

XXIII Congreso Pedagógico de UTE-CTERA 2018
EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y RESISTENCIA
LUCHAS Y SOBERANÍAS PEDAGÓGICAS
Declarado de interés educativo por la Legislatura porteña
Declaración N° 616-2018/expediente 2909 D-2018

El Conservatorio Nacional de 1888
como formador de educadores de música

Manuel Massone¹ y Oscar Olmello²

Palabras clave: Superior, UNA, Curricular, formación de educadores de música, historia de la educación, conservatorio, políticas educativas.

Introducción

En el último tercio del siglo XIX con la sanción de la ley 1,420 y el desarrollo del Normalismo, se consolida una orientación de la escuela argentina tendiente a educar a la población autóctona y homogenizar la masa inmigrante. En ese sentido, la música vocal tiene un lugar preponderante, suscitando a través de la enseñanza de las canciones escolares y marchas patrióticas sentimientos de pertenencia a la Argentina. Así, de igual manera que las escuelas normales proveen maestros, satisfaciendo la demanda generada por el crecimiento exponencial de la matrícula, por otro lado, se promueve la formación de profesores de música para cumplir su tarea específica.

El Conservatorio Nacional fundado en 1888 estaba orientado en tal sentido por decretos ministeriales y presidenciales ignorados hasta hace dos años atrás. Sin embargo, la crisis de 1890 y la acción de Alberto Williams a favor de su conservatorio recién fundado, esterilizan ese proyecto imponiéndose uno antagónico que, en lugar de orientarse a formar a profesores de música, privilegia la formación de intérpretes, desentendiéndose de esta manera de la producción de maestros de música. La educación musical argentina estará atravesada por esa disyuntiva hasta las postrimerías del siglo XX.

Estado de la cuestión

¹ Manuel Massone es egresado del Conservatorio Nacional, Licenciado en Artes Musicales del IUNA y Magister en Artes de la NYU. Como investigador participó en el proyecto Origen, Influencias y Análisis Musical de la Cumbia Villera radicado en el CIAFIC del CONICET. Dirige desde el 2011 el Proyecto La Música para Piano del Romanticismo en la Argentina del siglo XIX, aprobado y radicado en el IUNA en 2011 y 2013. Profesor titular ordinario en el DAMus (UNA).

² Oscar Olmello es Profesor Superior de Música Especialidad Guitarra, Licenciado en Historia (UBA), Licenciado en Artes Musicales (UNA), Magister en Interpretación de Música Latinoamericana del Siglo XX (UNCu) y Doctor en Teoría e Historia del Arte (UBA). Dirige proyectos de investigación en la UNA. Profesor adjunto de Historia de la Música en el DAMus (UNA).

El campo de la educación musical en la Argentina del siglo XIX está prácticamente inexplorado. La historiografía general se limitó a enumerar a los músicos que se dedicaron a la docencia y los institutos de diverso tipo que se ocuparon de su capacitación. Por ello no encontramos mención alguna a las asignaturas que integraban las carreras ni a sus programas y es absoluta la ausencia de toda referencia a la orientación de la educación, pudiéndose colegir, a juzgar por el laconismo de esas menciones, que los autores entienden que la música puede enseñarse de una única manera. Vicente Gesualdo (1961) en su *Historia de la Música Argentina* da noticias de la fundación en 1821 de la Escuela de Música y Canto en Buenos Aires, enfatizando el apoyo recibido por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Menciona también la creación de la Escuela de Música de la Provincia de Buenos Aires y del Conservatorio Nacional de 1888, dando entender que éste no dependía del Estado y que solo se le otorgaba una subvención. Tal error, como muchos otros que se deslizan en la obra, se deben seguramente a la referencia acrítica e incompleta a documentos en algunos casos y, en otros a la repetición del contenido de escritos periodísticos carentes de referencias a fuentes verificables. Rodolfo Arizaga (1968) en la entrada correspondiente al director afirma que: “[...]en 1878, Juan Gutiérrez promovió la creación del Conservatorio Nacional de Música con subvención oficial, que recién inauguró sus clases en 1888.” Sin embargo, en la correspondiente a educación musical, señala como año de inicio 1880.

