

Pensar

epistemología, política y ciencias sociales

Nro. 2 | 2007



Centro **Interdisciplinario**
de
Estudios Sociales

Universidad Nacional de Rosario

UNR
EDITORA
COLECCIÓN
ACADÉMICA

Dossier

La Escuela de Frankfurt

Esther Díaz de Kóbila – Laura Sotelo
Compiladoras

Escriben:

Carina Mengo

Esther Díaz de Kóbila

José Tranier

Alberto Pérez

Laura Sotelo

Entrevista de **Manuel G. Rodríguez** al Profesor Colombiano ***Rubén Jaramillo Vélez***

Escuela de Frankfurt y Educación: algunas reflexiones sobre el pensamiento de Adorno y la música en la escuela.

José Tranier - Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo intentará reflexionar en relación a las posibilidades de integración de la educación artística y musical, como elementos activos de un proceso de formación crítica y emancipatoria. Para tal fin, consideramos necesario entablar vinculaciones que, por un lado nos permitan llevar a cabo una evaluación crítica de las modalidades actuales de la enseñanza de la música en la escuela y por otro, analizar las demás áreas del conocimiento. Para que esto se posibilite, debemos operar con similitudes y diferencias que alumbren a través de los conceptos, la construcción teórica proveniente de esta complejidad.

Palabras Claves: Escuela de Frankfurt, educación artística, música, Adorno, formación crítica, emancipación.

The Frankfurt school and Education: some considerations about Adorno's thought and music in the school.

Abstract:

The current work aims at reflecting upon the possibilities of integrating artistic and musical education as active elements within a process of critical and liberating education. In order to carry out that, it is necessary to establish ties that enable not only a critical evaluation of the current modes of music teaching at schools, but also the analysis of the other areas of knowledge. So, we must operate with similarities and differences that give birth (through the concepts) to the theoretical construction coming from that complexity.

Keywords: Frankfurt School, artistic education, music, Adorno, critical education, liberation.

Escuela de Frankfurt y Educación: algunas reflexiones sobre el pensamiento de Adorno y la música en la escuela.

José Tranier¹

Universidad Nacional de Rosario

Intentar reflexionar, entonces, en torno a la Escuela de Frankfurt en relación con el espacio asignado a las actividades artísticas en la Escuela –y centrándonos en la música, específicamente- nos condujo hacia una búsqueda crítica y teórica de puntos de encuentro entre ciertas cuestiones planteadas por Theodor Adorno, y los modos de inclusión de la música en las actividades académicas en los ámbitos escolares actualmente.

En este sentido, nos parece importante comenzar señalando que Adorno, quien sostenía de sí mismo que era un filósofo “*acostumbrado a pensar con las orejas*”², dedicó gran parte de sus obras a analizar la música y el arte en relación al desarrollo de las industrias culturales³. Una de las más importantes características en cuanto a su posición respecto a este análisis, ha sido lo que él denominó “*desflecamiento*” de las artes, entendiéndolas como una suerte de integración o convergencia entre las artes y sus lenguajes. Así, cuanto mayor sea el “*desflecamiento*” entre los diferentes géneros del arte, más acentuado estará el carácter enigmático en las obras, pues “*todas las obras de arte, y el arte mismo, son enigmas y ese carácter enigmático de las obras ha crecido con la historia*”⁴. Siguiendo el análisis propuesto, nos preguntamos, entonces, de qué manera, los ámbitos educativos, es decir, la escuela propiamente dicha, pueden contribuir con su formación integral, para que los alumnos puedan ser parte –o intenten “*revelar*” aquel enigma- desde la cultura escolar, entendida, la misma, precisamente como “*la suspensión de la cosificación*”.⁵

De esta manera, señalamos otro de sus pensamientos, relevante para el tema que nos ocupa y que tiene que ver con la verdad de una obra de arte:

*“La verdad de una obra de arte necesita de la filosofía, que converge con el arte en la obra o se diluye en ella. Para ser experimentada necesita del pensamiento, necesita también la filosofía como proceso pensante, y toda reflexión nacida de la obra de arte le será exterior y su fecundidad se medirá por la luz que arroje al interior de la obra”*⁶.

Esta cita nos ofrece la clave para intentar aproximarnos a la *verdad* de una obra de arte, que el autor, posteriormente, considera en relación a la música: ésta, es presentada como sucesión temporal de sonidos articulados, pero que en realidad, (en el contexto de un proyecto musical) *serían más* que sonidos en cuanto a su constitución acústica. “*Dicen*” algo, y, frecuentemente, ese “*algo*”, es “*humano*” y está vinculado con un *devenir* que *augura, promete*, pero que no *provee* en el sentido de que todo “*algo*” siempre es para otra cosa. Este “*decir*” humano desde esta óptica de trabajo, es el que deseamos

¹ Licenciado y Profesor egresado de la carrera de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Tesis Doctoral presentada en Julio de 2007 en el Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación de la UNR. Título de tesis: *Educación, Música y Pensamiento Crítico: Un análisis sobre las ideologías educativas y la música en la escuela. (Niveles E.G.B. I y II en Rosario, en la actualidad)*, bajo la dirección de la Prof. Dra. Esther Díaz de Kóbila.

