

# CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM EN EL ÁREA DE LA EJECUCIÓN MUSICAL

GUSTAVO GONZÁLEZ; SILVIA LOBATO

ESCUELA DE ARTE DE FLORENCIO VARELA,  
CONSERVATORIO DE MÚSICA DE LA PLATA

El presente trabajo se inscribe en la investigación que venimos desarrollando con el fin de producir bases teóricas para la construcción del proyecto curricular en el área de la ejecución musical, en instituciones formadoras de músicos profesionales y docentes. Se consideran en el área de la ejecución musical las clases de aprendizaje individual, tanto instrumental como vocal, como así también las de prácticas de conjunto y de cámara en el repertorio académico y popular.

El objeto de esta ponencia es el *currículum* en el área descrita en tanto metáfora epistemológica de concepciones institucionales sostenidas desde miradas ideológicas hegemónicas y, asimismo, desde prácticas sociales y culturales legitimadas en las distintas instancias institucionales. Se lleva a cabo la deconstrucción del objeto mencionado lo que permite observar la presencia de enunciados y visibilizar las operaciones que dan validación y existencia a ciertos núcleos conceptuales y la elisión o eliminación de otros. Es importante señalar las regularidades y continuidades que se presentan en diferentes épocas y lugares geográficos y que se constituyen como *habitus* en la educación en la Argentina. Cabe aclarar que el objeto de conocimiento que nos ocupa presenta una red de articulaciones internas complejas que confluyen existencial y funcionalmente y que solo con fines analíticos se realizan fraccionamientos o se seleccionan algunos aspectos de esa red.<sup>1</sup>

## Deconstruyendo el objeto

Consideramos al *currículum* en esta área como un objeto plausible de ser analizado desde la noción de pensamiento débil de Gianni Vattimo. Si como pensamiento fuerte concibe aquél que habla en nombre de la verdad, de la unidad y de la totalidad, es decir, un tipo de pensamiento ilusorio tendiente a establecer fundaciones absolutas del conocer y del actuar, por el contrario, el ‘pensamiento débil’ rechaza las categorías fuertes y las legitimaciones omnicomprendivas, es decir, un tipo de razón que ha renunciado a una fundación única, última y normativa. Con este término, que Vattimo no usa de forma peyorativa sino de manera positiva y propositiva, él se refiere a la circunstancia que ya había pensado Nietzsche: “el hombre rueda desde el centro hacia la X”<sup>2</sup>, es decir, aquella específica condición de ausencia de fundamentos en la cual se encuentra el hombre postmoderno después de la caída de las certezas últimas y de las verdades estables.

Es el repertorio, núcleo privilegiado en las prácticas curriculares hegemónicas, aquello a lo que nos remitimos como forma de conocimiento que, en su enunciación, nunca es casual ni ingenuo. Quién construye el *currículum* a nivel áulico o institucional elige, y en su elección valoriza, jerarquiza, visibiliza, anula, presenta y suprime. Estos procedimientos

---

1 Esto ha sido desarrollado ampliamente por los autores en el trabajo “Bases teóricas para la construcción de currículum en el área de la ejecución”, en Actas de “Todas las músicas”, VII Encuentro Regional Latinoamericano ISME, Buenos Aires, 12 al 15 de agosto de 2009. Edición digital.

2Nietzsche, Friedrich. Escritos póstumos. *La voluntad de poder*, 1886

han constituido históricamente un discurso hegemónico que también se reproduce en la circulación de las producciones musicales.

En los últimos veinte años, desde el campo musicológico se han generado fuertes críticas a la preeminencia de un canon que se ha instaurado como el único válido a la hora de legitimar la producción de los intérpretes, tanto en sus instancias de formación como en el posterior desempeño en el mundo profesional. Este canon que se pretende universal coincide con el conjunto de obras y compositores del repertorio europeo de tradición germánica, y excluye las producciones de otros centros de producción musical. Es válida la distinción que algunos autores han hecho respecto a la diferencia existente entre un canon ‘de conciertos’ y un canon ‘pedagógico’. Si bien ambos se alimentan y se validan recíprocamente, pueden observarse cambios, rupturas y renovaciones más frecuentemente en el canon ‘de conciertos’ que en el canon que opera en las instancias de formación, que tiende a ser reproductor, estable y acrítico, y al que los cambios ingresan muy lentamente.<sup>3</sup>