Igualmente, confusas son las referencias de Vicente Cutolo (1969) y León Benarós (1961) pues se basan en un artículo de Raúl H. Castagnino publicado en el diario *La Prensa* (1958) sin referencias documentales. En otro sentido, Mario García Acevedo (1961) se refiere *in extenso* a la Escuela de Música de la Provincia de Buenos Aires, fundada en 1874. Además, destaca a Gutiérrez como “... uno de los primeros metodólogos argentinos en materia de enseñanza musical...”, no hace referencia al Conservatorio Nacional de 1888. Juan Pedro Franze no solo ignora la existencia de esa institución sino también afirma que Alberto Williams con la fundación del Conservatorio de Música de Buenos Aires realizaba en el plano privado aquello que el gobierno ya no propiciaba (1965). Por último, Jorge Pickenhayn (1979) y Vicente Aníbal Risolía (1944), biógrafos de Williams, confunden las instituciones, desconociendo también las normas oficiales. En el caso del segundo autor llegando a afirmar que: “[...]el instituto [el fundado por Williams] estaba destinado a llenar un vacío inexplicable” (1944,92).

Recién cuando Manuel Massone y Oscar Olmello publican decretos presidenciales, resoluciones ministeriales y otros documentos oficiales no consultados hasta ese momento, pudo verificarse que el Conservatorio Nacional fundado en 1888 y dirigido por Juan Gutiérrez fue una institución creada y supervisada por el gobierno nacional y que junto con el Instituto de Música de la ciudad de Córdoba tenían como función proveer de docentes para la Enseñanza Primaria y las escuelas normales. Pero además la documentación demostró que

esas instituciones cumplían esa tarea en consonancia con los objetivos de la Ley 1.420 y de acuerdo con los lineamientos pedagógicos del Normalismo. En ese sentido es de particular importancia un texto de Williams (1947, 207-208) en donde arroja luz sobre su propia actuación en los acontecimientos, por los cuales gracias a sus contactos políticos pudo frustrar la iniciativa estatal del Conservatorio Nacional de 1888, reemplazándola con la suya propia. Tal operación no devino solo en el apoderamiento para provecho propio de una demanda de servicios educativos musicales sino también en la imposición de un modelo antagónico al estatal. En efecto, el suyo propendía a la formación en exclusividad de intérpretes, desentendiéndose por ende de la formación para la enseñanza común.

Marco teórico

Afirma Juan Carlos Tedesco (2009, pág. 19 y ss.) que los proyectos de educación estatal formal aparecen cuando como consecuencia de la Revolución Industrial las actividades productivas se tecnifican, requiriendo entonces que la mano de obra reciba cada vez mayor capacitación. Sin embargo, en la Argentina cuya economía estaba basada en la explotación agropecuaria intensiva y en el desaliento de la industria, tal necesidad no fue en principio perentoria, pues la incorporación al mercado mundial como país agroexportador que se verifica en el último tercio del siglo XIX, demandaba un ínfimo porcentaje de trabajadores con capacitación.

Por otro lado, ese nuevo rol de la Argentina en carácter de proveedor de materias primas demandaba una ingente masa de trabajadores ante la escasa población nacional, por lo cual la inmigración masiva se hizo indispensable. Aparecía ahora la necesidad de homogenizar a esa población que crecía aceleradamente y que carecía de educación tanto como la nativa:

Las razones de esta expansión [la del sistema educativo] parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen cuya estabilidad dependía -en parte objetivamente y en parte porque así se presentaba en las concepciones de la época- de la educación de las masas y de la acción de élite locales con capacidad de dirección (Tedesco, 2009, pág. 155).