² ADORNO, Theodor *Prismas*, Barcelona, Ariel, 1962, p. 9.

³ De este modo, difiere de Walter Benjamín quien adhirió al cine como vehículo de transmisión de ideas, y como un posible portador de un cambio en las mismas.

⁴ ADORNO, Theodor *Sobre la Música*, Ariel, Barcelona, 2001, p. 20.

⁵ ADORNO, Theodor *Crítica cultural y Sociedad*, Sarpe, Madrid, 1984, p. 228. En este sentido, entendemos al proceso de “*cosificación*”, como aquel en donde el hombre deja de ser él mismo, (humano y sujeto), para devenir en un simple medio e instrumento, afín al fenómeno de la alienación o enajenación, en el plano de la producción, y el de todas las relaciones humanas. Marx expresa que “*...cuanto menos comas y bebas, cuanto menos libros leas, menos vayas al teatro, al baile y a la taberna, menos pienses, ames, teorices, cantes, pintes, hagas versos, [...] cuanto menos seas tú, cuanto menos exteriorices tu vida, más tendrás, mayor será tu vida enajenada, más esencia enajenada acumularás...*” MARX, Karl *Manuscritos Económicos y Filosóficos*, citado en EAGLETON, Terry *Marx*, Norma, Buenos Aires, 1997, p. 43.

⁶ ADORNO, Theodor *Teoría estética*, Madrid, Taurus, 1971, p. 15.

subrayar, *rescatar*, con el fin de que puedan ser vinculados y vinculantes a procesos socio-educativos significativos inmersos en la cultura escolar e institucional.

Una reflexión particular de Walter Benjamin acerca de Leonardo Da Vinci, (en su escrito sobre *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*) nos permite anticipar los primeros obstáculos –y comprender parte de las razones- por las cuales la música suele presentarse en la escuela, supuestamente, con mayores desventajas al momento de analizarla a la luz de este enfoque teórico. En dicho escrito, se puede leer la reflexión del genial pensador renacentista, aludiendo que: “la pintura es superior a la música, porque no tiene que morir apenas se la llama a la vida, como es el caso infortunado de la música...Esta, que se volatiliza en cuanto surge, va a la zaga de la pintura, que con el uso del barniz se ha hecho eterna”⁷. Consideramos que lo señalado es relevante para intentar dar cuenta de la dificultad implícita que, muchas veces, nos enfrentamos en los ámbitos educativos. Acostumbrados predominantemente a trabajar con aquellas cosas que remiten al orden de lo cuantificable y, por ende, a lo “real” –y “tangible”- como única forma de autorización del saber (es decir, como símbolo de aquello que suele considerarse *verdad* en relación con las distintas áreas y las formas de producción del conocimiento), aquello nos señala la existencia de una tensión, como así también de una “tácita” negación de la “verdad” de la música, en relación con los criterios de verdad estandarizados configurados desde la Escuela, que se constituyen, por otra parte, como una gran dificultad al momento de adjudicar –y admitir- su carácter “verdadero” (de la música) entre la comunidad Educativa, y los mismos maestros de música, en las actividades escolares.

Estas cuestiones nos permitieron interrogarnos acerca del rol o la función de los docentes frente a estos procesos de formación del saber que suelen ser promovidos desde la misma comunidad educativa. Dichas cuestiones, tienen lugar a través de las concepciones ideológicas desprendidas de sus propias prácticas e intervenciones docentes en las actividades académicas cotidianas, y que poco tienen que ver con el intento de liberar la vida estética y cognitiva de sus estudiantes, y bastante, creemos, por condicionarla. Para ejemplificar esto último, aludimos a otro concepto desarrollado por Adorno, quien citando a Bachelard, en su libro *La personalidad autoritaria*, se refiere a las múltiples formas de ejercer el autoritarismo institucional. Allí nos dice que:

“se hace necesario poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentadas ya que frente a lo real, lo que cree saberse claramente, ofusca lo que debiera saberse”.⁸

Este “ofuscamiento” centrado principalmente en aquello que tenemos “en frente” como realidad ante nuestros ojos, y el cual no nos permite acceder a lo que debiera saberse, es el que muchas veces está representado por ideologías educativas que sostienen o justifican las formas de inclusión de la música en relación a las actividades académicas como un lugar de reafirmación de aquellos saberes cerrados y estáticos. De esta manera, las formas de presentación de los mismos a través de la “canción” de turno para musicalizar un evento –o desde la exclusión de la plástica como algo más que una actividad ligada a la estética decorativa de los salones- pueden significar, en parte, no comprender los procesos educativos que se inscriban en proyectos que busquen ser críticos y transformadores de la realidad histórica en la cual se vive. A su vez, creemos que dichas modalidades de inclusión suelen estar relacionadas con formas “sutiles” en cuanto a su percepción, pero voraces en sus efectos, de *dominación* estética y perceptiva. Es que, como toda dominación, no nos permitirá bajo ningún concepto, tomar conciencia de la responsabilidad de las mismas en el hecho educativo. Zizek expresa estos conceptos afirmando que “la lógica misma de la legitimación de la relación de dominación debe permanecer oculta para ser efectiva”⁹.