Si analizamos históricamente los procesos de constitución del *currículum* del área de formación instrumental en las instituciones de enseñanza especializada en la Argentina podemos afirmar que, desde el modelo inicial tomado del Conservatorio de París del siglo XIX, pocos han sido los cambios o transformaciones que se observan en el mismo. Las discusiones teóricas que mencionamos respecto a la constitución del canon como producto histórico, cultural e inserto en tradiciones hegemónicas, no han ingresado aún a las revisiones del *currículum* de enseñanza del instrumento. En el caso particular de la provincia de Buenos Aires, la implementación de nuevos diseños curriculares en los últimos veinte años, muestra rupturas teóricas y metodológicas en la concepción general de los mismos pero a la hora del diseño del área específica en la instancia institucional y áulica, observamos que, como *currículum*, se prescribe una lista de obras y autores, sin que de los mismos puedan inferirse selección o jerarquización de contenidos y objetivos a lograr en cada etapa del proceso de formación del instrumentista.

La revisión exhaustiva de las obras y autores prescriptos muestra una ausencia de composiciones de mujeres y de compositores considerados periféricos. Si nos detenemos en las nacionalidades de procedencia de los autores, encontramos muy raros ejemplos de compositores de Europa del este y casi nula presencia de referentes latinoamericanos de países como Bolivia, Perú o Ecuador, por citar solo algunos ejemplos. Estas prácticas se reproducen histórica y geográficamente configurándose como estructura y los actores que forman parte de esta estructura deben adherir a este *habitus* a los fines de pertenecer al campo de la educación superior y el saber experto que se les supone. En estos gradientes de valor se da lugar a algunos objetos discursivos pero adjudicándoles el apelativo de ‘lo exótico’ y apareciendo en forma aislada y sin alguna lógica que explique coherentemente su inclusión. El significante ‘exótico’ actúa como eufemismo que trata de ocultar una desvalorización dado que se reconoce el origen periférico o subalterno del mismo. Al configurarlo como otredad o ubicarlo en un ‘no lugar’ se refuerza la centralidad de lo que podemos denominar un instituido.

## Deconstruyendo el sujeto

El sujeto que construye el *currículum* lo hace desde su constitución histórica y social, pero al desempeñarse como profesional de la educación se le debe exigir un posicionamiento teórico, reflexivo y crítico que sostenga su práctica. En múltiples situaciones áulicas e institucionales estos docentes tratan de invisibilizar su condición de sujeto, otorgándole a los objetos características de humanidad. En este contexto escuchamos textos como: “el programa dice”, “el programa pide”. A posteriori estas prácticas se institucionalizan y naturalizan colocando en un lugar totémico al *currículum*, convertido ahora en ese objeto llamado

---

3 Ver: Randel, Don M (1992); Kerman, Joseph (1994); Citron, Marcia (2000) y Bohlman, Philip (1992).

‘programa’ y que se reduce a una lista bibliográfica rígida, inmóvil, invariable y con aspiraciones de perdurabilidad. Esta institucionalización exige la participación de varios actores, no sólo la de los docentes que se desempeñan a cargo de las clases. Equipos de gestión y de supervisión que se supone poseen una formación actualizada, omiten acciones que tiendan a la revisión y modificación o coinciden con la mirada mencionada. Esto funciona como una práctica de validación que fortalece y legitima las decisiones del nivel áulico. Consideremos como ejemplo de esta pretensión de permanencia inmutable en el tiempo, la enunciación discursiva de las categorías históricas de los repertorios y las clasificaciones en géneros. Un ejemplo de los más claros en este sentido es el que designa producciones musicales que se incluyen en la categoría ‘música contemporánea’ y que han sido compuestas tres generaciones anteriores a los que hablan.

## Construyendo currículum

El problematizar y reflexionar sobre las prácticas curriculares actuales ya se constituyen como *currículum*. Lo entendemos como un objeto de conocimiento y como tal, es un objeto teórico que se recorta y se construye, distanciándose del objeto de realidad.<sup>4</sup> No existe el *currículum*, siempre estamos construyéndolo. No nos fue dado, no hay un ‘Sinaí’ desde donde haya bajado, somos siempre responsables de su construcción y portadores de su discurso. No es posible una construcción sin la deconstrucción del existente y el mismo se formaliza en discurso, siempre re-enunciable, dinámico, pertinente y crítico.

