



Opinion

Music education and social development

La educación musical y el desarrollo social

Oswaldo Rodríguez¹

Fundación Parindé, San Pedro Sula, Honduras

Art education practices could strategically target those political, social and cultural disparities that negatively affects children and youth. Targeted practices are becoming more concurrent, and such is the case with music education. Historically, music education has directed its efforts mainly to the development of the so-called vocation or talent to play an instrument or to sing. It has been mostly focused to disciplinary training. Consequently, institutionality has governed the music teaching-learning processes since medieval times, prolonging the classical idea of trívium (grammar, dialect, rhetoric) and quadrivium (arithmetic, geometry, astronomy, music) with political mediation of the so-called conservatories or music schools.

Such music education goals respond to the socio-cultural context of nineteenth-century Europe, which permeated the ideal of bourgeois education in our latitudes. The "Fine Arts" education carved out in colonization through the Jesuit Missions, who used the European Music Canon to dominate and impose not only the religious creed but, also new forms of listening, eliminating or relegating to the exterior, the ancestral or original musical expressions of our aboriginal peoples. Nevertheless, cultural crossbreeding occurred in our territories, resulting in enormous implications in musical expressions, as well as in practices and construction of music instruments. Many of these rhythms, dances, instruments, songs and sones have been forgotten and lost, while many others can be found in the heritage inventory. The immense majority of that heritage is still understudied both academically and scientifically.

During the nineteenth-century Europe, composers demanded high technicality from the performer, who regularly was a pianist, a violinist or a singer. This demand laid the foundation for music education intended for virtuous individuals with special skills and talent. Above all, these

individuals had the social merit to access this type of high training. Countless bibliographic reviews have shown how the music educational practices of the wealthy social classes were (and are still to some extent) seen as a sign of refined taste, good culture and cultivation of values that enhance status. For example, a young woman at home would learn to play the piano, and a young man would study the classics and developed a philosophical and poetic vocation.

The Western European music education had the imaginary construction of a Universal Music. Music and its sound arrangement through the Western European canon became one of the most powerful mediations for the European imperial company, headed by Spain and Portugal. Music helped consolidate their objectives of domination. Nowadays, without the slightest hint of criticality, our musical training institutions continue to reproduce the History of Universal Music, as its central feature and our musical history as its exteriority. As a matter of fact, the foundation of the musicological and ethno-musicological disciplines is acquired from this ontology. The music of us, the western European, ordered, regulated, written, that passed from the Church to the Court, and then to the Theatre, made our music look exotic, tribal, oral, that of the rite, that of the shaman, the native and the black African.

What about music education today? Why is there conversation of music education for the purpose of social development? What notion of music does music education respond to? Most of the answers are waking up with these questions, others have not been found yet.

Forerunners since the mid-twentieth century have not worked in vain. They are reflected on the pedagogical-didactic postures of music education, which has divided into two currents: (1) music education practices that are situated as general knowledge in the field of education (a music class

¹ Corresponding author: oarodriguezr@hotmail.com, Fundación Parindé. Barrio Los Andes, San Pedro Sula, Honduras

Available at <https://doi.org/10.5377/innovare.v8i2.8953>

© 2019 Author and UNITEC. This is an open access paper by licence <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

in primary and secondary education curriculum) and (2) the institution music education practices such as conservatories, schools or universities. Both practices are linked to music, but their goals are different. This has important implications for the training of teachers in music, as well as, teaching practices of musicians (without neglecting the subject of artistic research in musicians and music teachers).

Since the end of the seventies, music education movements have been born in Venezuela and in Chile, with changes both ontologically and methodologically (Concha Molinari, 2012). The Venezuelan experience is better known as "The System" ("El Sistema") (Fundación Musical Simón Bolívar, 2019). At the end of the twentieth century and at the beginning of the twenty-first century, "El Sistema" achieved its most important momentum, as a political mediation of the Venezuelan state. Its discourse promulgated a "social action for music" that deeply permeated the most selected artistic and formative circuits in the field of music, where the most authoritative voices echoed social transformations impacting in children and young people. These children and young people were in conditions of risk, inequality and exclusion, they came mainly from vulnerable areas. They managed to be part of a democratized music educational proposal, with a reasoning of majorities that offered these populations, through orchestral and choral practice, an opportunity to evade drugs, school dropout, prostitution, crime and violence.