Las consideraciones anteriores, nos brindan explicaciones acerca de las causas por las cuales, generalmente, podemos hallar tanto material proveniente de las esferas gubernamentales encargadas de organizar y custodiar los diferentes currículums artísticos educativos impuestos a las escuelas referidos al campo de la didáctica, o enfocado desde las maneras en que, supuestamente, podrían verse

⁷BENJAMIN, Walter “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1982, p. 46.

⁸ ADORNO, Theodor et al. *La personalidad autoritaria*, Editorial Proyección, Buenos Aires, 1965, p. 4.

⁹ ZIZEK, Slavoj *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1994, p. 15.

“favorecidos” los distintos aprendizajes. Esto es, a través de la inclusión del arte y de la música exclusivamente no desde el respeto de su propia especificidad o “idiosincrasia” inmanente, sino desde la valoración que busca ser traducida y efectivizada por los maestros “comunes” –es decir, no “especiales” como suelen ser denominados los que enseñan música y arte en las escuelas- a través de un trabajo de “cooperación”- ¿cooptación?- capaz de reflejar aquellos contenidos teóricos abordados desde las otras materias – supuestamente- más “importantes”. Es Adorno quien, nuevamente, aborda algunas consideraciones respecto a la “aversión subjetiva de la profesionalidad docente” al sostener que:

*“No solo en el alemán, sino también en otros idiomas, existe una serie de expresiones despectivas para la profesión docente; en alemán la más conocida es “Pauker” (el que toca el bombo); más vulgar y procedente asimismo de la esfera de la percusión, “Steisstrommler” (tamborilero de nalgas); en inglés: Schoolmarm para maestras solteras, entecas, amargadas y marchitas. Es evidente que comparada con otras profesiones académicas, como la abogacía o la medicina, la docencia posee, en cierto modo, el aroma de algo socialmente no del todo aceptado”.*¹⁰

Como hemos podido apreciar desde la cita anterior, según Adorno, entonces, la profesión docente en las diferentes etapas de la historia occidental no ha gozado siempre de la mejor reputación. En realidad, el autor sólo se ha referido a términos relacionados a docentes de “escuela común”, y a juzgar por la situación salarial de los mismos, creemos que aunque los términos probablemente cambien, la desvalorización de la profesión docente se mantiene. Si lo que señala Adorno en relación con los maestros de materias “comunes” se extendiera y aplicara a los maestros de materias *especiales*, las “adjetivaciones” (que en realidad encubren descalificaciones) se potenciarían. La materia “música”, junto con sus maestros y demás disciplinas de índole artística, bajo el prejuicio de su “inutilidad” práctica, se verían asociadas a la idea de un escaso valor formativo.¹¹

Sin embargo, consideramos que la música en las actividades académicas, entendida como un bien cultural en oposición a un bien de consumo, puede inscribirse en un proyecto inclusivo crítico, con características emancipatorias, en relación a los saberes dogmáticos que suelen ser instituidos desde la escuela y que constriñen las posibilidades que los alumnos accedan al conocimiento desde otra “verdad” que no es predicativa, y que tiene que ver con un re-conocimiento que no puede ser recogido desde el concepto, pero que pretendería, a “pesar de ello”, ser “conocimiento” y “verdad”.

El siguiente pensamiento de Horkheimer, nos ayudará a comprender aquello que deseamos decir:

*“En los niveles elevados de la civilización, la praxis humana consciente determina inconscientemente no sólo el lado subjetivo de la percepción, sino en buena medida también el objeto. Lo que el miembro de la sociedad industrial ve cotidianamente en torno a él (bloques de viviendas, fábricas, algodón, ganado, hombres) y no sólo los cuerpos, sino también el movimiento en el que se perciben (empezando por los trenes subterráneos, las jaulas de extracción, los automóviles, los aviones), todo este mundo sensible presenta los rasgos del trabajo consciente, y no se puede establecer realmente la diferencia entre lo que de todo ello pertenece a la naturaleza inconsciente y lo que pertenece a la praxis social.”*¹²

De aquí el interés de dejar entrever la vital importancia que poseen todas las experiencias musicales áulicas e institucionales como constitución y configuración del mundo cognitivo, subjetivo y sensible. Y es que a pesar de su drástica diferencia de tiempo “oficial” –curricular- asignado para el trabajo institucional, la importancia de la experiencia musical en la escuela pasa por sus efectos estéticos y simbólicos en el orden de lo subjetivo. Es decir, constituyéndose como un área de trabajo en donde podríamos decir que lo valioso en el “uso” del mismo deviene, fundamentalmente, en cualidad y no en

¹⁰ ADORNO, Theodor *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid, 1998, p. 66.

¹¹ Siguiendo aquella lógica no es raro que la misma sociedad, con frecuencia, emita juicios de valor sobre los músicos al considerarlos como “bohemitos”, “hippies”, y al juzgar que por tratarse, supuestamente, de personas que “trabajan exclusivamente” con los sonidos, no estarían habilitados para intervenir institucionalmente por medio de una palabra “autorizada” o, a su vez, en la reflexión crítico-epistémica.