Tal expansión del sistema educativo como herramienta para la perpetuación de una élite en el control del Estado, se hace urgente ante la aparición de síntomas que anuncian el ingreso con la inmigración de ideas cuestionadoras del sistema imperante. El incendio del Colegio del Salvador en 1875, atribuido a anarquistas, advirtió a los grupos dominantes que con la mano de obra también habían entrado gérmenes revolucionarios e ideologías contrarias al sistema capitalista: anarquismo, socialismo y sindicalismo. Por ello como:

“Un pueblo ignorante siempre votará a Rosas” había sintetizado Sarmiento y, efectivamente, se pensaba que la educación, en la medida que difundiera masivamente ciertos principios, contribuiría con eficacia en la tarea de la eliminación de los focos de resistencia al gobierno central (Tedesco, 2009, pág. 62).

La escuela debía sacar al pueblo de esa ignorancia, pero además debía contrarrestar esas ideas disolventes que cuestionaban el sistema. Al obliterar los valores culturales que traían los inmigrantes de sus países de origen reemplazándolos por los nacionales, se cumplía el segundo objetivo.

Así entre los argumentos que una comisión encargada de reformar los planes de estudio de las escuelas normales en 1885, expuso para justificar la intensificación de los estudios de temas nacionales, aparecía el deseo de combatir la tendencia de los extranjeros “... que tratan de perpetuar sus tradiciones y hasta su credo político entre sus hijos con peligro para nuestras instituciones y para el elemento nativo” (Tedesco, 2009, pág. 114).

De esta manera no solo se sociabilizaba a los niños sino, más importante aun, a sus padres extranjeros. Por ello en nuestra investigación utilizamos la variable política pues:

[...] para el análisis de los fenómenos educativos ha sido hasta ahora muy poco utilizada, pero creemos que -por lo menos en el caso argentino- está demostrando una notable fertilidad (Tedesco, 2009, pág. 157).

Otro concepto que vertebra nuestra investigación es el de Normalismo. Persuadidas las clases dirigentes del rol que debía cumplir la escuela en la modernización del país, correspondía al Estado acometer la conformación de un sistema educativo nacional que respondiera a esos lineamientos. Dado que tal tarea se desarrollaba casi *ab nihilo* hubo que fundar incesantemente escuelas. En ese sentido, Julio Argentino Roca, presidente de 1880 a 1886 fue el más fecundo, pues quintuplicó el número alcanzado por Domingo Faustino Sarmiento en inauguraciones y triplicó el de Nicolás Avellaneda, sus antecesores inmediatos (Galasso 2011, I: 602). Ese esfuerzo edilicio debía acompañarse con el de la formación de maestros, puesto que la proliferación de escuelas los requería en número creciente. En tal dirección, en 1870 Sarmiento crea la Escuela Normal de Paraná sobre la base del colegio de esa ciudad a fin de constituir un centro matriz de formación de maestros. Las fundaciones se irán sucediendo de manera tal que 28 años después ya estaban funcionando 38 escuelas normales en todo el país, que proveían de docentes a la ingente demanda que provocaban las numerosas escuelas primarias recién creadas.

Dentro del claustro docente de esos institutos fue surgiendo una tendencia que por su origen se llamó Normalismo y que impregnó la pedagogía argentina durante muchas décadas. En la constitución de la mencionada corriente tuvo un rol protagónico la ya mencionada Escuela Normal de Paraná. Fue su primer director, George Stearns, un norteamericano que inició sus actividades acompañado por un claustro docente integrado en su totalidad por maestras de aquella nacionalidad. Luego de cuatro años de labor, Stearns se trasladó a Tucumán para fundar otra escuela en esa ciudad. En su reemplazo encarga la dirección del establecimiento al español José María Torres quien completa el perfil característico de la institución que había iniciado Stearns. Lo acompañó en esa tarea Pedro Scalabrini en calidad de profesor y director de estudios. A pesar del enrolamiento de Torres y Scalabrini en el positivismo, esta ideología no se constituyó como hegemónica dentro del Normalismo. En efecto, en el seno del Normalismo argentino el positivismo estaba fuertemente matizado por el espiritualismo, tendencia ésta que tenía su origen en la filosofía de Karl Krause (Puiggrós 2003, 66).