Beyond the facts and the raise of voices for and against these initiatives, it is important to highlight the necessary critical reflection on the neuralgic issue, that is, the epistemological questions of the teaching-learning process framed in a double purpose: technical-instrumental development (practical-theoretical, disciplinary, musical skills) and social development (artistic practice as a mediation to sustainability).

If arts are recognized as a fundamental means for the expression of man, and if the child and the young person are exposed to artistic languages in the earliest age, then they will be susceptible to developing not only disciplinary competences, but also those of a social order. This will contribute to an integral, critical formation for sensitivity and life. This approach considering all knowledge dimensions cannot be postponed, i.e., the artistic education as a means to re-establish a balance in the cultural, social, political, environmental and economic orders that will enhance a better living through a sustainability approach.

Musical Education for Social Development (EMDS) is a proposal that articulates social training, transdisciplinary and complex thought in the epistemic base. That is supported by an ontological turn, in terms of a music education no longer exclusively for an individual virtuous subject (Rodríguez-Reinoso & Luna-Nemecio, 2019). This proposal includes the collective subject. The man is visualized as a social subject defined by his presence in

community, with an interdependence and intersubjective relationship from his collaborative work. This collective subject becomes the orchestra, the choir, the band, the ensemble, as communities of artistic educational practices. When one thinks about the collective subject, it implies the democratization of the artistic training spaces. To enable this democratization and institutional articulation is necessary at the political strategic level, as a mediation for an end. This will reduce gaps of exclusion, marginalization, and inequity.

The pedagogical-didactic approach calls for necessary transformations derived from the onto-epistemic approaches of an EMDS, dismantling the old structure of teaching by objectives, to give way to a teaching by competencies. These necessary transformations include a new curricular vision, adequate evaluative rubrics, incorporation of technologies to knowledge areas for training paths, where high technical performance is consubstantiated to artistic performance and the generation of knowledge from the research competence.

Today, education bases are being challenged by its relevance in many fields, in the light of this late modernity or postmodernity. This time period is leveraged in technological and communicational development and in pursuit of a knowledgeable society, with life questioning a new criterion. The generation and accumulation of scientific knowledge is no longer attainable, with its degree of applicability or conversion into technologies for economic-industrial development. Instead, there is knowledge generation for the increase of life. Thus, the environmental problem is no longer an exclusive ecological problem. It inevitably passes through protecting the environment, not only naturally, but also from a socio-cultural perspective. Artistic education practices are important. They are an option that requires research to understand their approaches for sustainability purposes.

La educación musical y el desarrollo social

Las prácticas educativas en artes que se orientan de manera estratégica a combatir los desequilibrio en lo político, social y cultural, que impactan de manera negativa en la infancia y la juventud, son cada vez más concurrentes. Tal es el caso hoy día de la educación musical. Sin embargo es necesario precisar que históricamente la educación musical como ámbito general de la educación ha dirigido sus esfuerzos única y exclusivamente al desarrollo de la llamada vocación o talento para tocar un instrumento o para cantar, lo que es igual a decir, una formación meramente disciplinar. Para ello, una institucionalidad ha regido los procesos de enseñanza-aprendizaje desde tiempos medievales, arrastrando la idea clásica de la formación en el *trivium* y el *quadrivium*, hasta consumarse en la mediación política de los llamados Conservatorios o Escuelas de Música.