¹² HORKHEIMER, Max *Teoría tradicional y teoría crítica*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2000, p. 36.

cantidad¹³. Creemos que esta particularidad “cualitativa”, concebida y originada desde el mismo *habitus* estructurante de las significaciones inherentes al campo de la música y la cultura en la escuela y ayudado, paradójicamente, por la exclusión institucional de la educación musical en los mecanismos de control¹⁴, es la causa principal de significar el espacio o campo musical, como de “poca seriedad” académica. Entonces, podríamos hablar de una suerte de transpolación de lo que en realidad sería un valor, como un no valor. Esto tiene lugar, porque las atribuciones socio- institucionales, que condicionan dicho campo, supuestamente, no están relacionadas con aquellos requisitos, instrumentos, que a la escuela le permitan examinar, controlar y evaluar en forma pragmática los conocimientos que, por otra parte, son los que le servirán, en forma *posterior*, para garantizar el recorrido académico de los alumnos.

Este currículum, culmina con la obtención del título secundario como símbolo de garantía académica, pero también, de constitución y subordinación al control escolar. La música, desde esta perspectiva ideológica-educativa, no obstante tendrá su lugar, siempre y cuando pueda ser capaz de representar y reproducir, únicamente, las competencias culturales inherentes a la cultura erudita del sector dominante. Estos mecanismos de control, considerados como *poder disciplinario*, tienen semejanza y vigencia hoy en las instituciones educativas, con aquellos vinculados a las “máquinas de poder” descritas por Foucault ya que forman parte, a su vez, de “...instrumentos efectivos de formación y de acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y de pesquisa, aparatos de verificación”.¹⁵

Desde esta perspectiva teórica, intentamos comprender y acercarnos, entonces, a la realidad de los procesos educativos como socialmente construidos y frecuentemente, como ideología dominante proveniente de un espacio simbólico hegemónico. El mismo, intentará obstaculizar, a través de la imposición y naturalización de discursos pedagógicos acrílicos, junto con un accionar no reflexivo, informativo pero no formativo, ornamentativo pero no cognoscitivo, la tarea de formar alumnos con herramientas de intervención sociales, políticas, filosóficas, intelectuales y artísticas. Paulo Freire, sostiene que:

*“No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la práctica de la libertad, en virtud en la cual los hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo”.*¹⁶

Debido a ello, consideramos que la música en la escuela puede constituirse como otra forma de participación válida en dicha transformación del mundo, siempre y cuando haya podido ser concebida como una práctica significativa sensible, cognoscible y fundamentalmente, no neutral. Y he de aquí, a su vez, la enorme dificultad en su comprensión. Esto, nos llevó a interrogarnos: ¿por qué, y para qué, reforzar, es decir, “dar más de lo mismo”, cuando un cambio de acción no debería ser tan utópico e inalcanzable como uno supone? ¿Cuáles son las razones que impiden que el arte y la música en las instituciones educativas puedan devenir en praxis con sentido estético y liberadoras de aquellos “gustos” condicionados en la situación escolar? Adorno nos señala que:

“Objetivamente, el arte es praxis como formación de la conciencia, pero sólo puede llegar a serlo si no cae en charlatanería. Quien objetivamente se enfrenta a una obra de arte difícil será que pueda entusiasmarse con ella, como quiere el concepto de la interpelación directa. Una cosa así es incompatible con la actitud cognoscitiva apropiada al carácter cognoscible de la obra. Al enfrentarse las obras de arte con las necesidades dominantes, al modificar la iluminación de las

¹³ Aquí estaríamos en presencia de una de las principales diferencias por la cual, la música, puede presentar una potencial diferencia en relación al campo teórico escolar, donde mayormente los conocimientos se estructuran obedeciendo una lógica lineal y acumulativa de los saberes.

¹⁴ Es que en este sentido, sostenemos que la música como actividad escolar, “escapa” de los mecanismos de control institucional por no inscribirse, supuestamente, dentro de los discursos que autorizan y legitiman las formas de acceder al conocimiento. Como en cambio lo haría el aprendizaje matemático, la ciencia, o lengua.

¹⁵ FOUCAULT, Michel *Microfísica del poder*, La piqueta, Madrid, 1980, p. 147.

¹⁶ FREIRE, Paulo *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1985, p. 15.

cosas acostumbradas, hacia las cuales también tienden, consiguen responder a la necesidad objetiva de un cambio de conciencia que termina en un cambio de realidad".¹⁷

Sin embargo, en muchas ocasiones, se prefiere optar por aquellas canciones y praxis artísticas que, parafraseando lo anterior, privan al arte - o lo excluyen- en cambio, de todo lugar en el proceso de formación de conciencia, haciéndolo caer en "charlatanería". Aquellas "nuevas" producciones, exigidas muchas veces tanto por los alumnos como por los profesores, junto con esa necesidad imperante de que la *novedad* esté siempre presente en el currículum musical, como diría Adorno, "empujan en la dirección de privar al arte de su esencia artística"¹⁸; para en definitiva, disminuir, la distancia entre la obra de arte y el que la observa o la "escucha". De esta manera, Adorno vuelve a señalar que:

