



Fotografías gentileza de Paulina Hayden, programa Mi Orquesta en el Jardín, FOJI - Integra.

Las músicas y la infancia

por **Olivia Concha Molinari**

¿Qué aportes entrega la educación musical al desarrollo del ser humano y a la construcción de una mejor sociedad? ¿Cuál es la importancia de la iniciación musical en los primeros años de vida? La profesora Olivia Concha Molinari indaga en estos temas y entrega recomendaciones a los y las docentes, teniendo como norte la pedagogía de la creatividad y la apertura respetuosa a las exploraciones sonoras de niños y bebés.

Olivia Concha Molinari

Licenciada en Piano y egresada de Didáctica Musical, Conservatorio G. Verdi de Milán. Su trabajo de investigación lo ha dedicado a la música en la primera infancia (en Reggio Emilia, Italia y en la Universidad de La Serena). Recibe la Medalla de la Música año 2000 del Consejo Chileno de la Música por su aporte a la Educación Musical.

Obertura

La invitación del Colegio de Profesores a escribir sobre música y educación y a plantear algunas propuestas para la infancia me ha provocado numerosas dudas: ¿qué escribir sin caer en lo obvio, lo reduccionista y por último lo retórico? Y enseguida surge la necesidad de definir una pregunta de fondo que nos ha rondado desde que abandonamos la actividad de intérprete de música en el piano por el de educadora: ¿qué es la música y cómo puede integrarse a la consciencia ética y estética de toda persona –desde la primera infancia– cual facultad inmanente de la inteligencia humana?

Responder a esa pregunta de fondo en este artículo se me hizo cuesta arriba debido al controvertido “sentir y pensar” estereotipado de la actual sociedad chi-

lena respecto a música, a cultura musical. Si nos guiamos –por ejemplo– por las respuestas dadas por encuestados a “mis” estudiantes de Pedagogía en Educación Musical (Universidad de La Serena) durante varios años, para el ciudadano común música significa relajamiento, evasión de problemas, sentirse acompañado, olvidarse de sus deudas, de sus compromisos económicos, distraerse. Es decir, música reemplaza el *Armonil*¹, colma carencias y entrega energía, sacude. Perfil que requiere más bien de estudios e indagaciones psicológicas y sociológicas.

Por otra parte, hablar de música en una sociedad como la chilena de los últimos veinte años es una ardua tarea porque habría que ponerse de acuerdo: ¿qué entiende el interlocutor (en este caso, los lectores) por música? Nuevamente tendríamos una aproximación dictada por la lógica de la sociedad de mercado dado que los medios han invadido el imaginario colectivo imponien-

¹ Sedante natural.

do “su música”, que en realidad es otro de los tantos productos en serie de la industria de la diversión que se consume tal como se hace con los tarros de duraznos al jugo, los helados, los autos, la ropa, etc.

A partir de estas breves reflexiones planteamos en estas líneas preliminares que música es un concepto sistémico que va analizado y desglosado en sus componentes objetivos y subjetivos. La música es parte de la cultura, es un bien que debería enriquecer al hombre y a la humanidad, sin restar su capacidad de entretención y diversión.

Primera infancia: sensibilidad de los niños y bebés

“¡Es la música más hermosa que he escuchado en mi vida!”
Margarita, 4 años 6 meses.

El encuentro con muy buenas músicas y reproducciones de obras de arte favorece y provoca en la mayoría de niños y niñas respuestas, interacciones y emociones “confesadas” y significativas, como lo que ocurrió con la niña Margarita al escuchar una mañana en su casa a través de la radio *El lago de los cisnes* de P. I. Tchaikowsky. Otro ejemplo que puedo citar es el ocurrido en el campamento Silva Henríquez de Santiago (toma de terreno) donde llevé en 1984 una gran reproducción (póster) del *Banquete nupcial* del pintor holandés Pieter Brueghel (1525-1569) con el fin de embellecer la pobre escuela (una mediagua con piso de tierra). En medio de tanta precariedad material, pobreza e incomodidad, los niños comenzaron a observar detalles y a comunicar “emociones estéticas” (para decirlo con la petulancia de la academia) de finura impactante.