El *currículum* histórico tiene una pretensión de totalidad tal que, lo que deja afuera lo coloca en el lugar de inexistencia. Consideramos que, lejos de ser una totalidad, es un recorte sostenido ideológicamente y que se corresponde con una positividad<sup>5</sup> que se dio en la segunda revolución industrial, encarnando el modelo de conocimiento positivista. Este modelo de pensamiento genera también un contexto de circulación y de recepción de los bienes simbólicos y culturales, lo que los teóricos de la recepción han coincidido en denominar como el ‘horizonte de expectativas’<sup>6</sup>. Más de un siglo después y de los cambios históricos y epistemológicos ocurridos encontramos estos reductos, que a manera de fósiles, tratan de volver a un pasado. Esta fantasía se convierte en discurso, en saber, en poder, en última instancia, en un relato.

Podemos observar, a partir de las líneas de trabajo teórico-metodológicas, los objetos de estudio que se recortan y los problemas que se plantean, cómo la educación musical, al menos en el campo de estudios de la ejecución, ha permanecido fuera de los debates que atravesaron en el siglo veinte las ciencias sociales, como el giro lingüístico y la crisis de la modernidad. Este *divortium* no es casual, sino resultado de un posicionamiento que consideró que el campo que se creaba, a partir de las prácticas mencionadas, constituía un mundo propio y aislado, sosteniéndose en una suficiencia auto-referencial. En el mismo sentido, la estética, la epistemología, la filosofía, la sociología, la historia y otras disciplinas de las ciencias

---

4 Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. (2008) *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1ª. Edición. (1º edición francesa: 1973)

5 A finales de los años sesenta, en el momento en que escribe *La arqueología del saber* y para definir el objeto de sus investigaciones, Foucault no usa el término dispositivo sino otro, etimológicamente cercano, "positivité", positividad. Tomando este término, que se convertirá más tarde en ‘dispositivo’, según Agamben, Foucault toma partido respecto de un problema decisivo: la relación entre los individuos como seres vivientes y el elemento histórico. Entendiendo con este término el conjunto de las instituciones, de los procesos de subjetivación y de las reglas en que se concretan las relaciones de poder. El objetivo último de Foucault no es, como en Hegel, el de reconciliar los dos elementos. Tampoco el de enfatizar el conflicto entre ellos. Se trata de investigar los modos concretos en que las positividades o los dispositivos actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los ‘juegos’ del poder.

6 Nos referimos específicamente a los teóricos de la llamada Escuela de Constanza, que tuvo lugar a mediados de la década del 60, con representantes como Jauss, Holub y Everist, entre otros, dando lugar a todas las líneas teóricas que se ubican dentro de las teorías de la recepción.

sociales son vistas como mundos lejanos que nada pueden decir ni aportar, y mucho menos visualizar lo pedagógico y lo musical como conocimientos que están en la misma red.

Es importante observar que al momento de crearse y desarrollarse las carreras de música popular en la Provincia de Buenos Aires<sup>7</sup>, desde el nivel jurisdiccional se creó un diseño que consideraba a la música popular encerrada en tres posibles géneros: jazz, tango y folklore. Cabe preguntarse qué concepto de música sostiene esta visión y que nociones de las prácticas musicales populares se incluyen en el recorte seleccionado. Asimismo, es una tarea necesaria identificar si en los grandes centros urbanos donde se insertan las escuelas que ofrecen dicha oferta curricular, los géneros seleccionados para su estudio son relevantes en las prácticas musicales de los contextos mencionados. La elección como objeto de estudio de géneros como el jazz, el tango y el folclore excluye otros géneros como el rock, la cumbia y el cuarteto, por nombrar solo algunos de los más practicados, tanto desde su producción como desde la circulación y recepción. Es útil recuperar el concepto de 'caja de herramientas académicas básicas' que utiliza Don Randel al abordar musicológicamente estudios comparativos de la música académica y el jazz. Su planteo central es que el abordar analíticamente productos de la música popular con las herramientas desarrolladas por la musicología tradicional y que funcionan eficazmente para las obras del canon 'académico', solo produce una ampliación del canon pero manteniendo formas de dominación tanto en lo estético como en lo epistemológico. En nuestro caso esta caja de herramientas se aplica en tanto la toma de decisiones ya descrita con el currículum, que de la misma se desprende con la instauración de hegemonías y la marginalidad o elisión de otras prácticas. Afirmamos que en este área de conocimientos que ha representado un quiebre y una apertura a nuevos campos del *currículum* histórico se ha reproducido la *episteme* que sostiene el aprendizaje de la música académica de tradición occidental.