"Hasta llegar esta época de total manipulación de la mercancía artística, el sujeto que miraba, oía o leía algo artístico debía olvidarse de sí mismo, serenarse y perderse en ello. La identificación a la que tendía como ideal no consistía en igualar la obra de arte con él, sino en igualarse él a la obra de arte. Era la sublimación estética: Hegel llamaba a esta actitud libertad hacia el objeto. De esta forma hacía honor al sujeto, pues en la experiencia espiritual y por medio del vaciamiento de sí mismo llegaba a ser auténticamente como tal: lo contrario de lo que le pasa a la exigencia burguesa de que la obra de arte le dé alguna cosa".¹⁹

Siguiendo esta línea de análisis, quisiéramos agregar que "las nuevas tecnologías", en relación a las intervenciones artísticas-musicales escolares, indudablemente facilitan la producción de conocimientos, pero siempre y cuando los objetivos a abordar remitan, a su vez, a contenidos significativos. Parafraseando nuevamente a Adorno, la cuestión de fondo es ver qué posibilidades reales tiene la escuela para intentar que los usos y formas de presentación del arte y la música en las actividades académicas "no sucumban a la ideología". En otras palabras, cómo hacemos para apreciar al arte y a la música "sin sucumbir a la música y al arte como ideología" capaces de generar falsas relaciones, como así también de contribuir a poseer una mirada distorsionada y ocultar la realidad, presentándola desde un lugar de "valor" institucional. Creemos que generalmente, cuando el énfasis esté desvirtuado del lugar donde tenga que estar, allí, lamentablemente se estaría habilitando el lugar para la generación de las mismas. Si según Adorno, para Kant la "felicidad" en las obras de arte, "es en todo caso el sentimiento de lo resistente transmitido por ellas"²⁰, consideramos que el repertorio y la música destinada al trabajo pedagógico y musical de los niños en edad escolar, deberían dar cuenta de tal resistencia.

Sabemos que no es una tarea fácil por los múltiples factores que venimos señalando; los mismos, se constituyen como una barrera, como un obstáculo epistemológico que impide la formación de conocimiento. Es ahí entonces donde a nuestro entender debe aparecer la escuela como una de las pocas instituciones educativas que pueden y deben ofrecer "algo distinto" a lo que los alumnos acceden en forma cotidiana. No estamos sosteniendo que hay que estar en contra de las modas porque "sí", sino que se haría casi imposible llevar a cabo una tarea de sensibilización crítica por parte de los docentes de música hacia los alumnos, trabajando exclusivamente con aquellas propuestas que sólo buscan, la mayoría de las veces, convertir a los alumnos en "usuarios" de la música -comprendida como expresión tecnológica o como mercancía- desvinculada del "aura" y de los procesos artístico-compositivos que debieran siempre conllevar toda creación humana.

Adorno se refiere a la ausencia de reflexión crítica en los ámbitos educativos, afirmando que: "la chapucera fusión de apropiación de material empírico de material aprendido de memoria y declamación cosmovisional, muestra que el nexo entre cosa y reflexión se ha roto"²¹. Por eso, desde este lugar teórico, volvemos a subrayar la dimensión cualitativa del uso del tiempo en las actividades artísticas y musicales como condición necesaria que posibilita que la relación entre "cosa" y reflexión, pueda recuperarse. Bourdieu afirma con respecto al uso del tiempo en las escuelas que:

¹⁷ ADORNO, Theodor *Teoría estética*, Madrid, Taurus, 1971, p. 317.

¹⁸ ADORNO, Theodor *Teoría...*, op. cit., p. 30

¹⁹ ADORNO, Theodor *Teoría...*, op. cit., p. 31.

²⁰ ADORNO, Theodor *Teoría...*, op. cit., p.28.

²¹ ADORNO, *Educación...*, op. cit., p. 39.

“Sólo una institución como la escuela, cuya función específica consiste en desarrollar o crear metódicamente las disposiciones que caracterizan al hombre cultivado y que constituyen el soporte de una práctica durable e intensa cuantitativamente y, por eso, cualitativamente, podría compensar, por lo menos parcialmente, la desventaja inicial de quienes no reciben de su medio familiar la incitación a la práctica cultural y la competencia presupuesta por todo discurso sobre las obras...”²²

A su vez, Adorno afirma que:

“El tiempo en música, por ejemplo, es irreconocible en cuanto tal, pero está tan alejado del tiempo empírico que en una audición concentrada, los acontecimientos temporales exteriores al continuo musical se quedan fuera de él y apenas le rozan; si un músico se interrumpe para repetir un pasaje o retomararlo de nuevo, el tiempo musical permanece indiferente en este espacio sin verse afectado por él, en cierto sentido queda detenido y sólo continúa cuando se reanuda la secuencia musical. El tiempo empírico sólo perturba al musical por su heterogeneidad, no fluyen los dos a la vez. Por eso las categorías conformadoras del arte son cualitativamente diferentes de las exteriores y además hacen penetrar su cualidad en un medio que es cualitativamente diferente no obstante las modificaciones”²³

Sin embargo, a pesar del escaso valor con el cual la actividad musical en las escuelas es investido, asumimos que:

“Todo lo que sea estéticamente puro, que se halle estructurado por su propia ley inmanente está haciendo una crítica muda, está denunciando el rebajamiento que supone un estado de cosas que se mueve en la dirección de una total sociedad de intercambios, en la que todo es para otra cosa”²⁴

