cyrułnik, 2007).

“El haber tenido, en el caso mío, maestros en composición como Tosar, que era un cuestionador de cosas o como Ayestarán en musicología, que era un cuestionador de cosas, me facilitaron mucho el camino para tener una visión cuestionadora...” (A)

“...después vinieron los años de estudio en el Conservatorio (Nacional) que fueron importantes en muchos aspectos, en el vínculo con maestros...una institución que era la única que tenía un plan de estudios con un conjunto de materias que tendían a darle a uno una formación integral...” (B)

“A mí me gustaba la música contemporánea y a él también... cuando Baranda murió...., para mí fue devastador...era como la única persona en la que sentía que podía volcar mis inquietudes, y que él las recogía con simpatía y me alentaba...” (C)

Se detectó a partir de entonces, que los cambios e innovaciones se produjeron vinculados a fenómenos de carencia y mecanismos de compensación experimentados por los docentes. Estas conclusiones no concuerdan exactamente con investigaciones que sostienen que ambientes enriquecidos por intercambios culturales potencian la energía creativa. Las carencias del entorno parecen haber propiciado el desarrollo de destrezas manifestadas por formas de organizar el pensamiento y maneras de recortar la realidad, vinculadas al afecto hacia algunos de los maestros.

Las señales de estos cambios se manifiestan por la apertura de áreas tradicionalmente reservadas. En el campo de la teoría de la música se deben a dos factores fundamentales: por un lado, la revalorización de los rasgos culturales de las minorías urgen su preservación teórica; y por el otro, el desarrollo compositivo en música electroacústica plantea problemas analíticos complejos. En el campo de la Didáctica de la música, se presentan proyectos para abrir líneas de investigación interdisciplinarias en el área aprendizajes de instrumentos con el propósito de mejorar los niveles de inclusión. Se crean también por el proyecto Grupo Sonantes redes de alumnos tutores, y se forman orquestas juveniles no necesariamente con fines profesionales.

Según la visión de los docentes indagados, los aspectos que no favorecen el desarrollo creativo son contextuales, de orden macrosocial, cuyo accionar se produce de afuera hacia adentro (globalización, homogeneización, colonialismo); de orden microsociales y de naturaleza metodológica (formaciones desprovistas de inquietudes); lo académico con relación a la evaluación tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Se menciona también el vacío en la formación en el campo electroacústico y la complejidad de estimular el desarrollo creativo en un medio institucionalizado con un currículum.

Vinculada con la concepción de emancipación cultural, la creatividad se considera un fenómeno que toma la energía del grupo social al que pertenece. Pero si los lazos entre el creador y su grupo se mantienen, ¿cómo resuelve la contradicción entre innovación y tradición? Para finalizar me pregunto si existen espacios de libertad para impulsar la música hacia otras direcciones, diferentes a las propuestas...

Bibliografía

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Primaria. 2007a. Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay [on line] [citado 1 diciembre 2011] - Disponible en Internet: <<http://www.cep.edu.uy>>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Primaria. 2007c. Propuestas para pensar juntos [on line] [citado 1 diciembre 2011] - Disponible en Internet: <<http://www.cep.edu.uy>>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Primaria. Programa de Educación Inicial y Primaria [on line] [citado diciembre 2011] - Disponible en Internet: <<http://www.cep.edu.uy>>

-
- Aharonián, C. 1992. **Conversaciones sobre música, cultura e identidad**. Montevideo: Trilce.
- Aharonián, C. 2002. **Introducción a la música**. Montevideo: Tacuabé.
- Aharonián, C. 2007. **Músicas populares del Uruguay**. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente de la Universidad de la República.
- Aharonián, C. **Músicas populares y educación en América Latina**. [on line] [citado 4 octubre 2010] - Disponible en Internet: <http://www.uc.cl/historia/aspm/pdf/Aharonian.pdf> >
- Arias, T. Y Maseda, M. 2003. **Música**. Montevideo: Cruz del Sur
- Cage, J. **Entrevista filmada**. [VIDEO] Duración 4'17. New York, 1991. [on line] [citado 1 diciembre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.youtube.com/watch>>
- Csikszentmihalyi, L. 1998. **Creatividad**. El flujo de la psicología del descubrimiento. Barcelona: Paidós.
- Cyrulnik, B. 2007. **De cuerpo y alma**. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar. Barcelona: Gedisa
- Ferreira, L. 2002. **Los tambores del Candombe**. Buenos Aires: Producciones Gráficas SRL
- Jure, L. 1992. **Perico, suba ahí**. [on line] [citado 4 octubre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.eumus.edu.uy/docentes/jure/perico/perico.pdf>>
- Jure, L. 2004. **Escuchando Turenas de John Chowning**. En: *Músicas al Sur*. Revista No 1. [on line] [citado 4 octubre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/jure.html>>
- Lakof, G. y Johnson, M. 1991. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra.
- Litwin, E. 1997. **Configuraciones didácticas**. Buenos Aires: Paidós.
- Martins, C. 1986. **Música popular uruguaya 1973-1982**. Un fenómeno de comunicación alternativa. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Maxwell, J. 1996. *Qualitative research design: an interactive approach california: sage publications*
- Morin, E. 1997. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa
- Risi, J. 2003. **Una escuela de cuerdas latinoamericana**. [on line] [citado 1 diciembre 2010] - Disponible en Internet: <<http://www.eum.edu.uy>>
- Schafer, M. 1975. **El rinoceronte en el aula**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Valles, M. S. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Editorial Síntesis.

*Fecha de recibido: 02/02/2012

Fecha de aceptado: 12/04/2012

***Master en Educación, Universidad ORT, Uruguay. Licenciada en Interpretación Pianística, Universidad de la República. Ingeniera de grabación en sonido, Escuela de Tecnología de Santiago de Chile. Profesora, Consejo Nacional de Educación Secundaria. Pianista. Obtuvo una beca del Ministerio de Educación y Cultura de Japón para asistir a la Universidad de Osaka de Lenguas Extranjeras y a la Universidad de Música Musashino de Tokio. Premio Centenario del Nacimiento de Eduardo Fabini.*