Hemos investigado la actitud de los niños hacia músicas jamás escuchadas y nos consta que ellos son flexibles, sin prejuicios, dispuestos a escuchar muchas y nuevas músicas e interactuar frente a estímulos sonoros de calidad. Los bebés desde la sala cuna en adelante responden a músicas étnicas, folclóricas, populares, “clásicas” o “de arte”

Es necesario volver a creer en las artes y las músicas como fuentes de conocimiento –como lo son también las ciencias– para no seguir por el despeñadero del predominio del marketing.

(antiguas o contemporáneas) con movimientos corporales (se agitan y mecen cuando aún no caminan), ocupan el espacio con sus cuerpos en movimiento, improvisan actividades que poco a poco irán transformándose en sus propias danzas (sin necesidad de un profesor que los modele). Cuando crecen son capaces de transferir al papel músicas escuchadas con imágenes concretas y/o simbólicas. Desde los 5 años ellos manifiestan lo que sienten no solo con un adjetivo sino con varios, con matices y enriquecedoras metáforas –indicando su fina sensibilidad–, y desde los 6 años escriben sus ideas y lo que imaginan al escuchar músicas complejas. Es en esos detalles, en las sutilezas y finuras donde –en parte– reside la sensibilidad, la percepción de lo bello.

Estamos ciertos que las artes visuales (hechas por el niño y apreciadas como espectador), la manipulación de objetos sonoros, la práctica instrumental, el canto, la escucha de tantas y variadas músicas potencian el desarrollo holístico desde la primera infancia, siempre que haya un adulto sensible que lo acompañe, que estimule la participación y esté atento a sus expresiones, a escudriñar en su mundo interior: ¿qué sienten y piensan de las músicas que escuchan? Eso es nuevo y lo necesitamos. Eso significa indagar, dejar emerger lo desconocido. Aquello que los adultos aún *no sabemos* de la infancia². Nicanor Parra, por ejemplo, está interesado en la poesía de los niños: “Los niños expresan lo que sienten. Dicen lo que piensan, no lo que les conviene. Hay que registrar lo que dicen, pero sin intervenir. Cuando el autor mete mano, se estropea todo” (*La Tercera*, 2010). Yo misma desde hace años, he invitado a las educadoras en

2 Por este medio propongo que usemos mi correo electrónico (conchamolinari@gmail.com) como receptor de metáforas, oraciones, pensamientos e imágenes simbólicas verbales (orales y/o escritas) de párvulos y niños (hasta los 8 años) y reunamos ese capital de la imaginación, fantasía, competencia mental y emocional infantil para luego procesarlo críticamente de Arica a Magallanes.

ejercicio a llevar una bitácora con metáforas, con sus ingeniosas y originales “salidas”, con expresiones verbales orales (transcritas por el adulto) o escritas por ellos mismos tal como sugiere Nicanor Parra. Pienso que en un país de poetas como el nuestro, tenemos que descubrir la poesía *de* y *en* los niños.

No obstante haya transcurrido más de medio siglo entre las propuestas en el campo del arte visual publicados en occidente por Franz Cizek, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Irena Wojnar y de la educación musical por Edgar Willems, Violeta Hemsy de Gainza, Murray Schafer (conocidos en Chile) ha sido necesario promover discusiones, encuentros y seminarios, como se ha ido haciendo lentamente desde hace algunos años (Consejo de la Cultura, Educarte³), con el fin de replantear con fuerza y argumentos fundados tratando de convencer a quienes dirigen hoy las políticas educacionales públicas de que es necesario volver a creer en las artes y las músicas como fuentes de conocimiento –como lo son también las ciencias– para no seguir por el despeñadero del predominio del marketing, donde las artes y las músicas (la cultura a fin de cuentas) son solamente

entretenimientos, diversiones y “productos mediáticos *light*” (mayoritariamente banales y efímeros).

Dentro de los esfuerzos destacables que hoy se están desarrollando podemos mencionar, en Santiago, el grupo de intervención en jardines infantiles llamado “Despertar musical”⁴ que, mediante un equipo de artistas liderados por el músico y gestor cultural Cristian Ortiz, está protagonizando eficazmente actividades integradas de expresión musical, corporal, gráfica y visual con niños en diferentes comunas periféricas de la comuna capitalina, con interesantes resultados que hemos podido presenciar.