De esta manera, estamos convencidos que cuando un alumno, supuestamente, más “veloz”, o más “hábil” para la práctica instrumental, ejecuta la melodía principal en un instrumento, lejos de ostentar su saber como etapa de construcción finalizada, puede ayudar al resto, desde su lugar, a sostener y significar las otras etapas previas, sin por esto, invalidar a los otros. Es decir, consideramos que a través de la música, más allá del nivel de cada uno, esta experiencia puede ser posible: es que cuando un alumno resuelve una situación problemática asignada, generalmente, debe esperar a que los demás también lo hagan y su propio proceso al hacerlo, queda relegado al campo de lo individual. En cambio, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen a la música como principal objeto de estudio, cada alumno sociabiliza su propio proceso a través de la práctica y ejecución instrumental, del canto, o desde la lectura de su partitura.

De esta manera, a través de esta “socialización” externa del proceso en la construcción del conocimiento, estará develando al mismo desde su propio accionar, y al hacerlo, ya no contemplará en forma exclusiva una dimensión individual, sino que avalará y permitirá que cada uno de ellos, desde el lugar que se les ha sido asignado de acuerdo a sus posibilidades, pueda realizarlo en forma grupal y sin temores de quedar expuestos a un supuesto “no- saber”, ya que sabrían que cada parte de esa música estaría vinculada como proceso, al concepto final.²⁵

Por todo lo expuesto, creemos que aquellos alumnos, que estén tocando un acompañamiento, o una segunda voz la cual no necesariamente evidenciara una mayor complejidad técnica, no se sentirían inseguros ni invalidados, porque conocerían la importancia y el valor de la misma, en relación con la obra en su conjunto. Esto conduce a que todos los estudiantes lleven a cabo una participación activa y significativa dentro de un proceso global; al igual que nos brindará la posibilidad de que aquel alumno o alumna con mayores facilidades, pueda asumir un rol solidario y *pedagógico*, frente a aquel otro que esté en otra instancia distinta de construcción del conocimiento en la actividad propuesta. La mayoría

²² BOURDIEU, Pierre *Campo de poder, campo intelectual*, Quadrata, Buenos Aires, 2003, p. 88.

²³ ADORNO, Theodor *Teoría Estética...*, op. cit., p. 184.

²⁴ ADORNO, Theodor *Teoría Estética...*, op. cit., p. 296.

²⁵ Aquí utilizamos la palabra concepto como equivalente de un proceso por el cual se permite o llega a comprender algo, es decir, como operación inteligente posibilitadora del saber. No estaríamos remitiendo el contenido del arte, y sobre todo, la música, a lo conceptual que no lo tiene sino a la manera en que se abordan en la escuela los procesos lógicos como operaciones inteligentes que permiten trabajarla.

de las veces, sin que esto obedezca, o responda necesariamente, como ha ejemplificado en su análisis sobre estas cuestiones Foucault, a una estrategia de *control* por parte del docente hacia aquellos alumnos que culminaron primero. Allí el autor se refiere al control de la siguiente manera:

*“Se ha comenzado por confiar a los escolares mayores tareas de simple vigilancia, después de control del trabajo, y más tarde de enseñanza; a tal punto, que, a fin de cuentas, todo el tiempo de todos los alumnos ha quedado ocupado ya sea en enseñar, ya sea en ser enseñado. La escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza”.*²⁶

Nosotros, por el contrario, (y en este contexto) creemos que lo anterior puede servirnos de ayuda como medio para forjar en los alumnos la importancia de contar con otras formas o modalidades de trabajo institucionales que puedan ser capaces de legitimar otras prácticas y con las siguientes características: en donde lo individual no sea un fin en sí mismo, porque sencillamente, la práctica instrumental, o mejor dicho, *el hacer música con otros*, implicará un *devenir*, es decir, intentar posibilitar un espacio en el cual la subjetividad del otro, pueda también valorarse como condición necesaria para llevar a cabo los propios aprendizajes.²⁷

De esta manera el hecho sonoro, particularmente, el quehacer musical, se presenta fundamentalmente como un *devenir*, como una acción continua en el tiempo, que involucra otros procesos de intervención diferentes a aquellos que se dedican meramente a ser descriptivos. Es en este punto, que creemos que la importancia de la música en la escuela está emparentada con poderes de sensibilización y liberación. Por ello, entendemos la presencia de la música en las actividades de la Escuela como a una disciplina que a diferencia del campo teórico, en donde es preciso contar con un capital cultural previo que posibilite la complejización de los distintos grados del saber que servirán para garantizar el recorrido “permitido” o “pertinente” de los alumnos, puede reflejar intrínsecamente en los sujetos, un espíritu de transformación crítica, educativa y social. Esto, debido a que la música en sí misma no trabaja, exclusivamente, desde un sentido “vertical”, lineal, o acumulativo de los aprendizajes, sino que es capaz de recuperar y valorizar cada individualidad inherente a la diversidad propia y singular de los sujetos en un proyecto en común que tendrá como principal objetivo, despertar la sensibilidad y las fuerzas “espirituales” de cada uno de ellos, a través del respeto de sus propios tiempos y validación de cada uno de sus aportes.