En este sentido, consideramos válido recuperar las preguntas e interpelaciones que el amplio campo de los estudios culturales ha formulado en relación a las culturas populares urbanas. La concepción inicial de los teóricos de la Escuela de Birmingham, en la década del 60, inició el proceso de pensar que el campo de las prácticas culturales de los sectores urbanos marginales era productor de bienes simbólicos y que la complejidad de dichas prácticas, los niveles de su enunciación y de significación, la superposición de prácticas residuales y emergentes merecía ser estudiado. La revisión de estas líneas teóricas en el ámbito latinoamericano y su distanciamiento crítico, permitió nuevas interpelaciones a nuevas prácticas de la cotidianeidad y de la producción artística en nuestros contextos. Nos resulta imprescindible que la tarea de deconstrucción propuesta tienda a la incorporación del conocimiento producido en el ámbito de las ciencias sociales, porque desde allí y desde la transdisciplinariedad formulada por estos pensadores, desde Raymond Williams a Stuart Hall, desde Néstor García Canclini hasta Martín Jesús-Barbero y Nelly Richards, en nuestro países, vemos posible una posibilidad de salida de los abordajes positivistas, conductistas y neo-conductistas, enmascarados en corrientes que pretenden no serlo.

La deconstrucción y construcción del currículum como tarea cotidiana en las instituciones de formación de enseñanza instrumental es una tarea sin duda árida, incómoda, que provoca fricciones, disputas y luchas al interior del campo y que requiere de la intervención activa de todos los actores involucrados en el proceso. Al mismo tiempo, como responsables de dicha formación, es una tarea que nos exige posicionamientos teóricos, metodológicos e ideológicos pero que, el llevarla a cabo garantiza mecanismos de democratización del conocimiento y el reconocimiento, no sólo de las diferencias, sino de la desigualdad.

---

7 La carrera funciona desde 1986 en forma experimental, formalizándose en la Res. N° 562/90

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1983) *Campo del Poder y Campo Intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Davidson, L. and Scripp, L. (1992) Surveying the coordinates of cognitive skills in music. En R. Coldwell (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books. pp. 392-413.
- Díaz Barriga, A. (1995) *Currículum y Evaluación Escolar*. Buenos Aires: Aique.
- García Canclini, N. (1997) El malestar de los estudios culturales. *Fractal*, 6 (2) pp. 45-60.
- González, G. y S. Lobato (2009) Bases teóricas para la construcción del proyecto curricular en el área de la ejecución. Ponencia en Actas de VII Encuentro Regional Latinoamericano. International Society for Music Education. Buenos Aires: 12 al 15 de agosto de 2009. Edición digital.
- Gramsci, A. (1984). *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hall, S. (1994). Estudios culturales; dos paradigmas. En: *Causas y Azares* (1)
- Hall, S. (1981) Notas sobre la deconstrucción de 'lo popular'. En: Samuel, R. *Historia Popular y Teoría Socialista*. Barcelona: Crítica.
- Iser, W. (1987) *El Acto de Leer. Teoría del Efecto Estético*. Madrid: Taurus.
- Lacan, J. (1966) *Escritos I. Escritos II*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Martín-Barbero, J. (1994) Dinámicas urbanas de la cultura. En: *Comunicación y espacios culturales en América Latina*. Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana.
- Richard, N. (2005) Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana. Mato, D. (Ed.) *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 455-470.
- Sin autoría manifiesta (2003) Reseña de Kingsbury, H. *Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio*. *Orpheotron 6*, Morón: Conservatorio Provincial de Morón, pp. 99-120.