Por otra parte, en Salamanca (Región de Coquimbo) se ha ido conformando una comunidad cooperativa y colaborativa tripartita –Municipio, Junji-Integra, Fundación Minera Los Pelambres– de educadoras y figuras que mediante un programa *ad hoc* están cultivando una idea inspirada en los jardines de Reggio Emilia, Italia, a través de acciones y no solo en declaraciones (discurso) actuando con ellos, observando a los niños, sus intervenciones y expresiones por medio de proyectos en diferentes áreas e intereses de los mismos niños⁵.

3 www.educartechile.cl

4 www.despertarmusical.cl

5 <http://www.salamanca.cl/culturadeinfancia/>





Educación por el arte y las músicas

¿Por qué la música es positiva para el ser humano (“siempre que se inicie antes del nacimiento”, complementa el compositor y pedagogo húngaro Zoltan Kodaly)?

Quienes hemos vivido convencidos de que la música como actividad intra e interpersonal nos ha hecho sentir integrados y realizados intelectual, psicológica, afectiva y socialmente, no conocíamos –años atrás– evidencias científicas a ese propósito, si bien había certeza del profundo sentido y significado que ella tenía para cada uno de nosotros. Actualmente estamos enterándonos por investigaciones neurocientíficas que la práctica musical sistemática, entendida como un acto percepto-motor transformador, realizada de forma individual o como una acción cooperativa con otros, puede modificar estructuras cerebrales (cambios estructurales) y favorecer el desarrollo de diversas funciones cognitivas (cambios funcionales) (Barraza, 2013).

Esta evidencia científica –según mi opinión– cuestiona y compromete el paradigma, la práctica y las estrategias de la desgastada enseñanza musical escolar –del siglo XX– que no ha logrado siquiera convencer a profesionales, políticos, juristas, deportistas, pobladores, comerciantes, etc. de una evidencia científica básica: que *las notas musicales disponibles* en occidente –código de alturas– son 12 y no 7. La educación musical necesita revisar las convicciones y rutinas del pasado.

Camino recorrido: de la práctica a la teoría

Desde mi ingreso como profesora en el área de la educación y de las músicas como ejes importantes del proceso formativo en la moderna concepción de una pedagogía estética, decidí –intuitivamente, sin respaldo teórico– dirigir el foco y mi interés hacia sinergias psicomotrices de los niños observando sus interacciones espontáneas y “naturales”, favoreciendo la exploración, la emisión de sonidos, estimulando movimientos finos y gruesos, y entregando materiales para incrementar dichas experiencias. Conseguimos a la postre el desarrollo de destrezas y habilidades de manipulación y del sistema respiratorio-vocal con estrategias y metodología constructivista.

En general, hoy más que nunca estoy convencida de que las habilidades motrices del área fina (percutir, pellizcar y frotar cuerdas, digitar teclas, raspar güiros, soplar cañas, agitar maracas, rotar matracas, etc.) y las destrezas para usar y controlar inteligentemente el propio cuerpo en movimiento en el espacio y en armonía con sus pares, contribuyen al desarrollo psicomotor, social, cognitivo y emocional del niño, a la inteligencia de la infancia, a otra forma de conocimiento como son las prácticas sonoras y musicales.

En mis primeros trabajos de investigación en terreno no fundamentaba mis intervenciones en las etapas sistematizadas por la psicología cognitiva de Piaget –uniformadoras en estándares escalas y mapas de desarrollo–, porque estaba convencida de que los niños y niñas no eran todos iguales y porque, en mi mundo de constantes cuestionamientos, de búsquedas y de preguntas, intuía que dichas teorías podían ser complementadas o superadas por otros grandes investigadores (Montessori, Bruner, Feuerstein, Malaguzzi, Gardner), debido a los contextos y los cambios de las sociedades, de los medios y del Ser. Mi inquietud puntual consistía en descubrir qué era posible construir e inventar musicalmente juntos, párvulos, niños y nosotros los adultos, para no seguir repitiendo e imitando exclusivamente la cultura musical infantil ya existente o tradicional (léase canciones y rondas además de la “radio”), como soporte motivador.

El corazón metodológico de mi propuesta consistía en estimular la actividad psicomotriz de exploración libre y la escucha concentrada presentando en el “nido” y en el jardín materiales sencillos –*cotidiófonos*– preparados por las familias y/o accesorios de percusión. Me dejaba guiar por las iniciativas, curiosidades, respuestas, actividades, asombros, la tenacidad de bebés y párvulos para superar las dificultades de manipulación y control de sus fuerzas musculares, de velocidad –en un tiempo determinado– de sus dedos y manos, regulación de las intensidades, obtención de silencios, etc.