Así, estamos en condiciones de decir que mientras la *Educación Teórica* formal trabaja en base a aquel capital heredado por los alumnos en un proceso homogéneo y acumulativo del saber, la Música no sólo no necesita negar su capital cultural, sino que también permite “abrir” paso a cada singularidad presentando, entonces, condiciones óptimas para la valorización y el trabajo en el orden de la diversidad. Por lo tanto, deviene como un elemento capaz de afirmar el valor intrínseco de una Sinfonía de Beethoven, pero también de una Zamba como “Luna Tucumana” de Atahualpa Yupanqui; no trabajando, como dijimos anteriormente, en un sentido vertical del saber sino, fundamentalmente, en forma transversal.²⁸

De esta forma, y retomando la cita anterior de Horkheimer, consideramos que todo el movimiento percibido desde las clases de música a través de los diferentes años en los cuales un Profesor de música puede trabajar con los mismos grupos, las canciones, los instrumentos, las prácticas instrumentales, el lenguaje específico desde el inicio de la escolaridad, etc., pueden pensarse en forma homóloga en

²⁶ FOUCAULT, Michel *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1989, p.170.

²⁷ Lo mismo podríamos señalar, a modo de brindar un ejemplo en otra esfera del campo artístico, con aquel alumno capaz de evidenciar una mayor facilidad para la expresión plástica: algunos pueden representar con mayor o menor técnica que los otros, pero, lo verdaderamente importante, en la escuela, se constituye en la manera en que el profesor valide esa interpretación simbólica, como proceso que posibilite la comprensión e incorporación de los conceptos en relación al todo.

²⁸ Sin embargo, no estamos proponiendo una categoría de análisis ingenua que conduzca a creer que la única solución a muchos de los problemas que aquejan en la actualidad a la sociedad “sea” la música. Sabemos que aquellos niños y jóvenes que padecen serias problemáticas vinculadas a la extrema pobreza y las distintas formas de exclusión social, no subsanarán aquello en forma exclusiva a través de la música. Sin embargo, tampoco adherimos a la simplificación que suele efectuarse desde la escuela en relación al campo artístico, la cual suele anular sus poderes de sensibilización y de esperanza en la transformación social.

relación a la cita anterior y de esta manera, contribuir a que en su paso por la institución escolar puedan recordar su labor y aquellas experiencias vividas como una práctica significativa y con sentido estético y ético. Por el contrario, como hemos analizado anteriormente, si los docentes de áreas especiales (y los docentes en el ámbito educativo en general) se escudaran en que la práctica musical sólo se constituye como un medio para otros fines académicos, (o que la carga horaria es tan escasa que entonces se *"haría lo que se puede"* como argumentación que puede brindar refugio a prácticas no reflexivas), aquel movimiento sensible en relación a esto, puede llevar a que los alumnos signifiquen y configuren el espacio musical por fuera del orden de lo cognitivo. Todo aquello, no obstante, y precisamente por el "descuido" o producto del poco valor con la cual suele investirse la tarea musical en las instituciones, nos lleva a contemplar a la música, en oposición a lo otro, como a un campo de trabajo privilegiado. El mismo, permitirá comprender, identificar y hallar las causas *"en estado puro"* vinculadas a las acciones y modos de intervención institucionales en relación a la legitimidad de ciertos conocimientos escolares. Coincidimos en que:

*"El juicio categórico es típico de la sociedad preburguesa: así son las cosas, el hombre no puede cambiar nada. Las formas hipotética y disyuntiva de juicio tienen su lugar propio especialmente en el mundo burgués: bajo ciertas circunstancias puede producir este efecto, las cosas son o bien así o de otro modo. La teoría crítica declara: las cosas no tienen que ser necesariamente así, los hombres pueden transformar el ser, ahora están dadas las condiciones para ello."*²⁹

Alentados a partir de estas consideraciones, estamos proponiendo la construcción de un modelo socio-educativo que se anime a llevar a cabo algo más que una mera actividad de reproducción simbólica y social en lo artístico y subjetivo, como también en el orden de las demás áreas del conocimiento, las cuales, con frecuencia, reducirían los procesos de enseñanza y aprendizaje a una cuestión de clase y status.

Nuevamente, el mismo autor nos señala:

"No criticamos la cultura de masas porque dé demasiado al hombre o porque le haga la vida demasiado segura, sino porque hace que los hombres reciban demasiado poco y demasiado malo, que capas sociales enteras, de adentro y de afuera, permanezcan en espantosa miseria, que los hombres se adapten a la injusticia y que el mundo se fije como cristalizado en una situación en la cual hay que temerse, por una parte, gigantescas catástrofes y, por otra, la conjuración de astutas élites para mantener una paz muy dudosa".³⁰

Y ya aproximándonos al final de este artículo, asumimos que ha sido Adorno quien, a nuestro entender, ha podido arrojar luz en estas cuestiones desde un abordaje dialéctico; es decir, desde la problematización entre la música como contemplación e interpretación:

"La Música mira con ojos vacíos a quien la escucha y cuanto más profundamente se sumerge en ella, más incomprensible resulta lo que ella deba ser. Hasta que uno no aprende que la respuesta, si es que una respuesta así es posible, no yace en la contemplación, sino en la interpretación: es decir, que sólo se resuelve el enigma de la música quien sabe tocarla correctamente, como un todo, su enigma se burla del que la contempla seduciéndolo para que hispostasíe como ser lo que no es sino ejecución, un devenir, y en tanto que devenir humano, un comportarse".³¹