Los fines de esta educación musical respondieron al contexto socio-cultural de la Europa decimonónica, cuya

influencia en nuestras latitudes permeó en el ideal de la educación burguesa, la educación de las “Bellas Artes”, continuando el camino labrado en la colonización por medio de las Misiones Jesuitas, por ejemplo, quienes emplearon el canon europeo de la música para dominar e imponer no sólo el credo religioso sino también nuevas formas de la escucha, eliminando o relegando a la exterioridad las expresiones musicales ancestrales u originarias de nuestros pueblos aborígenes. No obstante, es pertinente estimar que el mestizaje cultural tuvo en nuestros territorios sus enormes implicaciones en las manifestaciones musicales, las prácticas y la construcción de instrumentos. Muchos de esos ritmos, bailes, instrumentos, cantos y sones se encuentran olvidados, perdidos, otros tantos en el inventario patrimonial, pero en su inmensa mayoría poco estudiados académica y científicamente.

El contexto de la Europa del XIX, donde el tecnicismo exigido por los compositores al ejecutante fuese pianista, violinista o cantante, fundó las bases de una educación musical para el individuo virtuoso con las destrezas y el talento, pero por sobre todo con el mérito social para acceder a ese tipo de formación. Innumerables reseñas en la bibliografía evidencian cómo las prácticas educativas musicales de las clases sociales pudiente eran (y siguen siendo en cierta medida) vistas como signo de gusto refinando, de buena cultura y de cultivo de valores que realzaban el estatus. La señorita de casa que aprende a tocar el piano, el joven que estudia los clásicos y desarrolla la vocación filosófica y poética, por ejemplo.

Otro aspecto importante en la educación musical de cuño europeo occidental fue la construcción imaginaria de una *Música Universal*. La música, la ordenación de los sonidos a través del canon europeo occidental se constituyó en una de las más poderosas mediaciones para la empresa imperial europea, encabezada por España y Portugal, para afianzar sus objetivos de dominación. Hoy día, sin el menor atisbo de criticidad, instituciones de formación musical en nuestras latitudes, siguen reproduciendo la *Historia de la Música Universal* como centralidad y nuestra historia musical como exterioridad. De hecho, la fundación de las disciplinas musicológicas y etnomusicológica se da desde esta ontología. La música de nosotros, la europea occidental, ordenada, normada, escrita, que transitó de la Iglesia a la Corte y luego al Teatro, y la música exótica, tribal, oral, la del rito, la del chamán, el indio, el negro africano.

Ahora bien, ¿qué pasa con la educación musical hoy día? ¿Por qué se habla de una educación musical con propósitos de desarrollo social? ¿A qué noción de *música* responde la educación musical? Las respuestas en su inmensa mayoría se encuentran despertándose con las preguntas, otras no se han enterado aún. En vano no han pasado precursores desde mediados del siglo XX principalmente en Europa y Norteamérica que han reflexionado sobre las posturas pedagógico-didácticas del hacer educativo musical, lo cual ha terminado bifurcando el torrente en dos corrientes: las

prácticas educativas musicales que se sitúan como un área de conocimiento general en el ámbito educativo (la clase de música en las mallas curriculares de los trayectos de educación básica y media) y las prácticas educativas de instituciones especializadas en música como los conservatorios, escuelas o universidades. Ambas prácticas se vinculan con la música pero sus fines son distintos, lo cual tiene importantes implicaciones en la formación de los docentes en el área musical, lo mismo que el ejercicio docente de los músicos, sin dejar de lado el tema de la investigación artística en músicos y docentes de música.

Desde finales de los años setenta se gestó en Venezuela y otro tanto en Chile movimientos de educación musical que planteaban un cambio tanto en lo ontológico como en lo metodológico. Entre ambas experiencias, la venezolana, mejor conocida como el “El Sistema”, a finales del siglo XX y en los comienzos del XXI logró su más importante impulso como mediación política del estado venezolano hilvanando de un discurso que promulgaba una “acción social por la música” que caló profundamente en los más selectos circuitos artísticos y formativos en el ámbito musical, donde las más autorizadas voces se hicieron eco de las transformaciones sociales logradas en niños, niñas y jóvenes, principalmente provenientes de zonas vulnerables, en condiciones de riesgo, desigualdad, exclusión; quienes han logrado ser parte de una propuesta educativa musical democratizada, pensando en mayorías, brindando a dicha población una oportunidad para evadir las drogas, la deserción escolar, prostitución, delincuencia y violencia en sus diversas formas, a partir de la práctica orquestal y coral.

Más allá de los hechos, las voces a favor y en contra de estas iniciativas, lo importante a destacar aquí es la necesaria reflexión crítica en cuanto al hecho neurálgico, es decir, los cuestionamientos de orden epistemológico del proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en una doble finalidad: el desarrollo técnico-instrumental (práctico-teórico, disciplinar, competencial) y el desarrollo social (la práctica artística como mediación a la sostenibilidad).

Si las artes son reconocidas como un medio fundamental para la expresión del hombre y que el niño y el joven desde su más temprana edad expuesto a los lenguajes artísticos es susceptible de desarrollar no sólo competencias disciplinares sino aquellas de orden social contribuyendo a una formación integral, crítica, para la sensibilidad y la vida, no puede postergarse el abordaje en todos los planos del conocimiento el hecho educativo artístico como vía para restablecer los equilibrios en los órdenes cultural, social, político, ambiental y económico que hagan letra viva el planteamiento de la sostenibilidad.

De allí la propuesta de una Educación Musical para Desarrollo Social (EMDS), la cual articula la socioformación, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo en la base epistémica, sobre la cual se soporta el giro ontológico en cuanto a una educación musical ya no exclusivamente para el sujeto individual virtuoso, sino para

el sujeto en colectivo, el hombre como sujeto social atravesado y definido a partir de su presencia en comunidad, con interdependencia y relación intersubjetiva permanentemente desde el trabajo colaborativo. Este sujeto colectivo viene a ser la orquesta, el coro, la banda, el ensamble, como comunidades de prácticas educativas artísticas. Pensar en el sujeto colectivo implica por igual la democratización de los espacios de formación artística, para lo cual es necesario la articulación institucional en el nivel de lo estratégico político en tanto mediaciones para un fin, con lo cual se propicia la posibilidad de reducir brechas de exclusión, marginalidad e inequidad.

El abordaje pedagógico-didáctico, reclama las necesarias transformaciones que se derivan de los planteamientos onto-epistémicos de una EMDS, desmontando la vieja estructura de una formación por objetivos, para dar paso a una formación por competencias, lo mismo que una nueva visión curricular, rubricas valorativas adecuadas, incorporación de tecnologías a las áreas de conocimiento para los trayectos formativos donde el alto desempeño técnico esté consustanciado al desempeño artístico y la generación de conocimiento a partir de la competencia investigativa. La educación toda es hoy día interpelada en sus cimientos por su pertinencia en muchos ámbitos a la luz de esta modernidad tardía o posmodernidad, apalancada en el desarrollo tecnológico, comunicacional y en pos de una

sociedad del conocimiento donde el cuestionamiento por la vida es nuevo criterio. Ya no es la generación y acumulación del saber científico y su grado su aplicabilidad o conversión en tecnologías para el desarrollo económico-industrial, sino la generación de conocimiento para el aumento de la vida. Así, el problema ambiental ya no es más un problema exclusivamente ecológico, pasa ineludiblemente por la condición de preservación del entorno no sólo natural sino socio-cultural, para lo cual las prácticas educativas artísticas para la sostenibilidad emergen como una importante alternativa que requieren de la investigación para profundizar sus planteamientos y alcanzar sus propósitos.

Bibliographic References

- Concha Molinari, O. (2012). El legado de Jorge Peña Hen: las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles en Chile y en América Latina. *Revista Musical Chilena*, 66:(218), p. 60-65.
- Fundación Musical Simón Bolívar. (2019). Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Disponible en: <http://fundamusical.org.ve/>.
- Rodríguez-Reinoso, O.A. & Luna-Nemecio, J.M.L. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da Abem*, v. 27, n. 43, p. 134-149.