“¡Basta, no golpeen más! ¡Silencio!”. Aquella exclamación imperativa expresada con un grito “energuménico” de un párvulo y no con mi voz, “impuso cordura” a un grupo de sus pares de 3 años. Fue la primera vez que frente



a mí ellos protagonizaron el juego de reglas, la organización y sucesión temporal de los elementos sonoros, el “sentido común” de cómo jugar colectivamente con sonidos, ruidos, silencios en un espacio cerrado, sin –y lo digo irónicamente– “saber” que Piaget había ya descubierto esas etapas de juego sensoriomotriz, de manipulación, simbolismo, reglas, reacción circular como esquema repetitivo, etc.

Conservo ese instante como imagen congelada en mi memoria docente donde los párvulos demostraron su poder como grupo social, hicieron valer su capacidad de decidir qué y cómo hacer música en su jardín, consiguiendo autónomamente placer y no disgusto, orden y no caos, relajamiento y no tensión. En ese instante significativo aprendí acerca de la música, de la sociedad como libertad de expresión, de la cultura infantil. Y cambié de ruta.

Luego de haber trabajado durante tres años en las *Scuole della Infanzia* (jardines infantiles) del Municipio de Reggio Emilia (Italia) con niños de 3 a 6 años, decidí

continuar las indagaciones y experimentaciones de la relación sonido-música-bebés, en sala cuna involucrando a bebés, educadoras y familiares incorporándome como investigadora y como músico en tres niveles: con bebés “piccoli” (9 /12 meses), *medios* (13/22 meses), y *grandes* (23/35 meses), sosteniendo tres encuentros semanales, pasando de un nivel a otro, proponiendo los mismos juegos y materiales.

Nada de lo que iba a suceder fue planificado *a priori*, no había intención de *enseñar*. El proyecto tenía carácter de investigación-acción empírica sin teoría previa, salvo la referencia general en cuanto a las etapas de desarrollo de 0 a 3 años. El sujeto a observar era el bebé, la consigna era “los bebés y los niños exploran y descubren, ellos deciden qué hacer”. El foco de mi actitud como investigadora estaba dirigido por tanto a: i) observar las interacciones de los bebés frente al adulto y los objetos; ii) observar y comparar la duración y concentración de los bebés en juegos de manipulación “con resultado sonoro” respecto a otros



juegos cotidianos programados; iii) observar las actitudes de los bebés frente a diferentes músicas (placer/displacer, interés/escepticismo); iv) descubrir posibles interacciones intencionadas y variadas entre ellos (Concha, 1979). Mis tareas iniciales consistieron en la observación y registro (apuntes y grabaciones) de los juegos que las educadoras proponían a los bebés.

A medida que transcurría el tiempo llevé al “nido” de vez en vez, objetos comunes de variadas formas y materiales con el fin de provocar variación de movimientos finos y producir cambios sonoros en el ambiente, esperando lograr mayor concentración en la escucha por el “esperado asombro” que los nuevos sonidos habrían de causar en los bebés. Rara vez tuve que intervenir para evitar algún desaguisado o para dar alguna indicación específica. La actividad de los niños –sin intervención del adulto– era libre y se desplegaba en el tiempo sin tropiezos de ninguna especie. Las educadoras de cada nivel participaban observando y colaborando con los apuntes. Cada 15 días nos reuníamos con todas las educadoras y auxiliares, cocinera, con el fin de compartir lo sucedido, destacar hallazgos, referir anécdotas, intercambiar impresiones y recibir aportes. Sosteníamos además, una reunión mensual con familiares interesados en escuchar y compartir nuestras indagaciones y ‘provocaciones sonoras’ y a la vez nosotros escuchábamos si algo ocurría en sus hogares al respecto.

Los juegos en general demostraron progreso en destrezas de manipulación y habilidades (inteligencia motriz) para usar su propio cuerpo de un alto porcentaje de los bebés. Las educadoras pensaron que el concepto “conjunto o serie sonora” podría haber provocado desarrollo cognitivo generalizado, pues se entregó al grupo de los mayores, numerosas fichas de varios colores y los bebés fueron capaces, espontáneamente, sin ninguna indicación por parte de nuestro equipo, de separar y clasificar las fichas por color, asunto que fue considerado un logro cognitivo de aprendizaje precoz. Lo más significativo del trabajo realizado fue que no se necesitó una planificación predictiva puesto que el desarrollo de las experiencias y la cadena de juegos que enriquecieron la investigación-acción fue protagonizada por los mismos bebés y párvulos a contacto con los materiales y con el clima afectivo e interesado del equipo.

Este proceso, por una parte, nos demostró empíricamente la teoría piagetiana de asimilación y acomodación; y, por otra, la convicción del equipo que el bebé no es un ente pasivo ni necesitado solo de alimentación, afecto y protección sino que al interactuar con otras personas y con el medio “desde la lactancia el bebé es un organismo complejo y competente que sabe construir su propio ambiente” (Gay, 1979).

Estado de la enseñanza musical

“Sería erróneo sugerir que comprendemos ahora el desarrollo artístico de la persona humana incluso en la misma dimensión o que los investigadores han clarificado el desarrollo científico o el desarrollo de la competencia lingüística, porque la investigación en este tema está aún en pañales. El desarrollo artístico es complejo y multivocal, es difícil hacer generalizaciones y muchas veces fallan” (Gardner, 1993).

La duda de Gardner nos tranquiliza. Efectivamente creemos que salvo en algunos países por coyunturas históricas, culturales, etc., han existido logros en materia de desarrollo en educación-artes-músicas, pero aún falta mucho por consolidar. Es más, pareciera que allí donde hubo avances, las músicas y las artes han ido siendo cada vez más jibarizadas en el currículum obligatorio. Planteo por ejemplo el caso de Chile, que logró tempranamente (desde la primera década del siglo XX) prestigio en Latinoamérica por sus muy buenos profesores con conocimientos musicales formados en las Escuelas Normales (que nos hacían cantar a todos los niños de Chile) y la formación inicial universitaria de pedagogos musicales hoy en retroceso por varias razones, entre ellas –tal vez– por el modelo económico reinante con intereses cada vez más lejanos de necesitar ciudadanos integrales.

En lo puntual, respecto a la música y a la primera infancia, podemos afirmar que la mayor debilidad actual reside por una parte en la escasa preparación musical del personal que trabaja con bebés y párvulos y las pocas ocasiones que se brindan a estos últimos para expresarse: cuando se expresan sonoramente sus manifestaciones suelen ser silenciadas o no son comprendidas ni reconocidas como logros. La música es un “rellena vacíos”, es “útil”, sirve, pero no complementa la formación integral.

Al contrario, pensamos que las experiencias musicales y artísticas practicadas por bebés y niños, siguiendo sus espontáneos impulsos, ideas e imaginación sin imposición de modelos por parte del adulto, deberían contribuir a la liberación de los potenciales creativos presentes en mayor o menor grado en todos los niños y niñas, con el consiguiente desarrollo de habilidades y destrezas autónomas conducentes –a fin de cuentas– a la audición y visión crítica y a la no-dependencia de la cultura impuesta por la sociedad de consumo. Incluir práctica musical y artística libre en los jardines podría constituirse en un factor de calidad, equilibrio, desarrollo e igualdad: todos los niños tienen imaginación y fantasía, atributos de los seres humanos por excelencia, pero es necesario que los adultos los acompañen en sala cuna, en el jardín infantil y en familia, otorgando espacio y tiempo a ellos, para que puedan manifestarlos.

Pienso que las actividades dirigidas, las evaluaciones estandarizadas impuestas verticalmente por la educación chilena en los últimos años no permiten ni permitirán la liberación de los potenciales expresivos y creativos, y el descubrimiento de habilidades y destrezas desconocidos hasta ahora de nuestros niños. Trabajos interesantes de profesionales chilenos existen; trabajos y evidencias de los niños, sin intervención de adultos, ¿existen? tal vez no existen.

Recomendaciones: el rol de los/as docentes

El circuito de las músicas, los auditores, la educación, los medios, el mercado, está en espera de ser explorado, indagado, investigado: no hay métodos, ni recetas, ni programas por planificar; los bebés y párvulos chilenos en las salas cuna y jardines infantiles están a la espera de descubrir y los adultos de descubrirlos a ellos. Todo está aún por ser desvelado y como he afirmado en mis comunicaciones anteriores, pareciera necesario otorgar un voto de confianza a educadoras, técnicos, auxiliares y profesores elevando su autoestima y dejándolos trabajar con mayor libertad y autonomía (Concha, 2010). Controlados y/o supervisados como están en demasía por el sistema institucional y administrativo de la educación formal, es muy difícil que las y los profesionales de la educación –en general–, desde sala cuna a la educación media, investiguen si no se otorga el tiempo y el espacio para expresar sus inquietudes, su creatividad y audacia pedagógica.



En las conferencias magistrales del investigador y pedagogo francés que invitamos a Chile, Francois Delalande⁶ uno de los temas recurrentes fue el del desarrollo de la personalidad creativa, autónoma, imaginativa: él propone alejarse de las escuelas de los saberes impuestos para acercarse en cambio a la Pedagogía de la Creatividad, que si fuese practicada y ampliada en la educación musical podría al interior de una comunidad educativa contagiar otras asignaturas y otros docentes. El desarrollo de la creatividad Delalande lo propone además, horizontalmente, como liberación y antítesis de la sociedad de mercado que impone verticalmente aquello que se debe consumir cultural y musicalmente.

⁶ Junio de 2013 en la Academia de Humanismo Cristiano; julio de 2014, en el Instituto de Música de la Universidad Católica de Santiago.

Otro tema potente que propuso Delalande apuntó hacia la necesidad de investigar en el área de la primera infancia y la música. En las cinco conferencias de 2014 en Chile, mostró detalladamente ejemplos de una interesantísima investigación en equipo que coordinó en sala cuna (Lecce, Italia) durante tres años, donde emerge el protagonismo y los progresos en la relación bebé-sonido-psicomotricidad fina con sujetos desde los 10 a los 37 meses (Delalande, 2010). La investigación, el método, la documentación, el procesamiento, los resultados, las reflexiones que entregan las pistas, permiten reconocer en el comportamiento de los niños las primeras “conductas musicales”; planteamientos de Delalande de larga data (actualmente traducido al español: Delalande, 2013) que iluminan el camino a una pedagogía basada en la ontogénesis de las conductas musicales. Delalande insistió reiteradamente que la actitud (conducta) más importante de todo investigador era el de la observación con la consiguiente documentación.

Deseo citar expresiones controvertidas a propósito del observador en el nido y en el jardín reportadas por el español Alfredo Hoyuelos en una entrevista al pedagogo reggiano Loris Malaguzzi quien alega que la “observación es una interpretación. Siempre que interpreto, valoro lo que veo”. Para realizar esta operación Malaguzzi (Hoyuelos y Cabanellas, 1996) piensa que “la única manera de observar sin prejuicios es cerrar los libros de psicología y pedagogía y buscar otros modelos culturales que nos lleven a observar a los niños de forma distinta”.

Ambas personalidades y las sintéticas reflexiones que expongo, se presentan como insumos para grupos de discusión y estímulo a emprender investigaciones que aún no han nacido en nuestras salas cuna y jardines, con respaldo de notables pedagogos y que nos iluminarían figuras infantiles en penumbra, porque aún no hemos podido con-versear con ellos, escuchándolos con atención y afecto, como se escucha una gran obra por nacer.

Definiendo educación como un sustantivo abstracto, y educar, como lo concreto que se hace realidad mediante la comunidad de sujetos y figuras que dinamizan la acción –estudiantes, profesores, administradores, funcionarios, auxiliares, etc.– sugiero constituir equipos de docentes y profesionales de lenguaje, artes, música, filosofía, física-acústica

El desarrollo de las experiencias y la cadena de juegos que enriquecieron la investigación-acción fue protagonizada por los mismos bebés y párvulos a contacto con los materiales y con el clima afectivo e interesado del equipo.

en los centros educacionales con el fin de conformar “mesas de con-verseaciones” sobre músicas y artes en todos los niveles de la educación chilena en el entendido que con-versear (vaciar, verter en el otro, girar) es cultura, de acuerdo a las afirmaciones del brasileño Teixeira (2009) quien reitera y enfatiza: “Cultura es una larga conversación. Esa es tal vez la más amplia, más generosa, más pertinente concepción de cultura. Donde no hay conversación no hay cultura”. Planteamiento también reiterado por Humberto Maturana en sus seminarios y conferencias en forma de *conversaciones*.

Situando entonces la música como componente de la cultura, convendría indagar en con-verseaciones personalizadas, subjetivas, objetivas pero socializadoras, en aquello que cada miembro de la mesa considera sea “música”, planteando –por ejemplo– si por música se entiende un concepto unívoco (con M mayúscula, como cierta élite consciente o arrogante pregona) o si son muchas las músicas; si la música es un bien restringido y estratificado según las clases sociales; si los niños, los adolescentes y los jóvenes son “libres” en sus “predilecciones” musicales (no menciono “gusto musical” por tratarse de un filosófico, histórico e intrincado tema relacionado con la estética); si las elecciones musicales de la gente siguen las leyes de la oferta y la demanda (marketing) provocadas por la industria musical de consumo o si los medios “democratizaron” las músicas y hoy se puede “escuchar” todo, etc. He ahí algunas de las interrogantes que una mesa de conversaciones iniciada entre pares podría ser extendida luego a los alumnos, estudiantes, adolescentes, niños y párvulos, ampliando el circuito a padres y familiares,

pudiendo llegar a construirse un mapa etnográfico-musical de cada centro educativo, transformando la música en argumento, en tema de con-versaciones y preocupaciones, así como de proyecciones socio-culturales.

Hablo de con-versar provocativamente, para llamar la atención sobre un real problema afectivo y cognitivo que ha atacado nuestra sociedad, entre otras tantas debilidades, falencias y retrocesos: considero que la con-versación ha ido peligrosamente en retirada al interior de los centros educativos, en la vida familiar, en la sociedad. Una de las causas –lo digo como músico– podría ser el ruido concreto y *culturalmente contaminante* de los medios electrónicos (radio/televisión/altoparlantes) permanentemente encendidos, cada vez más invasores de los espacios acústicos privados y públicos a los que desde hace un tiempo hay que adicionar otros dispositivos individuales llámense celulares, reproductores mp3 y etcéteras que, sin rostro, cuerpo (ni espíritu) han ido poco a poco sustituyendo al interlocutor vivo (madre, padre, hijo, nieto, profesor, amigo, pariente, colega, vecino).

Desde otra perspectiva considero que el binomio música-educación es un cosmos complejo (dentro del universo de lenguajes artísticos) que está siendo solo observado desde lejos por diferentes e interesantes figuras, pero atomizadas en el amplio mapa territorial cultural y geográfico

chileno. Falta cohesión, espíritu cooperativo; pienso que sería necesario reunir sincrónicamente la polifonía de voces y energías afines para potenciar su florecimiento en términos profundos –desde políticas culturales clarividentes– investigando la situación real de la música y de la sociedad, de la educación musical y artística y la cultura en un siglo tan instantáneo y veloz como el actual donde ya nada es, sino que ya fue, valores y belleza, comunión y comunidades con ellas y donde –por ejemplo– la cultura del periodismo mediático ha reducido la atención de la “escucha eficaz” a 30 segundos, principio motor de la publicidad; y donde el “estilo musical” redundante y obsesivo psicológicamente es precisamente aquel minimalista, el de ideas cortas, breves y reiteradas.

Sugiero a educadoras y familiares (a la madre en especial) indagar, prestar atención, desde el nacimiento, a las respuestas, los signos faciales, los movimientos corporales que realizan los bebés y los párvulos frente al canto materno (si hay madres que aún lo hacen), a los sonidos del ambiente, ruidos, señales, músicas, etc.: creo que ese mundo sensorial –primer *radar* de su inteligencia– que todo bebé registra y procesa va cultivado y retroalimentado, no puede seguir siendo desconocido, si decimos amarlo. **D**

Referencias

- Concha, O. (1979). Fare musica al nido. En *Guida per gli Asili Nido* (pp.144-153). Milán: Ed. Fabbri.
- Concha, O. (2010). *El párvulo el sonido y la música*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Delalande, F. (2010). *La nascita della musica*. Milano, Italia: Ed. Franco Angeli.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gay, R. (1979). *Guida per gli asili nido*. Milano: Fabbri Editori.
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1996). Malaguzzi y el valor de lo cotidiano. Ponencia presentada en el Congreso de Pamplona. Disponible en: <http://waece.org/biblioweb07/pdfs/d091.pdf>
- Gómez, A. (27 de marzo de 2010). Nicanor Parra: "Bolaño me puso en órbita de nuevo". [Entrevista a Nicanor Parra]. p. 99. Santiago, Chile: *La Tercera*.
- Teixeira, C. (2009). *Diccionario crítico de política cultural*. Barcelona: Gedisa.