Insistimos en que aquel devenir humano, junto con el sentido inmanente de "comportarse", nos vuelve a señalar la necesidad de continuar con aquel pensamiento que consideraba a la cultura, y la cultura y la música en las instituciones educativas, como una práctica social, y pública. Adorno, al revelarnos el "enigma" inmanente de la música, en relación al arte y la cultura, nos ofrece también herramientas que nos permitan resignificar dicho espacio en la cultura escolar. Coincidimos nuevamente con él cuando nos señala que:

"La incapacidad de diferenciación es prueba de rudeza de pensamiento, pero la diferenciación es tanto una categoría estética como del conocimiento. No hay que confundir la ciencia con el arte,

²⁹ HORKHEIMER, Max *Teoría tradicional...*, op. cit., p. 62.

³⁰ HORKHEIMER, Max *Teoría tradicional...*, op. cit., p. 114.

³¹ ADORNO, Theodor *Sobre la Música...*, op. cit., p. 73.

*pero las categorías que valen en ambas no son absolutamente diferentes. La conciencia conformista desea lo contrario, al ser incapaz de diferenciar ambos mundos, pero también al no aceptar la idea de que fuerzas idénticas obren en esferas no idénticas”.*³²

Consideraciones finales

He aquí entonces, parte del secreto de la fuerza que reside en la música y el arte: su capacidad para emular desde esferas no idénticas, fuerzas equivalentes. Estamos convencidos de que “el arte rellena el abismo entre sujeto y objeto”³³. Y cuando aquello, vinculado a la música y los procesos educativos, no suceda de esta manera, por el contrario, dicho abismo se verá inmensamente incrementado, logrando de esta manera, que el sujeto no pueda ser reconocido como tal, o aún peor, sea confundido con el objeto o con los atributos del mismo. Esto significará estar ante la presencia de una suerte de cosificación en la tarea pedagógica. Resignificar la música como espacio simbólico y cognoscitivo en el ámbito escolar debe conducirnos, inevitablemente, a interrogarnos sobre si las maneras con las cuales las intervenciones pedagógicas suelen ser abordadas, pueden contribuir a llevar a cabo dicha tarea. Es por esto que asumimos que “queda hipostasiada la idea de que quien sea incapaz de una diferenciación sensible, quien no pueda distinguir un sonido hermoso de un sonido sin nervio, ni un color luminoso de otro apagado, difícilmente será capaz de experiencia artística”.³⁴

De esta manera, consideramos que los aportes provenientes del campo de la epistemología, sociología, pedagogía y filosofía crítica, pueden conducirnos hacia una reflexión que tienda a poner en acción otro tipo de prácticas capaces de generar en los alumnos, a partir de las creaciones musicales, procesos de subjetivación que promuevan formas de inserción crítica en nuestra compleja realidad. Así, creemos que las intervenciones pedagógicas concernientes a todos los campos de la educación, y especialmente, las referidas al campo musical, exigen ser abordadas críticamente desde un desarrollo y análisis teórico tendiente a develar las relaciones de la educación musical con las estructuras de poder, con el fin de superar los obstáculos epistemológicos, e ideológicos-educativos que impiden su implementación a través de un proyecto cognoscitivo transformador, liberador y, por ende, inclusivo y emancipatorio.

Por lo tanto, quisiéramos compartir algunos interrogantes surgidos tras haber realizado este recorrido a través de todas estas reflexiones en torno a la música y su lugar asignado en las actividades en la escuela; es decir, como metáfora de vaciamiento ideológico, cuando la misma fuera despojada de sus atributos estéticos, filosóficos y cognitivos que le dan sentido, y reducida, en cambio, a una mera actividad de “ejecución”: ¿no es acaso *tocar*, practicar música, también interpretarla? ; ¿Es igual a meramente repetir? ¿No es esto una tentación de querer cosificar lo que es evanescente y caer en la voluntad del mercado perdiendo la historicidad que invade al músico y al oyente?

Interpretar nunca es igual a *repetir*, por más que la escuela, frecuentemente, no alcance a vislumbrar las diferencias epistemológicas implicadas. No hay repetición exacta entre una ejecución y otra, cuando la interpretación es mediadora de los aprendizajes que los alumnos construyen desde el área de música en la escuela. Consideramos que lo que se escapa es aquello por lo que no se debe preguntar que significa y lo que se gana: ¿no es la inclusión del hombre en la historia?

Y todavía algunos interrogantes más: ¿por qué hacer música, todavía, convoca a los oídos?, ¿no será que al interpretarla nos da algo?

Si todavía hay que resistir preguntar *que da* para no caer en un reduccionismo, es de todas maneras lícito arriesgar *a quien da*: al hombre en la historia y a la historia como producción de las acciones del hombre.

³² ADORNO, Theodor *Teoría Estética...*, op. cit., p. 303.

³³ ADORNO, Theodor *Teoría Estética...*, op. cit., p. 338.

³⁴ ADORNO, T.: *Teoría estética...*, op. cit., p. 26.