

DE UNA ETNOGRAFÍA DE LA ENSEÑANZA MUSICAL A UNA SOCIOLOGÍA DE LA MEDIACIÓN *

Antoine Hennion

*(Centre de Sociologie de l'Innovation.
Ecole des Mines [París])*

UN SOCIÓLOGO EN EL CONSERVATORIO...

El equipo con el que trabajo realizó, por encargo del Ministerio de Cultura y en dos fases sucesivas, una encuesta en las escuelas de música.¹ ¿Qué íbamos a hacer allí? Mirando desde otro ángulo, más programático

* Traducción: Neus Arqués.

1. Hennion, A., Martinat, F., Vignolle J.-P., *Les Conservatoires et leurs élèves*, París, La Documentation Française, 1983; Hennion, A., *La musique et l'accusation*, informe CSI. La encuesta se ha efectuado en una muestra representativa de alumnos y de antiguos alumnos de escuelas de música subvencionadas por el Estado, siguiendo diversos criterios: el tipo de institución (Conservatorios Nacionales Regionales, Escuelas Nacionales de Música, Escuelas de Música Subvencionadas), el tamaño, la región, los derechos de inscripción y los parámetros empleados para calcularlos, el nivel de los alumnos, el instrumento que estudian y las limitaciones de edad: en lo que respecta a los alumnos y a fin de evitar reunir una muestra saturada por la gran población de jóvenes matriculados que abandonan al cabo de uno o dos años, sólo hemos conservado a los alumnos que han permanecido más de dos años en el conservatorio; respecto de los antiguos alumnos, hemos adoptado como criterio el número de años transcurridos desde que dejaron la escuela (de dos a seis años; no se trataba de averiguar qué había sido de los antiguos alumnos años más tarde, tarea enorme si se quiere aislar la influencia de los conservatorios de la ejercida por los múltiples factores que intervenirían después, sino obtener sencillamente una población-test, comparable a la de los alumnos presentes en los conservatorios, a fin de analizar los problemas de los abandonos y salidas hasta el momento de dejar la escuela). Elaborado según el método de cuotas, el fichero de alumnos agrupa 1.200 cuestionarios y el de antiguos alumnos unos 1.100. El segundo estudio trata de una etnografía de la enseñanza del solfeo.

e incierto, algunos de los resultados de la encuesta, este artículo quiere intentar aprovechar el paso del tiempo para extraer algunas reglas metodológicas y presentar proposiciones para una nueva sociología del arte que no se limite a denunciar desde el exterior las condiciones de desigualdad en que se mueven la producción y el consumo de obras de arte. Démosle la vuelta al problema: ¿por qué un sociólogo del arte o de la cultura habría de interesarse por la enseñanza musical? La respuesta es de todos conocida. Se trata sin duda de que, cansado de los recuentos culpables que a menudo le llevan a acechar a las salidas de los conciertos, para descubrir una vez más la ausencia del proletario, quiere remontarse a las causas de una ausencia tan prolongada: quiere ver cómo funciona en la institución de reproducción por excelencia, la escuela, la mecánica social de la desigualdad. Fiel a su reputación iconoclasta, en cuestión de arte, quiere dotar de mayor realismo las pretensiones del hombre de gusto por elevarse por encima del mundo en las alas de la Belleza, comenzando por recordarle que se deja mucha gente en el camino.

Éste es el trabajo que hemos realizado. En efecto, los resultados no se han hecho esperar. La primera imagen de los conservatorios, tal y como se desprende al echar una ojeada a las respuestas del cuestionario, confirma el conocimiento implícito que los distintos interesados tenían al respecto. A los conservatorios asiste principalmente una población acomodada, tanto económica como culturalmente: casi la mitad de los alumnos son hijos de cuadros superiores, profesionales liberales o intelectuales, patronos o empresarios individuales, y más del 20 por 100 lo son de un cuadro intermedio. La mayoría de los alumnos son chicas (58 por 100) y practican más la religión que la media de niños de su edad. Asimismo, cabe señalar la fuerte hiperrepresentación, por otra parte previsible, de hijos de músicos.

El análisis de los antecedentes musicales de los alumnos nos permite remontarnos, por encima de la inexorabilidad determinista de estos resultados en bruto, a los mecanismos de transmisión exactos que llevan a ellos: la decisión, tanto en lo que respecta a la entrada en el conservatorio como a la elección del instrumento, pertenece, en la mayoría de los casos, a los padres; los niños han comenzado los estudios musicales a una edad temprana (se dan muchos más abandonos, fracasos o reconversiones entre los alumnos «tardíos», esto es, los que empezaron... ¡con once años cumplidos!) y la afición a la música sólo se ha manifestado (eventualmente) mucho después de su debut (por término medio, tres años más tarde); la gran mayoría tiene proyectos como aficionado al terminar sus estudios y, sobre todo, se observa una influencia determinante respecto a las oportunidades de entrar y permanecer en el conservatorio: la presencia física de un instru-

mentista en el entorno cercano, a la vez causa y apoyo de una identificación estable del niño con la música; la «simple» melomanía de los padres, que no dominan ningún instrumento, no produce en modo alguno este efecto mimético en la perseverancia del retoño. De una manera en principio pasiva y global, a través del medio social, posteriormente activa y local, a través de la influencia de las prácticas culturales sobre el niño, prácticas muy vinculadas a su medio, la trayectoria musical de éste —y las cifras lo muestran— nada tiene que ver con la bella epopeya romántica del individuo solitario que va a la conquista de la inclinación natural, sino que se inscriben en el pesado determinismo de las relaciones sociales. El sociólogo ha cumplido su misión.

Sin embargo, hay aquí una paradoja. En el sociólogo, tal y como afirma Boltanski,² pervive siempre el pequeño chivato de la clase, ese que denuncia lo que hacen sus compañeros en vez de hacer lo mismo. Es esta función acusadora la que legitima su discurso «crítico»: la que lo diferencia de la ideología de los actores que se justifica a sí misma, la que fundamenta su cientificidad a nivel de contenidos. Pero al mismo tiempo, cuando cree que así se distancia al máximo de los actores es cuando, como mínimo a nivel formal, está más cerca de ellos. Éstos, por su parte, no dejan de acusar... a la sociedad, a la rigidez de las instituciones, a los otros actores.³ Obviamente, uno acusa en nombre de la sociedad, los otros en nombre de la música o del niño. No obstante, resulta extraño este debate en el que está atrapado el sociólogo —y que provoca que, las más de las veces, no vuelva a ver a sus víctimas—, que le lleva a un foro en el que todos luchan por decir quién tiene razón, quién es responsable de qué, cuáles son las causas de los hechos. Precisamente esto significa acusar: encontrar causas. Sin embargo, la bella exterioridad que le confiere la etiqueta científica, permitiéndole así sustraerse al juicio de lo vulgar, de lo no científico, muestra un parecido sobrecogedor con la externalidad de la estética que los artistas reivindican. También ella les da la razón desde su punto de vista, también ella les sustrae al juicio de los profanos... ¡y por eso precisamente la denuncia el sociólogo! En resumen, del mismo modo que el ob-

2. Véase su artículo sobre la denuncia, escrito en colaboración con Y. Darré & M. A. Schiltz, *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 51, marzo 1984, pp. 3-40.

3. Cf. capítulo 1 de nuestro informe *La musique et l'accusation. Pour une ethnologie du solfège* (DEP/Min. de Cultura, CSI), titulado «Dossier solfège», donde, respecto a este controvertido objeto de la música, intentamos poner en evidencia el rol activo que desempeñan las polémicas entrecruzadas en la producción misma de música como trama colectiva de relaciones. En particular, se analiza en detalle el texto de las dos conversaciones con partidarios de posiciones opuestas. Este trabajo será reescrito para una publicación posterior.

jeto de arte da la razón al artista, la objetividad científica se la da al sociólogo.

¿SOCIOLOGÍA «DEL» ARTE O SOCIOLOGÍA CONTRA EL ARTE?

Es esta relación de inesperada competencia, esta simetría en la definición de un objeto, la que permite a un medio escapar de la negociación permanente, densa, heterogénea, del debate cotidiano para apoyarse en una razón superior, que quisiera poner en primer plano, dado que a menudo la sociología la elimina o la da por sabida. Porque es esta relación la que puede permitirnos comprender mejor las dificultades con las que se encuentra la sociología cuando ha de salirse de sus especialidades reconocidas (la asistencia a los conciertos, la lógica de los mercados, los medios institucionales...) y tratar del objeto de arte en sí,⁴ es decir, entrar de lleno en competencia con un principio de definición del objeto que no es el suyo.

Desde esta perspectiva, «revelar» —palabra grandilocuente, que designa un descubrimiento que la lectura de Proust ha ventilado generosamente— la distribución diferencial de las prácticas artísticas, medir sus proporciones exactas, es algo que vale la pena hacer y que no agota el análisis. En efecto, nada se ha dicho aún del arte en sí, sólo se ha sobreentendido. Porque al situar así la sociología a las puertas del arte, a fin de inspeccionar quién entra en su reino, sólo se le dejan dos opciones posibles frente a lo que sucede en el interior: aceptarlo en bloque o rechazarlo en bloque.

O bien, modesta y prudente, la sociología se acuartela en su papel «social», en el sentido en que hablamos de asistentes sociales o de catolicismo social: no digo nada del arte en sí, existen otras disciplinas que se encargan de eso, me limito a hacer mi trabajo en mi rincón, y mi trabajo consiste en acusar a la sociedad —recordar que el arte no se da a todo el mundo, que no todo el mundo hace arte, que desde el momento en que sale de su universo estético cae en las redes familiares de lo social; se trata de la problemática de las «condiciones sociales»⁵ del arte, no hay lugar para hacer

4. Cf. «Une sociologie de l'oeuvre est-elle possible?», mesa redonda final del coloquio de la Sociedad Francesa de Sociología, en Marsella (junio, 1985); editado por la Documentation Française, el volumen de las actas, *Sociologie de l'art*, dirigido por Raymonde Moulin, presenta una visión clara y sistemática de la cuestión.

5. Defendida, por ejemplo, en los numerosos trabajos de R. Moulin en Francia o, respecto de la música, reivindicada por I. Supić (Musique et société, Instituto de Musicología, Zagreb, 1971).

una sociología «del» arte, sólo es posible efectuar un análisis sociológico de sus modos de creación, difusión y consumo.

O bien, emprendedora y conquistadora, la sociología intenta hacer caer cabezas más gloriosas; ya no es tanto la sociedad la acusada de no permitir el libre acceso al arte —que sale engrandecido al ser designado como carencia que hay que suplir—, sino que se empieza a sospechar de la buena fe del arte mismo: a fuerza de ver cómo excluye obstinadamente al pueblo de sus placeres, uno acaba preguntándose cuáles son sus intenciones: quizá no sea la sociedad la que colocó sus filtros poco equitativos sobre una producción inocente, sino que el arte no es más que la desigualdad despojada al fin de sus oropeles sociales.⁶

Así, se entiende que las relaciones entre el arte y la sociología sean difíciles (y que sean aun peores entre ésta y las disciplinas del arte, la estética, la musicología, la historia del arte). Desdén soberano muestran los guardianes del templo hacia la sociología si ésta se contenta con merodear en torno al arte e interesarse por todo lo que no lo es. O le paran los pies a la insolente, cuyos groseros ataques disimulan mal su propia incompetencia estética, cuando pretende ocuparse del arte en sí con conceptos que son buenos para los tenderos, los burócratas y los mundanos.

Pero más allá de las formas poco civiles que a veces adopta este enfrentamiento entre disciplinas,⁷ el problema es real. La cuestión que la sociología plantea al arte es, de buenas a primeras, profundamente destructiva, ya que parece poner boca abajo todo el trabajo de producción colectivo de la creencia en el arte, que los medios artísticos han llevado a cabo con tanto esmero. Tanto en su versión minimalista, «disciplinada» (la que permanece en la puerta a fin de verificar las condiciones de entrada) como en su versión maximalista, «totalitaria» (la que denuncia la arbitrariedad del objeto de culto, erigido a fin de enmascarar la autoselección de los fieles), parece no tener más que un objetivo: destruir la relación inmediata entre un objeto de arte y un hombre de gusto para restituir las mediaciones que han hecho a uno y otro.

6. Naturalmente, ha sido Bourdieu quien ha llevado más lejos esta interrogación; cf. *La Distinction, critique sociale du jugement*, Minuit, París, 1979.

7. Éste es, por ejemplo, el tono que adopta E. Gombrich en «The social history of art», *Art Bulletin* 1953, Londres, cuando critica a A. Hauser.

DE LA RESTITUCIÓN DE LOS INTERMEDIARIOS...

Este lugar que ocupa la sociología, la restitución de los intermediarios, la caza de los actores del sentido, le ha permitido también establecer una separación clara entre ella y la filosofía; ya no se trata de preguntarse por las cualidades del objeto de arte, sino de observar cómo dichas cualidades le son atribuidas. De manera más concreta, ello significa que, ya desde el principio, la sociología del arte se ha dedicado a analizar, utilizando, para empezar, el utillaje que ha importado de sus expediciones anteriores por otras tierras, los principales filtros por los que pasan las relaciones artísticas. Podemos citar, por ejemplo:

- El mercado,⁸ los comanditarios y los mecenas,⁹ el Estado,¹⁰ los coleccionistas:¹¹ todos aquellos que prestan su voz a la demanda y que la hacen existir ante el artista;
- las instituciones,¹² los talleres,¹³ las academias,¹⁴ las profesiones:¹⁵ todos aquellos agentes, candidatos a la exclusividad, que permiten la transmisión del saber y de las normas del oficio;
- los críticos, los salones, los organizadores de conciertos, los aficio-

8. Por ejemplo, R. Moulin, *Le marché de la peinture en France*, Minuit, París, 1967; P. Bourdieu, «Le marché des biens symboliques», en *Année Sociologique* 22, 1971; J. M. Montias, *Artists and Artisans in Delft*, Princeton University Press, 1982; respecto de la música, A. Peacock, *The Composer In The Market Place*, Londres, Faber Music, 1975.

9. Véase por ejemplo F. Antal, *Florentine Painting and Its Social Background*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1948; F. Haskell, *Patrons and Painters*, Knopf, Nueva York, 1963; V. Zolberg, «New-Art Patrons: Coincidence and Causality in the 20th Century Avant-Garde», Congreso Mundial de México, 1982; M. Baxandall, *L'oeil du Quattrocento*, París, Gallimard, 1985.

10. Cf. P. DiMaggio, M. Useem, «Cultural Property and Public Policy: Emerging Tensions in Government Support To the Arts», en *Social Research USA* 45, núm. 2, 1971; P.-M. Menger, *Le paradoxe du musicien*, Flammarion, París, 1983.

11. Cf. J. W. Alsop, *Rare Art Collections*, Harper & Row, Nueva York, 1982.

12. Por ejemplo, J.-E. Adler, *Artists in Office*, Transaction Books, 1979.

13. S. Alpers, *The Art Of Describing*, University of Chicago Press, 1983; M. Wackernagel, *The World of The Florentine Renaissance Artist*, Princeton University Press, 1981.

14. N. Heinich, «La perspective académique» en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 49, 1983; A. Cohen, *Music In The French Royal Academy of Sciences*, Princeton University Press, 1981.

15. White and White, *Canvases and Careers*, J. Wiley, Nueva York, 1965; o, por una vez respecto de la música, J. DeClerq, *La profession de musicien*, Universidad de Bruselas, 1970.

nados ilustrados, los conservadores y otros *gate-keepers*,¹⁶ a los que el juego sutil de *interface*, en tanto que representantes del arte ante el público y del público ante los artistas, los convierte en definidores incontestables del gusto.

... A UNA SOCIOLOGÍA DE LA MEDIACIÓN

La restitución de estos intermediarios, tomada en su sentido más empírico y concreto, como si se tratara de una especie de caza del hombre que va a desalojar a los responsables parapetados tras los juicios estéticos, ha abocado rápida y fundamentalmente, a una reformulación teórica más o menos radical y polémica, que opone al arte y al gusto esas mediaciones en cuya negación basan sus juicios absolutistas. Se trata de la restitución de las mediaciones del arte. Citemos:

- la búsqueda de los «determinantes» sociales del gusto;
- la reinserción del valor artístico en una economía;
- poner en evidencia la arbitrariedad sistemática de los mecanismos de elección de los objetos;
- el juego social de la identidad y de la diferenciación de los sujetos tras la evidencia de la belleza.

Nuestro proyecto más general, en el que se inscribe el trabajo sobre la enseñanza de la música, consiste en intentar prolongar este movimiento de restitución de las mediaciones que producen el arte e intentar darle un estatuto teórico. Es decir, no tratamos de apoyarnos en una objetividad —la de la sociedad o la de un nivel intermediario particular, la institución, la profesión, el mercado...— para reducir a la nada las objetividades de los otros, de manera simétrica a cómo el esteta se apoya sobre la razón del arte para anular los razonamientos del sociólogo, sino que tratamos de comprender cómo, entre estas series de intermediarios heterogéneos, las relaciones de mediación, complejas, conflictivas, saturadas de acusaciones recíprocas y de rechazos feroces de lo que cada uno es, acaban por establecer la realidad musical. Eso supone, pues, que renunciamos a participar en el juego de prendas de las acusaciones cruzadas que se dirigen los diversos mediadores, y entre ellos el sociólogo, para descalificar las razones de los

16. M. Bystryn, «Art Galleries As Gate-Keepers» en *Social Research USA*, 45, núm. 2, 1978; F. Haskell, *La norme et le caprice*, Flammarion, 1986.

otros e imponer así la suya, y nos planteamos por el contrario como nuestro propio objeto de investigación, a la vez práctico y teórico, esta lucha entre mediadores cuyo objetivo es definir la razón de las cosas.

Ello quizá requiera alguna explicación. ¿Acaso un informe científico, como el informe citado sobre «Los conservadores y sus alumnos», no está ahí finalmente para dar razones, causas, y abstraerse de las de los actores? El trabajo que se realiza para un informe normalmente aspira a sintetizar. No obstante, ello significa que, a partir de los agregados de palabras-problema que le presenta el medio estudiado, el sociólogo prosigue el trabajo de los actores; incluso (y sobre todo) si se esfuerza por diferenciarse de éstos, prolonga aún más el esfuerzo de dichos actores para hacer que su realidad sea inteligible para ellos mismos. Puesto que al igual que lo hará el sociólogo (aunque condimentará su presentación con las especies del método científico), estos «actores», cada vez que han hecho una tregua, han transformado continuamente sus relaciones a través de la palabra, a fin de acusar y defender, formularse objetivos claros, separar causa y efecto, atribuirse los papeles y saber reconocer los que desempeñan los demás.

Política de Estado, posición de los profesores, comportamiento de los padres, constantes que siguen la distribución de los alumnos según sus determinantes sociales y musicales, trayectorias-tipo en la institución, problemas repertoriados y recurrentes —las salidas, el profesionalismo, el repertorio que se aborda, la formación musical. Todos estos elementos, que el sociólogo reformula con su vocabulario, articula con sus propias herramientas y restituye a través de la arbitrariedad incontestable de sus elecciones y métodos, se los han proporcionado en primer lugar los actores. Lejos de designar la transparencia de una interrogación «libre», puramente intelectual, en torno a una realidad muda a la que el observador presta sus palabras, éstas han sido ya utilizadas una y mil veces, formuladas y reformuladas, y todas remiten de manera indisociable a los debates que definen y dotan de congruencia al medio de la enseñanza musical.

Distanciado de las propuestas (dicho de otra manera, más cercano a unas propuestas que no son las del medio observado), el sociólogo puede simplificar todavía más, eliminar con menor resistencia lo que sabía por aquí o por allá, empezando por las teorías que los actores se hacen de sí mismos, denominar conceptos a los agregados formados, análisis a las relaciones puestas en evidencia, interpretaciones a los efectos de fuerza supuestos. Y pasarle el engendro a alguien que aún sintetiza más que él: al político, que busca una percha donde colgar la medida que ha de adoptar.

Así se hace un informe y se justifica el salario del sociólogo. A éste todavía le falta alejarse aún más de los actores, que ahora aparecen totalmente desaliñados, a fin de reelaborar sus observaciones, dándoles una for-

ma teórica, destinada a sus homólogos. Por el contrario, éstos, a medida que tras las clases, las tipologías y los determinantes vayan desapareciendo los actores concretos que chapotean por el lodazal, reconocerán con facilidad sus propios conceptos agregados, sus propios debates, sus propios juegos de posición, en un artículo de síntesis donde ya nada aparecerá de lo que sobre el terreno era un solapamiento incierto de proposiciones íntimamente ligadas a quienes las formulaban.

No está en mi ánimo criticar este planteamiento, sino al contrario. Creo firmemente en la violencia necesaria para hacer hablar a las cosas y a la gente... Sólo confiesan si se les tortura. O sea, creo en la arbitrariedad sistemática y en la ceguera selectiva de aquel que se erige en intérprete de los demás. La violencia teórica de la síntesis es una violencia como cualquier otra, como la violencia administrativa de la gestión, la violencia sindical de la representación, o la violencia política de la decisión. Al igual que éstas, es capaz de producir realidad y, a pesar de esos aires grandiosos con que pretende escapar a la contingencia y no depender de su locutor, la teoría tampoco existe si no es a su vez reelaborada, y en consecuencia deformada, por aquellos que se adueñarán de ella. Como mucho se puede permanecer escéptico si la teoría se considera a sí misma superior a otras violencias —o sí, a la inversa, cree que no la ejerce.

Pero, ¿será posible acompañar el tema *serioso* de la síntesis teórica con su inverso, tocado a un ritmo más alegre? No nos referimos al análisis, que es la antecámara de la síntesis, sino a la regresión. Partiendo de las categorías de los actores, no dirigirse hacia algo más cerrado, más sólido, más compacto que ellas, hacia la definición de objetos cada vez más rígidos, más pesados, menos fáciles de perfilar frente a sujetos cada vez mejor conocidos, observados, analizados. Se trata del procedimiento inverso: remontarse hacia atrás, cuando los problemas eran confusos y se confundían, cuando las pistas eran poco fiables, cuando las distinciones entre lo social, lo musical, lo psicológico, lo político, lo afectivo, eran fluidas y móviles. Dejar de tratar las determinaciones masivas que explicita la encuesta como datos primeros, descubiertos por el sociólogo sin que los actores se enteraran, y considerarlas como lo que son: el resultado de un largo proceso colectivo para ponerse de acuerdo sobre los términos de sus intercambios (y de sus desacuerdos). Como mínimo, este método debería poder esclarecer no tanto la política seguida por la enseñanza musical en Francia, tal y como se le exige al informe, sino sus antecedentes, todo el trabajo acumulado, cotidiano y anónimo, que la hace posible al definirle su objeto y proporcionarle sujetos; mostrar cómo se han forjado las opciones de la elección antes de discutir la elección en sí, por encima del trabajo político que, precisamente, decidiendo entre éstas, las «avala»: él mismo se resitúa por enci-

ma de ellas. Más allá de la política educativa —macrotérmino y altamente sintético de por sí— el método regresivo aboca a una genealogía de la música: constituye en sí misma la más sintética de las síntesis, tan sintética que ya no es considerada como tal; macrotérmino fundador que basta para asegurar la unidad de un medio por encima de sus divisiones, la música es, con todo, el término más sólido —es decir, el resultado— producido por los actores, tanto más fuerte cuanto, por el contrario, la consideran el punto de partida de sus relaciones, la propuesta sin la cual el resto carecería de sentido.

El reconocimiento colectivo de la existencia de una realidad llamada música permite que las relaciones más diversas se entrelacen en torno a ella. ¿En qué se convierten nuestros razonamientos si, en vez de admitir con los actores esta realidad primera, participando activamente en reforzarla, la tomamos por el último mico, el resultado final de un trabajo de síntesis que ha conseguido disimular tras de sí la multitud de realidades originariamente indistintas que en ella se concentran? ¿Y si, en vez de deducir el movimiento de los actores de las propiedades del objeto musical o de las leyes del sujeto, viéramos a los actores en su esfuerzo colectivo por atribuir propiedades al objeto común que los constituirá como sujetos? ¿Qué sucede si en lugar de creer en la música, y después preguntarse cómo se enseña, con qué obstáculos se topa, a través de qué perversiones lo social llega a turbar su distribución *a priori* homogénea en la población, elaboramos, por el contrario, la hipótesis de que la música no existe y miramos cómo un cierto número de personas se las arregla para creer en ella y hacérselo creer las unas a las otras? Los padres, su hijo: ¿qué relaciones establece la música entre ellos? Los padres, una escuela: ¿qué desplazamientos provoca este recurso a la institución? Los niños, un profesor: ¿a través de qué trabajo se propone el enseñante como modelo para desvanecerse después tras el resultado producido? Y finalmente, los músicos entre ellos: una sociedad mantenida por una fe común, fe que hay que descifrar de la misma manera que el etnólogo descifra los mitos fundadores de su tribu.

Dejemos de creer en la música... nos resultará más fácil observar a través de qué mecanismos se cree en ella. Neguémonos a dotarla del derecho a la existencia y comprenderemos mejor cómo se las apañan los actores para hacerla existir.

Mediación 1: la institución

Los términos del debate en sí mismos no tienen la misma importancia, sino que ésta depende de la capacidad de los diferentes grupos para imponer los suyos: la jerarquía de prioridades en el orden del día de las reformas de la enseñanza refleja, por ejemplo, la jerarquía de las posiciones ocupadas por unos y otros y nos da un principio para establecer una jerarquía de nuestros propios análisis. En efecto, tenemos la sensación de que una línea divisoria corta todas las demás y las obliga a disponerse en torno a ella, puesto que es ella la que opone el medio musical y sus instituciones a las restantes partes comprometidas en la escuela de música: padres, Estado, niños, se ven limitados a formular su demanda en términos «externos» que el músico siempre puede rechazar por razones «internas» al conocimiento musical. Dicho de otro modo, esta línea, cuyo trazo hay que dibujar más finamente, separa a los usuarios, para los que la música es un medio (de cultivarse, de definirse, de divertirse, de satisfacer a los electores...) y a los músicos, quienes disponen de los medios para hacer de la música su propio fin: luchar para que se la reconozca de utilidad pública, para que sea enseñada, subvencionada, no para preguntarse por su papel o por su relación con la demanda. Versión moderna más prosaica pero más realista de las teorías del arte por el arte, la música por la música se ha convertido en la música por el músico: se trata de la capacidad que tiene un medio organizado de imponer sus criterios de formación y de autorreproducción a fin de obtener recursos, a la vez que se protege de la servidumbre de la demanda.

La encuesta relativa al alumnado mostró que esta concepción tiene una influencia decisiva en el funcionamiento de las escuelas de música y los problemas de la enseñanza. Sobre las pesadas limitaciones que impone el medio al análisis de la entrada en el conservatorio y a las probabilidades de salir por una u otra puerta, puede articularse un análisis institucional de la acción de los conservatorios sobre la población infantil que reciben. Dicha acción prolonga sin duda las limitaciones iniciales, pero les imprime un tono particular, que no se reduce a la mera aplicación mecánica de una función social de reproducción cultural. A las prácticas de los padres que llevan a su hijo al conservatorio se oponen las prácticas de la enseñanza. Indisolublemente vinculada a la elección de los métodos y de la pedagogía, la política de «conservación musical» de los conservatorios pasa por una organización escolar concebida según el modelo de una escuela técnica cuya salida «normal», aun siendo muy minoritaria, es la carrera de músico profesional. Más allá del objetivo manifiesto de estas escuelas (proporcionar una formación musical de nivel secundario), este funcionamiento choca con la

demanda de los niños, que asimilan el conservatorio a una escuela suplementaria, y de los padres, que la mayoría de las veces se sienten movidos por la necesidad de dar una formación cultivada a un espíritu *amateur*. De hechos, los conservatorios tienden a favorecer menos el amateurismo que las soluciones extremas del abandono (que se producen por selección frente a la influencia de inscripciones) y que la profesionalización de los alumnos más dotados o persistentes. La exclusividad del repertorio, que excluye las músicas populares, constituye asimismo una elección estratégica muy persistente en el medio musical clásico francés, que ve en ella una condición para su supervivencia; sin embargo, como consecuencia de esto, se refuerza el filtro social que excluye de entrada a la mayoría de niños procedentes de medios populares. Las limitaciones de edad y de repertorio desalientan las vocaciones tardías de adolescentes que se apasionan por su música... ésta raras veces coincide con la que se enseña en los conservatorios.

A través de esta serie de filtros que encajan entre sí y cuyas señales encontramos tanto en una etnografía meticulosa de los cursos actuales como en los proyectos de reforma más ambiciosos, la eficacia de estas escuelas de aficionados sólo resulta evidente, en definitiva, para el propio medio musical, al cual proporcionan un doble rol profesional: por una parte, su autorreproducción, al ser los hijos de músico los únicos que poseen todas las claves del éxito; y, por otra, la ascensión social de los niños de clase media, atraídos por las salidas que ofrece la orquesta.

La encuesta relativa al alumnado, efectuada por medio de un cuestionario, nos ha proporcionado valoraciones cuantitativas exactas. No obstante, las cifras son una herramienta invasora, que se arroga con rapidez el lugar de lo que mide. Hay que admitir que la realidad se ciñe a las pocas palabras y observaciones, a través de las cuales nuestras preguntas podían aprehenderla. Puede realizarse un análisis complementario de la formación musical en los conservatorios basado en la hipótesis inversa: olvidémonos de la evidencia de las palabras y adoptemos el punto de vista del etnógrafo. El solfeo, la música, son cosas que no existen; intentemos describir lo que sucede en una clase, las relaciones que se establecen, las propuestas que circulan, lo que se intenta modificar. Salgamos del aula y preguntemos al alumno lo que hace, a los padres lo que esperan. Observemos el trabajo del instrumento, las repeticiones, las correcciones, las vacilaciones, los castigos. Preguntemos al director cómo ve él su institución, la geografía de su pequeño mundo: los pasajes, las flechas, las direcciones prohibidas, las salidas y las trampas del laberinto. Volvamos al profesor para que nos explique su magia, para que repita delante de nosotros todos los juegos de manos que enseña a sus aprendices de brujo. Utilicemos todas las metáforas del juego, del rito, de la iniciación, de la prueba, del combate, del culto

o de la magia: nada demuestra *a priori* que estén más alejadas de la realidad que la que pretende que en la escuela de música se enseña arte.

El observador, eximido de la obligación de leer sólo en música las ceremonias a las que asiste, se siente de pronto liberado, entregado a la familiaridad de un juego de fuerzas que la pantalla de fuerzas le impedía ver simplemente. Si uno se olvida por un momento de la música, inmediatamente ve cómo reaparecen los actores.

Los padres quisieran que la escuela realizara aquello que ellos mismos no llegan a hacer de sus hijos. Esta demanda tiene una vertiente ideal, muy conformista en el plano de las representaciones sociales —afirmar la pertenencia a una cultura superior; reivindicar a través del clasicismo un pasado que hacía más justicia a algunos; o, por el contrario, dotar a una ascensión social todavía muy reciente un poco de pátina; o, más aún, en los medios «modestos», aprovechar un talento inesperado para asegurar al retoño una situación mejor—; este deseo de los padres tiene también su lado represivo, en el intento de apropiarse del futuro del niño, deseo que, a menudo, al verse insatisfecho, oscila entre una voluntad de poder explícita sobre una descendencia rebelde y una prudente dimisión, oculta tras el recurso a la institución escolar a la que se remiten.

Mientras los padres miran a sus hijos a través del conservatorio, también los profesores miran a terceros a través de la influencia que tienen la oportunidad de adquirir sobre los niños: en primer lugar, apuntan a los padres, en tanto que imagen de un posible público; sobre todo apuntan al Estado y a sus representantes, que son quienes otorgan títulos, cargos, pedidos y subvenciones. En efecto, a través del sesgo de la enseñanza, el medio de los profesionales de la música consigue hacerse con un triunfo esencial a la hora de imponer su reconocimiento, presentar su oferta musical, centralizar la demanda, a menudo vaga, de los padres. Si la relación directa de la música con su mercado y sus mecenas se hace muy difícil, abordar la institución de la enseñanza siempre permite escapar a las leyes de la demanda y ganarse la vida transmitiendo el arte que uno sabe: la enseñanza constituye un testimonio más del valor que ha adquirido un músico, que así puede imponer sus jerarquías, promocionar sus conciertos y discos, o aunque sólo sea darse a conocer. Sin embargo, aun aquí el recurso que le proporciona la institución es ambiguo: si bien la enseñanza permite que un medio organice, desarrolle sus posiciones y se reproduzca, a través de muchos efectos acentúa a la vez el alejamiento del público de unos músicos, de los cuales acapara su tiempo, su energía; y pronto, también, gracias a la seguridad del empleo, sus proyectos profesionales. La institución de la música produce los músicos de la institución.

Quedan por ver los niños, sometidos a este doble poder, ejercido sobre

su cuerpo y sobre su alma: sus dedos ejecutan gamas, sus emociones se disciplinan. Llegados para aprender a tocar, pronto deben darse cuenta de que es su futuro lo que se juegan en la escuela de música —como en la escuela a secas, pero en un registro más imaginario—: es la posición social que sus padres les asignan a través del sesgo de la cultura clásica; es la carrera musical hacia la cual se orienta toda la institución, si no en su proyecto oficial, como mínimo en sus métodos, sus concepciones y su organización a modo de escuela técnica. Bajo el peso de estas dos exigencias, los niños, como todos los dominados, se andan con astucias. Ponen a los profesores en contra de sus padres y a sus padres en contra de los profesores a medida que se afirma su deseo. Se reagrupan y forman con sus «amigos» una nueva unidad, más fuerte, con la cual hacer frente al peso de la familia y de la escuela: asociación que encuentra también en la música (pero en otra música) un teatro ideal para hacer oír su voz. Negativa o revuelta, entusiasmo o pereza, resistencia o descubrimiento de una voluntad musical propia, algunos mitigan el rigor de la escuela mediante la cultura familiar, otros escapan de su medio a través de la música. Pero para muchos, la ecuación que plantean los conservatorios no tiene solución: el compromiso que han de alcanzar entre su identidad adolescente, la escuela, sus padres y la música se asemeja a la cuadratura del círculo, y prefieren salirse de él. Algunos toman otros caminos que conducen a la música (clases particulares, otros lugares, grupos de amigos, práctica salvaje, otras músicas...). Muchos, al renunciar al conservatorio, renuncian a la música.

Ése es el problema que hay que abordar en profundidad. No se trata de plantear la música como objetivo y hacer balances, emitir críticas y prodigar lisonjas acerca de la manera en que ese objetivo se alcanza. Se trata de comprender el funcionamiento social de la música, de analizarlo como uno de los medios a través de los cuales los factores se definen dadas ciertas condiciones. Este medio puede abandonarse cuando las imposiciones son demasiado fuertes, o cuando una de las partes considera que los cortes y los desplazamientos ocasionados son inaceptables. Los ejercicios, los exámenes, los fragmentos, esas pruebas mil veces repetidas, logran introducir la música en el cuerpo del niño (que se resiste). Si hay que trabajar, en la música hay fuerzas en juego. Hay que luchar por oír «bien», por tocar bien, por ser musical. También el instrumento se resiste, y la voz, y la memoria. Este combate se olvida cuando se alcanza la victoria, cuando la música forma parte del cuerpo del niño: entonces se puede hablar de la música o del talento como si fueran las cosas más naturales del mundo. Nosotros quisiéramos efectuar el recorrido inverso, analizando en detalle la serie de operaciones que de este modo incorporan la música al niño. Aunque no deje de hacer repetir y repasar, la escuela no reproduce, añade.

Al igual que el solfeo no revela parámetros musicales que se encontraran en estado latente sino que los delimita y los endurece, la enseñanza no es una función, sino una producción: la música es su resultado, y no el dato de partida.

La etnografía de las clases nos revela las fuerzas que actúan y trabajan la música hoy en día —se convierte en una medida de los destinos: un modo de arbitraje entre relaciones de fuerzas insolubles, un ejercicio indirecto de poder cuando el poder directo ya no puede ejercerse— cuando el niño huye de sus padres, cuando el público ignora a los músicos de su país.

Una sociología positiva...

El pedagogo, acorralado entre la música y el niño, se acuerda sobre todo de la institución y de la sociedad cuando se topa con una resistencia que prefiere remitir a fuerzas superiores, fuera de su alcance. A menudo, esto le lleva, por ejemplo, tras haber contrapuesto indefinidamente a un ideal nunca alcanzado la larga serie de obstáculos que la pedagogía encuentra en la realidad, a contentarse perfeccionando su requisitoria contra la institución responsable de todos estos obstáculos. Para nosotros, al contrario, la institución no es más que una mediación entre otras, y como tal se la debe analizar positivamente, como uno de los dispositivos a través de los cuales la música se hace realidad, y no negativamente, como si fuera un parásito que viniera a turbar la comunicación ideal entre una música dotada *a priori* de existencia autónoma y un público al que se asignaría de oficio una cualidad muy extraña: el deseo de música.

Desde esta perspectiva, se analiza la música como la suma de las construcciones mediante las cuales los actores, que entonces se denominan músicos, intentan establecer y consolidar relaciones que los definen de manera común.¹⁷ El universo de la pedagogía —sus métodos, sus disputas entre antiguos y modernos, sus instituciones y sus límites— ocupa en el análisis un lugar de primer orden, en vez de verse permanentemente obligado a pensarse como una tarea secundaria, encargada de una labor sin duda noble y entregada, pero ingrata, al servicio de un primer universo: el estado soberano de la música en sí.

La ventaja metodológica de esta revisión es doble. En primer lugar, sitúa de buenas a primeras a un mismo nivel, precisamente, las diferentes pedagogías en liza, ya sean tradicionalistas o modernistas, se alimenten de

17. Éste es el método de H. S. Becker, *Art Worlds*, University of California Press, 1982.

Piaget o de Mayo del 68, sean practicadas masivamente o sean marginales y orgullosas de serlo...: *a priori*, ninguna tiene derecho a un reconocimiento particular únicamente en virtud de sus principios, aunque se atribuya el rigor de la ciencia, de la verdad del arte, el realismo de los resultados o la justicia social; todas deben analizarse utilizando las mismas herramientas, y sólo a partir de las relaciones duraderas que consigan establecer en el mundo socio-musical que construyen; contrariamente a la retórica, cuyos prólogos son ya habituales, las pedagogías no obedecen a sus principios, no se deducen de una definición del arte, de la sociedad o del niño; a la inversa, son sus prácticas las que elaboran e imponen progresivamente una definición concreta de la música, de la escuela, del niño, de la sociedad; lo que hay que analizar es precisamente este conjunto de interrelaciones. Y ello nos lleva a la segunda ventaja del método.

Al colocarse en la misma situación que el profesor en la clase o que el director del conservatorio frente al Estado, el municipio, los padres, o los profesores, esta «sociología de la construcción» admite fácilmente que, sobre el terreno, en el curso de la acción, las cosas no dejan de entremezclarse; puede integrar sin segundas intenciones, sin permanecer a la reserva como hacen las teorías, lo que constituye la realidad de la práctica: la heterogeneidad sistemática del trabajo cotidiano de los músicos y de los profesores de música, que mezcla continua y simultáneamente lo social y lo psicológico, lo musical y lo pedagógico, la creación y la repetición. Si, por el contrario, nos damos a una definición *a priori* de la música (o, en el extremo opuesto, de la sociedad) esta amalgama permanente se convierte en un obstáculo para el análisis y hay que librarse de él a cualquier precio, darlo en feudo a un orden superior del que no es más que la manifestación imperfecta: esto es lo que, por ejemplo, lleva a los sucesivos teóricos de la pedagogía musical a defender, utilizando todos el mismo tono desde hace ya tres siglos, un nuevo modelo musical que por fin conseguirá poner un poco de rigor en el amasijo de reglas incoherentes dejado por sus predecesores. Por otro lado, sin embargo, la crítica desemboca igualmente en las diversas ciencias humanas interesadas por el mercado de la música (la psicología, la sociología, la semiología...), cada una de ellas ocupada, en su rinconcito, en reducir el universo de quienes practican la música a la lógica de una disciplina exterior que dispone de sus propios principios explicativos.

Si la música es un mundo concreto que numerosos actores intentan agrandar, es normal que, a fin de conseguirlo, haya que movilizar montones de recursos y aliados de todo tipo, edificios y horarios, sonidos e instrumentos, padres decididos y niños reticentes (o al revés), libros y dedicación, dinero y estrategias, buenas y malas razones para hacer música...

De lo que sospechamos es de la capacidad de una psicología del niño o de un determinismo de la reproducción social para proporcionar una explicación convincente de la realidad de la enseñanza musical: sería demasiado bonito... ¡o demasiado horroroso!

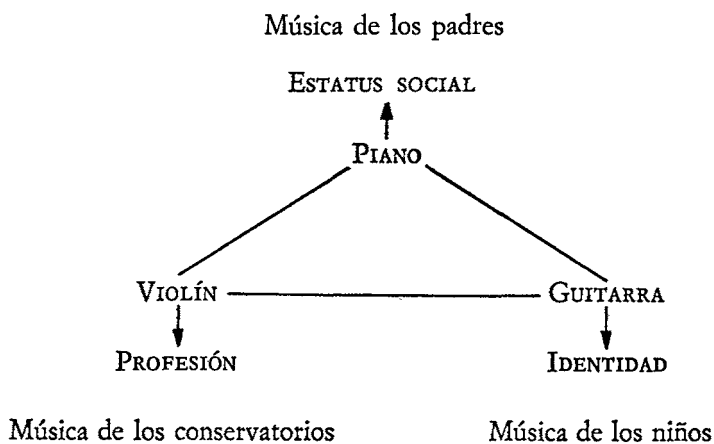
Mediación 2: el instrumento

La puesta en evidencia de esta doble construcción, a través de la cual los padres y los conservatorios, al formar al niño en la música, forman la música del niño, permite explicar la dinámica de las preferencias que los alumnos esgrimen, poco críticas, clásicas, antimodernas y antipopulares a la vez; o más aún la de sus prácticas culturales, poco modificadas a largo plazo por el hecho de asistir a una escuela de arte más allá de las oportunidades que la institución ofrece directamente (conciertos organizados, etc.). Nos remitimos a otras publicaciones para un análisis detallado de estos diversos aspectos de la formación —en el sentido de poner *en forma*— que los conservatorios dan al alumno. Quisiera aquí simplemente, a título de ejemplo, sugerir cómo el instrumento en sí, este rasgo tan material de la música, puede descomponerse a tenor de las tres principales fuerzas que tiran de la música cada una por su lado: la de los padres, la de la escuela y la del niño.

El instrumento constituye un objeto-encrucijada que, precisamente porque es «duro», material —y, en consecuencia, las elecciones que suscite están llamadas a perdurar—, es una muestra particularmente visible de la competencia entre las diferentes definiciones de la música que las partes involucradas intentan imponer. A pesar de que es «sorda», esta lucha deja secuelas: de cada cinco alumnos, uno afirma que le hubiera gustado más tocar otro instrumento que el (o los) que toca. En los conservatorios, el piano es el rey: agrupa a más de una tercera parte del alumnado. Le siguen los instrumentos de cuerda y la flauta y, a continuación, el resto de instrumentos que conforman la orquesta clásica. La guitarra y, *a fortiori*, la percusión, son instrumentos marginales. Sin embargo, detrás de la linealidad de esta clasificación, es fácil encontrar las fuerzas que ejemplifica como composición inerte. Simplificando, podemos ver cómo se perfilan tres grupos de instrumentos, cada uno de los cuales es a la vez una consecuencia y una causa de trayectorias musicales diferentes.

En los conservatorios, el piano resulta un estorbo, y no sólo por su volumen: no es el preferido de los directores, sino de los padres. Si las solicitudes de inscripción fueran recibidas en un conservatorio que actuara como un mercado de instrumentos libre y perfecto, no ya una tercera par-

te, sino la mitad del alumnado tocaría el piano: aparece, destacado, en cabeza de la lista de «instrumentos que hubieras preferido tocar». Instrumento-símbolo, orquesta por sí solo, mueble de salón, encarna por encima de todo la demanda musical de los padres, demanda *amateur* y cultivada (incluso si, como segundo instrumento, adopta por el contrario una connotación marcadamente profesional de instrumento complementario indispensable para estudios musicales superiores). El instrumento ideal para los conservatorios no es el piano, excesivamente individualista, sino las cuerdas: difíciles, inseparables de la orquesta y de la música de cámara, más escogidas entre los hijos de músico, hiperrepresentados en los niveles superiores, se imponen como modelo a un grupo de instrumentos más amplio, que abarca el conjunto de los atriles de la orquesta clásica. La repartición real de los instrumentos en el seno de los conservatorios responde más o menos al compromiso razonable establecido entre la familia y la escuela, entre el instrumento del estatus social y el instrumento de la profesión.



Falta por ver el tercer vértice del triángulo, pero éste hay que ir a buscarlo fuera del conservatorio: la guitarra, el saxo, los instrumentos de percusión —batería y percusiones— no están a gusto en las escuelas de música porque éstas, haciendo oídos sordos a las músicas de las cuales son portavoces, hacen ver que no quieren oír de ellos más que las partes subalternas que desempeñan en la orquesta clásica, reduciéndolos así a un papel secundario. No todos los «jóvenes» se definen exclusivamente por las músicas *rock* o por la guitarra eléctrica, ni mucho menos, pero la estructura que adoptan las prácticas musicales e instrumentales medidas en el con-

junto de la población,¹⁸ que nos dice que de cada dos adolescentes entre 15 y 19 años uno toca como mínimo «de vez en cuando» un instrumento, se opone término a término a la estructura elaborada por la construcción de los conservatorios: los chicos doblan el número de chicas, la práctica instrumental atraviesa todas las categorías sociales y, naturalmente, los instrumentos más corrientes son la guitarra, los metales, los instrumentos de la «sección rítmica», que aventajan con mucho a los de cuerda. La diferencia de repertorio y de timbres materializa una tercera definición de la música, la de los adolescentes, a través de los instrumentos que conforman su identidad.

No se trata de reclamar que los conservatorios integren todas las músicas en nombre de una especie de principio de transparencia o de representatividad automática que no pasaría de ser un reflejo de la media de prácticas. Al descomponer las tres definiciones divergentes de la música que atañen a los tres actores principales de la enseñanza musical, demostramos también que los conservatorios tienen derecho a defender su propia «política» musical, por ejemplo la de exigir el dominio de una técnica clásica. Pero el derecho a la construcción de su música no ha de convertirse en cerrazón ante otras músicas, ni el distanciamiento legítimo de una formación ha de ser una fosa infranqueable en relación a la realidad de partida de aquellos a quienes se forma. Aquí reside el peligro que acecha a los conservatorios: no el de tener una política, si no el de ignorar que la tienen. Considerar su propia definición de la música como la única existente, ver sólo a su alrededor sucedáneos inferiores. Y confundir así esfuerzo formativo y enclaustramiento en un universo cerrado.

LA MEDIACIÓN COMO MÉTODO

La idea principal que la palabra mediación indica, más que explicarla, se opone a otra representación, sugerida con bastante fidelidad por la idea de intermediario. El intermediario se encuentra entre dos mundos a fin de relacionarlos; su papel es sin duda importante, pero secundario: aparece después de lo que relaciona, los mundos en cuestión no lo necesitan para existir, obedecen a sus propias leyes. El *savoir-faire* del intermediario es básicamente táctico: teniendo en cuenta las limitaciones y las leyes de funcionamiento propias de diversas realidades heterodoxas, ha de saber cómo

18. Cf. *Les pratiques culturelles des Français*, SER/Ministerio de Cultura francés, DALLOZ, 1982.

transportar una cosa de la una a la otra, cómo ponerlas en contacto, cómo crear intersecciones.

Con «mediación» queremos evocar otro tipo de relaciones. El «inter» desaparece. Los mundos no vienen dados con sus leyes. Sólo existen relaciones primarias, estratégicas, que definen a la vez los términos de la relación y sus modalidades. En el extremo de una mediación no aparece un mundo autónomo, sino otra mediación. Las relaciones forman una red de mediaciones, cuya unidad no puede sumar nadie, pero que produce aglomeraciones, que pueden llegar a ser tan gigantescas como los mundos del intermediario, pero se trata de series heterogéneas, cada vez más sólidamente entrelazadas, polarizadas, orientadas como realidades estables, y no realidades primeras cuyas reglas descubre el intermediario a fin de explotarlas.

La reformulación en términos de mediaciones y de intermediarios de la cuestión sociológica esencial, la de la constitución «social», y no sólo ontológica, psicológica o científica de los objetos y de los sujetos, es sumamente sencilla. ¿Cómo se pasa de una relación de mediación, entre mediadores que todavía no son más que su puesta en relación, a un universo poblado de realidades, de sujetos u objetos, que se relacionan a través de intermediarios? La problemática de la mediación es, en sentido foucaultiano, una arqueología. Una inversión de las causas. La explicación no se encuentra nunca en la prolongación del esfuerzo de los actores por alcanzar el estado de realidad, de sujeto o de objeto, que basta con relacionar, sino siempre en el cuestionarse, en sentido estricto, la realidad.

Así pues, la idea de mediación es para nosotros en primer lugar un método, cuya finalidad es ejecutar una operación precisa. Cada vez que un intermediario nos presenta un objeto, o que un portavoz nos informa sobre los sujetos que representa, escuchamos a un mediador que saca a la luz los términos de esta relación sujeto-objeto. Cada vez que se emite un juicio, nos remontamos al proceso que lo ha autorizado. Cada vez que se ve una causa, describimos las acusaciones, es decir, exactamente el proceso de cuestionamiento, que ha permitido que nos entendamos en lo que respecta a las características de un objeto o de un sujeto.

Lo que entonces importa no es ser exhaustivo, declinar la lista de mediaciones musicales como si efectivamente se las pudiera objetivar en una lista cerrada, cosa que las convertiría en términos medios, sino reescribir el todo a partir de diversos puntos de la red musical, y ver cómo se deshace y rehace en cada punto-mediación la pareja formada por los objetos utilizados y los sujetos movilizados. Así, este método se atribuye, como primer criterio de validación, la capacidad, no de aplicar en sucesivos terrenos una problemática previsible, sino de proporcionar a cada uno de ellos

el grano de su propia textura, de una verdad a la vez inesperada y muy próxima a los «actores».

En efecto, tomar en serio la idea de «mediación» implica también imponerse con la mayor de las exigencias otra relación con los actores observados: la teoría no consiste en ese esfuerzo desesperado del sociólogo por sustraerse a los actores, por neutralizar su mediación y por negarles el derecho a que ellos mismos teoricen sobre su mundo. Al contrario, pasa por la prohibición formal de huir de ellos. No se trata de sustituirles de repente en su trabajo de producción de la realidad para definir su objetividad. Ello no significa, por otra parte, que no tengamos derecho a nuestras propias mediaciones, a nuestros procedimientos de delimitación y presentación de su mundo. Sin embargo, hemos de estar presentes como mediadores en el análisis en igualdad de condiciones con nuestros «observados», y éstos han de tener *a priori* el derecho, simétrico al nuestro, de definir a los demás..., ésta es la lección que nos da la etnometodología. Consecuencia esencial de lo anteriormente expuesto: el ojo del sociólogo no es esa mirada inquisidora, atenta a descalificar a aquel que está sometido a su interrogación, mirada menos «crítica» que voluntariamente ciega, sino un órgano simpático que permite al otro leerse y cuestionarse, e ir rectificando a través de impactos sucesivos la visión que cree que da de sí mismo a su interrogador.

CONCLUSIÓN: VOLVAMOS A LA OBRA... Y A LA SOCIOLOGÍA

El estudioso de la estética y el sociólogo esperan, expectantes, el momento en que el razonamiento se adentrará en su coto. El primero es impermeable a todo argumento que no permita remontarse al corazón del tabernáculo: a la obra de arte en su altar; el segundo, por el contrario, busca apoyarse en algo más fuerte que la obra para destronarla, y para ello desciende a las profundidades de mecanismos sociales bastante generales a fin de reducir su autonomía a una obediencia a escondidas. Entretenerse en las mediaciones quiere decir precisamente negarse a esta reducción de las realizaciones musicales a una causa primera, ya esté del lado del arte o de lo social, que remita a la serenidad última del objeto o a la servidumbre ciega de los sujetos. Hasta que las causas no sean entendidas así quedan muchos velos por apartar. Mirando a ambos lados de la cadena, hemos observado aquí cómo se incorpora la música al niño. Así, en primer lugar, del lado del sujeto, hemos visto cómo se pasa de la indiferencia

recíproca de los niños y los sonidos, en el barullo simpático de una clase llena de intereses diversos (los padres, los compañeros, el bigote del profe, los instrumentos y los manuales...), al doble reconocimiento musical: el de los sonidos por parte del pequeño músico y el de los músicos por parte de su competencia a la hora de oír los sonidos.

En otra parte hemos analizado, por otro lado, el combate que libra la teoría musical¹⁹ a fin de basar su arte en las leyes de la Naturaleza, partiendo a la inversa del mundo de los objetos. O cómo se va, simétricamente, de una definición de la música convencional, social, ritual o religiosa, es decir, de una mezcla inextricable de intereses humanos y de materias sonoras, a una división clara entre el ámbito de la subjetividad del hombre, ascendido a la categoría de creador, y el ámbito de las leyes físicas en las que se basa la objetividad del lenguaje musical. Dicho de otro modo, una vez visto cómo la enseñanza admite la existencia del objeto musical a fin de atribuir mejor al hombrecito las características perceptivas que lo transforman en músico (o que lo excluyen por falta de talento), hemos visto el combate que libran los teóricos de la música, desde Rameau a la reforma del solfeo, efectuando la operación inversa: la teoría lucha a fin de atribuir mejor al objeto las características musicales, para separarlo mejor de las obras y de los estilos que no son sino sus vestigios y remitirse a un principio generalizador que no depende del músico.

Hemos visto que la serie de mediaciones, basándose unas en otras, sustituyen poco a poco la bella simetría de la pareja sujeto-objeto. Acerquémonos un poco más a las obras. Música, gamas, instrumentos, partituras, discos. Detrás de cada objeto se ocultan sólidas tutelas, otras solidificaciones en serie: las leyes de la tonalidad tras las apariencias de la gama, los cuerpos sonoros y sus propiedades acústicas tras los instrumentos; toneladas de erudición, de papel amazacotado en las bibliotecas que los especialistas nos leen y nos releen, una vez nos han tocado las obras de determinada manera. Y entre ellos y nosotros, los intérpretes. Del virtuoso, que viene a interponerse como pantalla ante obras convertidas en pretextos, al humilde servidor de quien es más grande que él, obsesionado únicamente por restituir fielmente las intenciones del compositor, el intérprete, ese trujamán que el medio sonoro impone a la música, encontramos todas las figuras posibles de la mediación: la invisibilidad y la opacidad, la traducción y la traición.

El intérprete nos invita a que ampliemos nuestro propio repertorio: a que desarrollemos el análisis de los intermediarios de la música, no ya en

19. «Rameau et l'harmonie: comment avoir raison de la musique?» en *J. Ph. Rameau*, actas del Coloquio de Dijon, París, Champion-Slatkine, 1987.

tanto que «objeto constante», como es el caso de la enseñanza, ni en tanto que «sujeto constante», como sucede con la historia de la teoría musical, sino en situación real, cuando la música se toca, es decir, que todo puede variar de manera recíproca —entre tanto, nuestro mundo musical se ha visto considerablemente poblado; la simple oposición música/público se ve trastornada por la superposición de pantallas sucesivas y heterogéneas a través de las cuales hay que pasar antes de alcanzar, de forma cada vez mejor definida, endurecida y determinada, una relación crecientemente naturalizada, autojustificada, evidente, entre objetos puramente musicales y sujetos de preferencias perfectamente formados.

Habremos visto cómo se forman los niños, los lenguajes, los instrumentos, los músicos, y cómo de esta manera se llena de sucesivos enlaces, que se remiten unos a otros, la zona intermedia que en principio sólo constituía el espacio necesario para el cara a cara entre la música y el hombre de gusto. Tras habernos acercado a la obra y no haber encontrado más que una sarta de mediaciones, hemos de ir finalmente a mirar desde el lado del público por si no estuviera allí el punto final, por si la reducción de todos estos intermediarios al principio que los rige sin que lo sepan no tuviera lugar basándose en una teoría de lo social. Es ésta una tentación especialmente irresistible para el sociólogo: ya deje a la estética la tarea de preservar una definición autónoma del objeto de arte o bien, más imperialista, relacione con la objetividad subterránea de la interpretación sociológica la objetividad ilusoria de la obra de arte, el caso es que, por su profesión, se aferra a la pertinencia de analizar el público. Si una sociología del arte no es posible, porque mete la nariz donde no la llaman (versión liberal) o porque el mismo objeto de la sociología consiste en hacer desaparecer como artefacto el objeto de arte (versión totalitaria), hay que relacionarla con una sociología de la cultura. Por otra parte, esta división del trabajo se ajusta al sentido común disciplinario: entre los no sociólogos, hablar de la sociología de la música implica hablar de encuestas sobre la CSP (composición socio-profesional) de los asistentes a los conciertos.

Si aceptamos que la idea general de la mediación no es la de redoblar, tras haberlo negado reiteradamente, el esfuerzo de los hombres por atribuir su fuerza a los objetos, ha llegado el momento de mostrarse intransigente: no hay público sin un mediador que lo haga aparecer, no podemos recurrir a una definición del sujeto social que actúe como un cortocircuito en el trabajo que realizan los actores de la música para producir músicos. La mediación no es un medio del sujeto... ni un mensajero del objeto. Es primordial para los dos términos que constituyen esta pareja, a la que no deja de reescribir. El crítico de arte no descubre el valor secreto de la obra de arte, sino que a través de su crítica produce dicho valor y establece

la competencia del aficionado para discernirlo. Esta producción a través de la mediación no implica en absoluto que valor y competencia, habiendo perdido su autonomía, se vuelvan ilusorios sino, al contrario, significa que salen de cada etapa más realizados —y cuanto más se separen del trabajo del crítico y lo releguen al rango de intermediario imperfecto entre la obra y las preferencias, más positivo habrá sido su trabajo de base. De manera similar, el niño que asiste a clase de música no tiene delante nada que pueda llamarse «la música», sino que tiene un profesor, un instrumento, manuales y ejercicios; se convierte en músico cuando ve la música detrás de estas mediaciones, cuando éstas no son percibidas como tales, sino como una serie de medios entre muchos posibles para llegar a la música: al igual que el crítico, el profesor habrá cumplido su misión de mediador cuando el niño ya no le vea como intermediario, como un término medio entre él y la realidad musical.

La hipótesis de la mediación es, pues, en primer lugar, una exigencia metodológica radical: ¿qué sucede si afirmamos hasta el final que no existe una realidad primera del objeto transmitida por sus mediadores y que tampoco existen una sociología o una psicología propias del sujeto receptor? En vez de considerar a los mediadores culturales como instrumentos de transmisión entre realidades primeras que obedecen a su propia lógica (el arte, el espectáculo y el sentido por una parte; por la otra, el público, el mercado, lo social), nos planteamos la hipótesis de que estas realidades son el resultado de un trabajo de mediación que consiste precisamente en establecer dicha separación, en producir a la vez el objeto y su público, uno a través del otro. La oposición constante que encontramos en literatura entre conocimientos del objeto y conocimientos de la sociedad, entre análisis de contenido y análisis de audiencia, entre el planteamiento de la estética y el de la sociología de la cultura, parece sugerir que el trabajo que las disciplinas realizan en torno a la cultura puede interpretarse como la prolongación del trabajo de los mediadores culturales: al igual que éstos, tales conocimientos aspiran a infundir su realidad a los objetos y a los sujetos de la cultura, modificando aquellas características que definen su creciente independencia respecto a sus mediadores.

Queda claro, pues, que esta hipótesis no se reduce a la metodología a la que prudentemente hemos limitado al principio, que sólo resulta interesante si es extrema, es decir, si permite la ruptura radical con toda problemática relativa al objeto o al sujeto: toda problemática que prolongue el movimiento de los mediadores para constituir los objetos y los sujetos, en lugar de tomar este movimiento como su propio objeto de investigación. El movimiento crítico clásico consiste en descubrir el mediador que se esconde detrás de los objetos que muestra o delante de los sujetos

que representa. Se trata de substituir inmediatamente su objetividad por otra más fuerte que las anteriores: la revelación de lo crítico, del mercado o del juego de las instituciones como constituyentes del valor del objeto de arte y de la competencia del sujeto estético, se basa en la denuncia de los mediadores, remitidos a un sistema de interpretación que los objetiva en un nuevo paisaje, lleno a su vez de objetos y de sujetos, pero que ahora están gobernados por las leyes científicas descubiertas por el sabio. La ilusión de la objetividad de la obra o de la subjetividad de la preferencia a las que remiten los sujetos estéticos interpelados por el sociólogo sólo se destruye a riesgo de reforzar el propio movimiento que nos hace pasar de un mundo poblado de relaciones de mediación a un universo regido por las leyes del sujeto y del objeto. La ciencia toma el relevo a los actores para continuar su tarea de objetivación/subjetivación, lo que lleva a desposeerlos, en beneficio del sabio, de su poder de mediador: el de hacer aparecer detrás de relaciones contingentes la firmeza de una relación sujeto-objeto. Una tarea intelectual de este tipo forma parte integrante de los procedimientos para establecer realidades culturales; se trata no tanto de criticarla, es decir, substituir la por una que sea aún más mediadora que ella, sino de analizarla al mismo nivel que a éstas. Nada le autoriza a beneficiarse de un estatus supranacional que le permita mostrar las fronteras construidas por los demás sin que le vean dibujar las fronteras, todavía más herméticas, en las que el trabajo científico va a encarcelar a sujetos y objetos estéticos.

En un plano teórico, puede significar también dotarse de los medios para saltar la fosa artificial que separa siempre de entrada el conocimiento puntual de cada objeto musical, por una parte (los instrumentos, los lenguajes, el sonido, los hechos y las fechas, las partituras...), y, por otra, una comprensión global de las prácticas musicales a la que la fuerza de los objetos envíe a un nivel de generalidad cada vez más desprovisto de toda significación, en tanto que resulta poco discriminante: las disciplinas que aún se toman la molestia de intentar proporcionar una explicación teórica se ven ahora obligadas a remontarse a lejanos antepasados rituales o sagrados, o de establecer para sí una psicología universal del tiempo, o de darse en feudo a una sociología global de la cultura o, a falta de causa, se remiten a los misterios de la subjetividad y del genio creador —que es tanto como decir que se confiesan derrotadas por su objeto.

Julio 1987