Sin embargo, a pesar de voces disidentes como las de Carlos Vergara –desde posiciones krausistas–, entre otros, el Normalismo devino rápidamente en una corriente *normalizadora*:

[...] predominante en la docencia, [el maestro] se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización/barbarie operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Poco a poco, esas categorías serían organizadoras de su identidad. [...] Eran profundamente sarmientinos; adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización y combatientes contra la barbarie. Desde el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios provinciales pretendían que se clasificara todo en registros de asistencia y de conducta, en bitácoras, boletines de calificaciones y cuadernos de tópicos, etc. (Puiggrós 2003, 71).

Así se planteaba la escuela como el lugar donde se producía la adaptación del niño a la sociedad desde la perspectiva del darwinismo social. De esta manera, crea la oposición adaptado/delincuente y derivados de esa dicotomía, indisciplina = delincuencia = enfermedad y buena conducta = capacidad ética = adaptación = salud. Asimismo se atendía el higienismo y las consecuencias del alcoholismo, sífilis, etc. que se procuraba evitar con un control estricto de la sexualidad y la alimentación. Esto incluyó la clasificación

antropomórfica de los alumnos, tendiente a establecer el arquetipo físico del buen alumno (Puiggrós 2003, 97-98).

También en el plano musical la acción normalizadora de la escuela era central. Luego de la sanción de la Ley 1.420 en 1884, las ideas pedagógicas antes reseñadas tuvieron un marco curricular y en él la música vocal ocupa un papel de importancia como ya lo poseía en los programas de las escuelas normales. Se plasma así el uso normalizador de música vocal y de las canciones escolares estrictamente pautados para unificar y comprometer a los alumnos en los valores de identidad nacional. De esta manera se señalan los conceptos de patria, suelo, tierra, Nación, soberanía, riqueza natural, cultura popular y folklore como fuertemente relevantes. Tales valores se manifiestan en el escenario natural de estas representaciones: los actos escolares que devienen en “fiestas patrias” (Albini, Caruso y Cianciaroso 2011, 34). Tales valores debían reemplazar a los que poseían los padres de los alumnos. Opera de esta manera la invención de la tradición a la que Eric Hobsbawm hace referencia.

La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado (2002 , 8).

En ese constructo la música ocupa un rol muy significativo:

[...] el desarrollo del nacionalismo suizo concomitante con la formación de un moderno estado federal [promovió que] las tradicionales prácticas de costumbres ya existentes, como las canciones populares, las competencias físicas y el tiro, fueron modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para nuevos propósitos. Las tradicionales canciones populares fueron provistas de nuevas melodías en el mismo idioma, a menudo compuestas por maestros de escuela y transmitidas a un repertorio coral cuyo contenido era patriótico progresista (Hobsbawm 2002, 12).

Ya en los orígenes de la inclusión de la música en el curriculum de la escuela común, en Boston en 1838, se enfatizaban sus cualidades formativas. Al solicitar un grupo de ciudadanos tal inclusión al alcalde de la ciudad, efectivizada poco tiempo después, se destacan la capacidad que tenía la música vocal para promover la tranquilidad, el orden y la disciplina

como también favorecer la enseñanza de la religión, pautada en la enseñanza estatal de esa ciudad como obligatoria. En la escuela argentina laica no existía tal necesidad, pero sí la ya señalada de hacer olvidar los valores culturales del país de origen para reemplazarlos por otros instituidos como nacionales.

Conclusiones

Durante todo el siglo XX la educación musical no terminó de desembarazarse de las rémoras de un modelo decimonónico de conservatorio. Por ello no se desarrolló una didáctica que incorporara los aportes de las Ciencias de la Educación ni se constituyó un curriculum de formación profesional del músico coherente y fundado en bases pedagógicas sólidas. Las prácticas conservatoriles transmitidas de maestros a discípulos sin crítica ni revisión llevaron a naturalizar la repetición del modelo del “maestro” que *ex cátedra* solo permite que el alumno se convierta en su réplica. Tal situación sobre la cual la bibliografía ha dado cuenta profusamente lleva necesariamente a que el perfil del egresado de un conservatorio se parezca demasiado a la figura del virtuoso romántico (Kingsbury, 1988). Las necesidades de los sistemas educativos impusieron la inclusión de materias en los *currícula* de conservatorios que prepararan a los alumnos para la enseñanza de la música en las escuelas primarias y secundarias. Pero tales contenidos inevitables para la imposición de tales incumbencias conviven trabajosamente con la formación instrumental. Los profesores de instrumento suelen considerar que las materias pedagógicas son un estorbo para la formación de sus alumnos. Los profesores de Ciencias de la Educación, en cambio, sienten que los egresados no están capacitados para enfrentarse a los alumnos por su insuficiente capacitación.

La creación de la carrera de educación musical en numerosos conservatorios y escuelas de música de la Argentina no zanjó la contradicción, sino que la mitigó y a la vez veló. En efecto, las nuevas carreras incluyeron asignaturas muy útiles para el trabajo en el aula, pero los distintos sistemas educativos ante la estructural carencia de docentes de música privilegiaron la celeridad en lograr titulados, descuidando, por ende, la formación instrumental. Por otra parte, como las carreras tradicionales siguieron siendo profesorados, pues la legislación educativa impide a los institutos terciarios la expedición de otra clase de títulos, ante la carencia antes señalada estos egresados también encuentran salida laboral. Así los alumnos que concurren a centros de formación musical, mayoritariamente atraídos por el deseo de tocar un instrumento en general, prefieren la carrera instrumental pues de igual manera se aseguran al egresar, y muchas veces antes, un trabajo.

Referencias bibliográficas

- Arizaga, R. (1963). *Juan José Castro*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Arizaga, R. (1971). *Enciclopedia de la Música Argentina*. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.
- Benaros, L. (1961). *Eduardo Gutiérrez: una pasión de la verdad*. Estudio preliminar en Los Montoneros de Eduardo Gutiérrez. Buenos Aires, Librería Hachette.
- Cutolo, V. O. (1969). *Nuevo Diccionario Biográfico Argentino*. Buenos Aires, Editorial Elche.
- Franze, J. P. (1965). *Alberto Williams. Pedagogía Musical*. Buenos Aires, Mimeo.
- Galasso, N. (2011). *Historia de la Argentina: Desde los pueblos originarios hasta el tiempo de los Kirchner* (1ª edición ed., Vols. 1-2). Buenos Aires, Colihue.
- García Acevedo, M. (1961). *La Música durante el período de la Organización Nacional*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Gesualdo, V. (1961). *Historia de la Música en la Argentina: 1536-1851 (tomo I); 1852-1900 (tomo II)* (Vols. 1-2). Buenos Aires, Editorial Beta SRL.
- Gesualdo, V. (1962). *Historia de la Música en la Argentina (vols. 1-2)*. Buenos Aires, Beta.
- Hobsbawm, E. (2002). "La Invención de la Tradición". En E. H. (Eds.), *La Invención de la Tradición*. Barcelona, Crítica.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System* . Philadelphia, Temple University Press.
- Pickenhayn, J. (1979). *Alberto Williams*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- Risolía, V. A. (1944). *Alberto Williams. Curriculum vitae. Con algunas anotaciones sobre su obra musical, literaria y didáctica*. Buenos Aires, Editorial La Quena.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI.