



revista electrónica
LEEME 

Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 12 (2003): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

LEEME

Revista de la Lista Europea
de Música en la Educación

Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000
©Jesús Tejada. De los artículos sus autores

Red Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>

N 12. Diciembre, 2003

Práctica pedagógica y música tradicional

Luis Costa Vázquez-Mariño

Universidad de Vigo
Conservatorio de Pontevedra

Este trabajo fue presentado como Comunicación al III Congreso de la SIbE. (Benicàssim, Mayo de 1997). Fue publicado en *TRANS Iberia* 1 - November, Noviembre 1997.

Abstract

The use of traditional music in the classroom has gone through several important developments in Spain within the past few years. Despite some pedagogical advantages, the generalised use of traditional music in the school system gives way to false conscience hidden below the tolerance rhetoric. Scholarly education and the practice of traditional music in their original contexts, are intrinsically different; Decontextualizing traditional music runs the risk of devaluating the latter and the strengthening of the hierarchy between traditional and bourgeois culture. This is due to the perception of their relative values. We need a critical revision of the theoretical rudiments of pedagogical practice that remains bound and deeply informed by the historic and cultural context of the nation's phenomenon.

En nuestros días es común la divulgación de libros destinados al uso en el aula de música, basados total o parcialmente en una reelaboración de músicas de tradición oral, destinadas aquí a servir como punto de partida para la formación musical en Primaria y Secundaria. Algunas corrientes concretas, señaladamente el muy conocido y divulgado método Kodaly, tienen precisamente en este hecho su fundamento teórico y sobre él basan su desarrollo.

El uso habitual de las músicas tradicionales se muestra en la literatura pedagógica como un ejemplo saludable de superación de un modelo educativo anterior, de carácter marcadamente etnocéntrico, para el que sólo la música de tradición culta era digna de ser tratada en el aula. Esta revalorización de lo tradicional, de lo propio de cada grupo cultural, parece además grato al pensamiento difundido por los medios de comunicación masiva, ya que implica una realización del principio de buen tono de la tolerancia de la diversidad; a nivel pedagógico sus ventajas son ponderadas refiriéndose a la posibilidad participativa del alumno gracias a una música presentada como la propia de su "medio natural" y formalmente "más sencilla", lo que facilita su aprendizaje. Además, estas músicas que se supone que el alumno reconoce a priori como propias, ejercen con más eficacia que las músicas cosmopolitas, la tarea de cooperar en la conformación simbólica de la identidad del grupo al que el alumno pertenece por nacimiento; preocupación hoy muy presente en el juego de las redefiniciones de identidades del estado autonómico y plurinacional.

De las muchas publicaciones en esta línea de aprovechamiento de la música tradicional con un fin pedagógico, permítasenos tomar como ejemplo significativo de su espíritu de conjunto, una publicación

reciente, en este caso dedicada a desarrollar el método Kodaly (Carton & Gallardo, 1994). Por supuesto podrían ser citadas otras muchas, pero a los efectos generales que aquí nos interesan, no hay diferencias de fondo.

Ya en el prólogo, Laszlo Ordog, inspector general de enseñanza musical en Hungría y especialista en el método Kodaly, además de avalar el libro en cuestión nos dice que: "En suma, intereses nacionales, pedagógicos y estéticos contribuyen a que la música tradicional sea la base de la educación musical". Los autores, en la Introducción, apuntan que "Desde el Jardín de infancia hasta la escuela secundaria, pasando por la escuela primaria, el estudio del folclore es el peldaño para comenzar y profundizar en la estética de la música clásica". Así partiendo de este estudio se llega a una "correcta entonación". O, más adelante, que: "por su sencillez de sentimientos y de mentalidad (próxima a la del niño) la música tradicional es ideal para él. O finalmente, que: "Amando la música tradicional, también se aprende a amar al pueblo y procurar un bienestar para con ellos mismos".

El aprovechamiento del folkore dentro de la escuela ya había sido planteado con anterioridad a estos últimas décadas; lo novedoso de este planteamiento, está más en el hecho de ser una concepción divulgada y generalmente aceptada y avalada por numeras publicaciones, cursillos especializados, seminarios, etc. que en su novedad teórica. Aunque con las limitaciones propias del peculiar ambiente intelectual de la España de los 50, son las ideas transversales que cruzan el clásico de Arcadio Larrea, "El folklore y la escuela" (Larrea, 1958) y que luego se repiten en los prólogos de los cancioneros escolares al uso.

Así dicho todo esto, no parece sino lleno de buenas intenciones, de las que no dudamos. Pero un análisis de los términos y conceptos con que se justifica el uso de músicas de tradición oral, puede mostrarnos en detalle algunas contradicciones más o menos solapadas bajo la retórica de la tolerancia. Como han mostrado los investigadores del hecho pedagógico en estos últimos 30 años, la "violencia simbólica" que la escuela ejerce sobre aquellos discursos que son ajenos al arbitrario cultural que ella impone, adopta frecuentemente y para mayor eficacia, el camuflaje de la inconsciencia (Bourdieu & Passeron, 1977).

Cuando se habla de la "sencillez" de la música tradicional como una virtud intrínseca, se está simplificando demasiado el juicio. Dicho así, no parece sino que la música tradicional sea por naturaleza infantil; o de otro modo, que los adultos de las sociedades tradicionales vienen a ser como los niños de las sociedades industriales en cuanto a capacidad intelectual. A pesar de lo mucho que se ha progresado en la investigación etnográfica y de lo agudo de las interpretaciones antropológicas de la cultura de los campesinos de nuestras sociedades más o menos industriales, por lo que toca a la investigación etnomusicológica, la visión que desde la cultura oficial se tiene de la música tradicional sigue siendo una visión deformada por el paternalismo. La música de tradición oral se describe para su uso en pedagogía como "sencilla", "natural", "espontánea", "consustancial al alumno [-paisano]"... un campo semántico que evidencia en primer lugar una comprensión poco profunda de la música que se está juzgando, y en segundo lugar la aplicación consciente o inconsciente de criterios de juicio tomados de la tradición culta. Se juzga como sencilla (por ej.) porque es monódica y no polifónica, al margen de su complejidad en otros aspectos como funcionalidad, o aspectos de representación y recepción. A ello hay que unir que la sencillez formal que se le atribuye es más el resultado de la torpeza de los medios descriptivos convencionales en música culta (incapacidad de reflejar microintervalos, matices agógicos demasiado sutiles para ser transcritos, etc.) que de una cualidad intrínseca de esta música.

Expresamente, se entiende que la música tradicional es un paso previo para acceder a la fruición de músicas de mayor altura (músicas de tradición culta), y en el caso de alumnos con el suficiente talento, a la profesionalización, aspecto este sobre el que volveremos más adelante. En tanto que material de tránsito, la música tradicional puede (y debe) ser usada para vencer las dificultades que se presenten durante el aprendizaje técnico. Los métodos son muy minuciosos en la secuenciación de los contenidos y la aportación de los ejemplos concretos de música tradicional que se deben usar para vencer esas dificultades. Por supuesto asumimos que los pedagogos que usan la música tradicional con este fin, hacen uso de una legítima opción cultural: si a través de esta enseñanza se busca una "correcta entonación" se entiende que otras entonaciones diferentes son "incorrectas". Pero no está de más señalar el ejercicio de

una opción personal que puede quedar oculta bajo una retórica de la tolerancia, que se pretende relativista.

Todos aquellos que hemos consumido unos cuantos años de conservatorio aprendiendo a tocar un instrumento, conocemos hasta que punto el aprendizaje de obras musicales dentro de un programa de dificultad creciente, a modo de peldaños en la más o menos penosa escalera de la perfección técnica, llega a convertir estas obras en unas "cosas", que se abordan por "pasajes" que deben ser trillados y luego "ensamblados" para montar un pastiche musical, al que una vez reconstruido de sus partes hay que volver a insuflar vida musical. Este es el modo en que procede la enseñanza profesional, sobre la que no vamos ahora a detenernos. Este proceso de "cosificación" es el que sufre la música tradicional al ser tratada como medio para un fin, con el agravante de que el proceso no es simétrico: se aprende con canciones tradicionales con el objetivo de hacer música culta. No conozco ningún método que plantee el camino inverso.

Uno de los argumentos más socorridos para la práctica musical a partir de músicas tradicionales es el de que de este modo se parte de materiales que son familiares al alumno ("naturales" es la palabra más usada, evidenciando con ello el fondo idealista de este tipo de discurso pedagógico). Pues bien, una ojeada a los repertorios usados en estos textos, es muy ilustrativo ¹: lo que en ellos se recoge más que la música popular del alumno de hoy, es un repertorio de músicas rurales que han sufrido un proceso de folklorización más o menos acusado en los últimos 150 años (proceso que implica cambios formales, ideológicos y de representación sobre los que no vamos a detenernos aquí) y que dieron como resultado un corpus típico (y tóxico) reconocido desde la cultura oficial como "el folklore" de tal o cual sitio ². Quizás sea en esta selección de los repertorios donde mejor se observe un divorcio creciente entre lo que se pretende "familiar" al alumno y lo que realmente lo es. Los niveles de urbanización física y de mentalidades alcanzados en las últimas décadas, hacen que referirse a las músicas del medio rural de hace 30 - 40 años como "familiares" a alumnos de hoy, escolarizados desde los 5 ó 6 años, sea no pocas veces un tóxico vacío de contenidos. A menudo, experiencias con repertorios de música tradicional en alumnos de enseñanza secundaria arrojan resultados descorazonadores para el bienintencionado profesor, por falta de reflexión sobre esta realidad. Parece que se espera de la fuerza mágica de la "música natural" una aceptación entusiasta del alumno, que luego no aparece por ningún lado, o lo hace en una medida asaz discreta. Tal vez porque a pesar del mito étnico, esa música tiene poco que ver con esos alumnos ³.

Al margen de las declaraciones expresas, sin duda sinceras, hechas en los prólogos de cancioneros y arreglos de música tradicional para su uso en el aula, la recuperación masiva de la música tradicional para el trabajo pedagógico que se viene observando, obedece a circunstancias coyunturales muy precisas, de entre las que vamos a destacar aquellas que tienen que ver con la casuística que plantea el desarrollo del curriculum del nuevo plan de Enseñanza Secundaria (LOGSE), la profesionalización y los procesos de construcción identitaria.

La reforma del sistema educativo según la LOGSE supuso a nivel de Secundaria, que de tener música como asignatura solo un año (1º de BUP), se ha pasado a tenerla durante 3 cursos (1 optativo), a los que pueden añadirse como optativos los dos cursos de Bachillerato. Es decir, que sumando los 6 años en Primaria, un alumno puede tener música 11 años, tiempo más que suficiente para adquirir una formación profesional en la materia si se tiene un mínimo de aptitudes ⁴. Ahora bien, paralelamente se mantiene la enseñanza profesionalizada impartida por Conservatorios de lo que habría de resultar una paradójica duplicidad de funciones de no establecerse una orientación específica para cada caso. Pues bien, el uso de la música tradicional en Secundaria provee un medio más (no el único, claro está) para establecer diferencias en los medios y en las metas. Mientras que el conservatorio se propone formar músicos profesionales y para ello trabaja con músicas de tradición culta, la enseñanza primaria y secundaria incluye la música como un complemento para fomentar el amateurismo, y dado que no se le exigirá que capacite profesionalmente a ningún músico, cabe la posibilidad de que use otro tipo de repertorios que se consideran menos exigentes en cuanto a dificultad técnica. La música tradicional ha venido aquí a hacer un buen servicio a los planificadores educativos, ofreciéndose como agua de mayo a llenar un hueco que se presentaba más que problemático. Dicho de otro modo: la recuperación de las músicas tradicionales para la práctica pedagógica obedece no poco a la necesidad de crear una diversificación curricular que

justifique el mantenimiento del sistema de conservatorios en sus niveles elemental y medio. Tampoco es ajena a este hecho la circunstancia de que la implantación a veces improvisada de la reforma, se ha topado con la ausencia de profesorado especializado en música, capaz de desarrollar un curriculum más ambicioso que el que se ofrece a partir de arreglos de música tradicional, a menudo de ínfima calidad.

Implícitamente a la diferenciación de roles socio-laborales, le corresponde una jerarquización cultural: al músico profesional se contraponen el aficionado; con ellos, a la música de tradición culta, la de tradición oral más o menos folklorizada. En un sistema socio-económico en el que el éxito social es sinónimo del económico-laboral, no hace falta decir el lugar en que queda la música de tradición oral en cuanto a valoración práctica. El discurso idealista de la educación olvida a menudo que, bajo la retórica de la "cultura general", lo que los padres demandan realmente es una salida laboral exitosa para sus retoños, de ahí que todos los esfuerzos por dignificar el papel de la música en la enseñanza de régimen general, choquen con la evidencia de que de poco les ha de servir a no ser que se dediquen a su práctica "en serio", esto es, en un conservatorio. El reconocimiento implícito del carácter subsidiario de la enseñanza musical en Secundaria, puede conllevar la desvalorización de las músicas con que esta enseñanza se realiza (Bourdieu & Passeron, 1977: 69), máxime cuando esa apreciación no se ve compensada con otras valoraciones positivas en otros ámbitos -como sucede en el caso de la música de tradición culta-. La música tradicional, cuyo sentido se encontraba en el medio de que fue sacada, no puede evidentemente competir con las funciones de la música culta como medio de formación profesional, en el marco escolar institucional. Por lo que juzgarla incapaz de ejercer esas funciones adecuadamente, es una falacia bajo la que se esconde un juicio de valor del que la música tradicional sale bastante mal parada. Eso sí, con una indulgente sonrisa.

La crítica neo-marxista de la escuela ha puesto de manifiesto el carácter reproductivo y legitimador del sistema escolar para con la ideología dominante, retomando en esto directamente al filósofo de Tréveris (Fernández, 1985: 175), aunque Marx no se refiriese tanto específicamente al sistema educativo, cuanto más genéricamente a lo que Althusser llama aparatos ideológicos del estado. Entre los componentes del relato oficial, las circunstancias actuales favorecen cierto discurso nacionalista para el que la creencia en que el corpus de músicas folklorizadas de un grupo, es, por necesidad natural, representativo de los que nacen en ese grupo, constituye uno de esos mitos útiles de cara al encuadramiento social de la masa de la población. Como todo mito, su fuerza reside en su carácter inexplicable desde un punto de vista racional. Para los que creemos que la educación -dentro o fuera del sistema escolar- no debe alimentar mitos, sino enseñar a desmontarlos, no es de recibo la apelación a argumentos esencialistas que justifiquen el uso de músicas tradicionales. Estamos de acuerdo con Lerena en que "La única racionalidad que las técnicas pedagógicas pueden reclamar, y se les puede exigir, es la relativa a la adecuación o correspondencia entre materia prima y producto a obtener" (Lerena, 1986: 98), y ello es tan válido para el uso de música folklórica como con cualquier otra.

Por otra parte la manipulación ambivalente del folklore desde el poder político, cuenta ya en España con una larga tradición, como han mostrado otros trabajos (Labajo, 1993; Pérez, 1995; Asensio, 1996); parece justificado aquí el fatalismo de Bourdieu & Passeron (1977: 57) en el sentido de que los cambios de collar no implican cambio de perros.

Consideraciones finales

Los métodos pedagógicos basados en una reutilización de las músicas tradicionales, nacen en un marco histórico y cultural que no es comparable al actual. El concepto de música folklórica que manejan, no es válido hoy. Cualquier puesta al día de estas metodologías pasa por una revisión radical de los presupuestos ideológicos y epistemológicos de que parten, así como del corpus musical que asumen como algo dado. Es preciso que la literatura pedagógica asuma los criterios de música popular, folklore urbano, etc. como objetos de su atención, saliendo de una tradición de "folklorismo ruralista", cara a una redefinición crítica de las categorías culto-tradicional-popular, para lo que puede tomar como modelo la propia evolución de la disciplina etnomusicológica, desde la musicología comparada a la antropología de la música (Martí,

1992). Además, se debería reflexionar sobre algo muy importante, y es cómo incide el uso de músicas tradicionales en su propia folklorización. Esto es un proceso inevitable, pero debe ser tenido en cuenta para no caer en esencialismos circulares. Hay que evitar partir del concepto de música folklórica, como algo dado. De lo contrario se hace hablar al alumno un lenguaje musical que le es ajeno por partida doble: ni es música tradicional como se pretende, ni es la música popular de los alumnos, exactamente.

Cuando se presenta un repertorio hecho al alumno pretendiendo que sea reconocido, se olvida que el alumno no es un recipiente al que se vierten conocimientos, sino un sujeto dialogante y con cuya palabra hay que contar a la hora de elaborar estrategias pedagógicas (aunque esto a veces no es cómodo de sobrellevar dentro de los roles establecidos en el juego institucional de la educación). A menudo se olvida que una concepción liberadora y creativa de la formación musical, debería tener en cuenta el papel del alumno en la definición del objeto musical y en su misma construcción; de otro modo se corre el riesgo de caer en una pedagogía ingenua, en la que -haciendo un paralelo con la alfabetización- "la palabra es «depositada», no procede del esfuerzo creativo de los educandos" (Freire, 1994: 65)

El uso de músicas tradicionales fuera de sus contextos, crea entre aquellas y las instituciones educativas que las utilizan una relación similar a la del colonizador y el colonizado: el primero las define, pero no se deja definir por ellas. El examen de los roles que los repertorios culto y tradicional desempeñan dentro del juego de expectativas laborales de los alumnos-músicos, muestran que bajo la retórica de la igualdad subyace una relación de dominación de un discurso sobre otro. Ello nos lleva a la vieja cuestión más general en antropología, de una teórica posición de diálogo que posteriormente se contradice en los hechos (Bastide, 1971: 18-22). El diálogo en última instancia, no es sino una interpelación a la música tradicional hecha desde la tradición culta. Si bien el hecho de tratarse de dos tradiciones -la culta y la oral- que conviven en un mismo marco geográfico y étnico, puede ocultar su diversidad, es evidente que se trata de dos discursos culturales diferentes de los cuales el segundo solo es abordado desde el primero. Se precisaría pues un tratamiento pedagógico intercultural que no dejase de lado la inserción del hecho cultural en su marco social y económico concreto.

Desde un punto de vista estético, el uso de materiales folklorizados tal cual, lleva necesariamente a una expresión artística conservadora. Que esas piezas encajen con "naturalidad" dentro de las necesidades expresivas del alumno, como se alaba, puede ser una ventaja pedagógica desde un punto de vista técnico del músico de tradición culta. Pero por otra parte, este tipo de expresión artística "acomodada" solo puede ser valorada desde una opción estética inmovilista. Si estamos de acuerdo con Adorno en que el valor de la obra musical está en relación directa con su carácter conflictual (Fubini, 1994: 171-172), entonces se comprende que la promoción del folklorismo burgués no es ajena a una orientación cultural, y política, conservadora. La subsunción de la música tradicional en el marco de la educación institucional (pero también en otros encuadres de la cultura burguesa, como los medios de masas o el concierto), la convierten en un arte reificado y alienado, extrañado por descontextualización; un fenómeno que es compartido por toda la cultura escolar (Fernández, 1985: 253-4).

No querríamos dejar aquí una imagen absolutamente negativa del uso que de la música tradicional pueda hacerse dentro del aula. Entendemos que todo proceso educativo debe ser dialéctico, y por tanto toda praxis sometida a una crítica constante que lleve a formulaciones teóricas más adecuadas a un devenir que, a pesar de los falsos consensos, nunca se detiene. Es en ese sentido que hemos querido tocar algunos aspectos cuando menos susceptibles de reflexión, con el único ánimo de estimular ese debate necesario en torno a prácticas que pueden implicar una desvalorización del repertorio tradicional, y lo que es más preocupante, de las prácticas sociales que suponen.

Como etnomusicólogos, el papel de las músicas tradicionales -y otras por supuesto- en el aula, nos interesa sobremanera. Ya que nuestro paradigma no es normativo sino interpretativo, la investigación de la música actual en su medio, no puede hacerse de espaldas a cómo ese medio interpreta el hecho musical. Los métodos de exploración etnográfica en el aula hechos desde la perspectiva etnometodológica, la fenomenología o el interaccionismo simbólico, proveen una potente herramienta de investigación a nivel microsociedad (Coulon, 1995: 39) con la que validar a nivel étnico los conceptos que manejamos, (música tradicional, popular, culta) y las propuestas teóricas a elaborar referidas a la música como cultura. De ello

resultará una saludable puesta al día constante de los límites y métodos de la disciplina, imprescindible para aquellos que trabajen sobre músicas cuya estrato de recepción sean los jóvenes.

Si, como dice Marx, "las circunstancias las hacen cambiar los hombres y... el educador necesita, a su vez, ser educado" ⁵, una postura abierta hacia el hecho musical solo puede traer consecuencias positivas para la teoría de la práctica docente, en la medida en que el manejo de diferentes músicas estimule esta apertura y reflexión. A nivel práctico, más interesante que los repertorios que ofrece la música tradicional, es aprehender sus modos de creación y representación; ellos nos ofrecen ejemplos de participación no limitada por el fantasma del profesionalismo. Una asunción de los valores que portan las tradiciones musicales no profesionales parece muy útil para preparar caminos nuevos, como los señalados por Small en su crítica del profesionalismo (Small, 1989: 163-184). No deja de ser significativo que tanto Small como Attali, se coloquen en sus visiones utópicas del futuro, tan cerca de estos valores tan tradicionales como son la preeminencia de la música como realización, antes que como producto:

"Ya vimos que la recuperación de su música por los músicos no es suficiente. No hay más que un camino: la recuperación en las unidades de producción y de la vida, en las empresas y las colectividades, del sentido que hay que dar a las cosas". (Attali, 1995: 216)

Con ellos, nos preguntamos si puede ser la música en el aula, pero también fuera de ella, el espacio simbólico en que se ensayen formas de relación no basadas en la dominación.

Notas

1. Nos referimos aquí específicamente al caso gallego, que probablemente no sea en esto muy diferente de otros grupos culturales en España.
2. Para una introducción de conjunto a los procesos de folklorización vid. Martí, 1996. Por nuestra parte, hemos analizado un caso concreto en un trabajo anterior (vid. Costa, 1996).
3. Hace dos años, con motivo de la realización por mis alumnos de secundaria de una serie de trabajos en grupos en los que se les pedía que recreasen a través de sonido grabado, imágenes y texto "paisajes sonoros" de su entorno, sucedió que a pesar de pertenecer la inmensa mayoría al medio rural, solo una exigua minoría escogió como representativos paisajes sonoros de ese entorno, optando el resto por reflejarse en entornos urbanos, o en el mismo medio escolar, preferentemente. Además, los tests de principio de curso sobre preferencias musicales, dejan bien claro que el hecho de vivir en el rural no implica ni de lejos, una preferencia por músicas tradicionales, que por otra parte, son no pocas veces sencillamente desconocidas.
4. Advertimos al lector que nos referimos aquí al plan de LOGSE tal y como lo ha definido para el caso gallego la Xunta de Galicia, y que esta distribución no coincide con la de otras comunidades autónomas. Además, hay que tener en cuenta que el accidentado proceso de implantación de la LOGSE supone que no siempre se estén dando en la realidad las condiciones que se preveen en el plan reconocido oficialmente.
5. III Tesis sobre Feuerbach. Vid: Marx, K.; apéndice a La ideología alemana, Grijalbo Barcelona. 1972.

Bibliografía

- ASENSIO, Susana, 1996. "Música y política en un reestudio de músicas tradicionales". Comunicación al II Congreso de la SibE. Valladolid (en proceso de edición).
- ATTALI, Jacques, 1995. Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música. Madrid: Siglo XXI.
- BASTIDE, Roger, 1971. Antropología Aplicada. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, 1977. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- CARTÓN, Carmen & GALLARDO, Carlos, 1994. Educación musical, método Kodaly. Valladolid.
- COSTA, Luis, 1996. "El baile tradicional en Galicia. Procesos de folklorización". Comunicación al II Congreso de la SibE. Valladolid (en proceso de edición)

- COULON, Alain, 1995. Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Mariano, 1985. Trabajo, Escuela e ideología. Madrid: Akal.
- FREIRE, Paulo, 1994. La naturaleza política de la educación. Barcelona: Planeta-Agostini.
- FUBINI, Enrico, 1994. Música y lenguaje en la estética contemporánea. Madrid: Alianza.
- LABAJO, Joaquina, 1993. "Política y usos del folklore en el s. XX español". En Revista de Musicología. vol XVI, nº 4. Madrid: SEM. (pp.1988-1997)
- LARREA, Arcadio, 1958. El folklore y la escuela. Ensayo de una didáctica folklórica. Madrid: CSIC.
- LERENA, Carlos, 1986. Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona: Ariel.
- MARTÍ, Josep, 1992. "Hacia una antropología de la música". En: Anuario Musical, nº 47. Barcelona: CSIC. (pp. 195-225)
- MARTÍ, Josep, 1996. El folklorismo. Barcelona: Ronsel.
- PÉREZ, Gemma, 1995. "El nacionalismo como eje de la política musical del primer gobierno regular de Franco (1938-1939)". En: Revista de Musicología, vol. 18, nº 1-2. Madrid: SEM.
- SMALL, Christopher, 1989. Música, Sociedad, Educación. Madrid: Alianza.

LEEME

**Revista de la Lista Europea
de Música en la Educación**Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000

©Jesús Tejada. De los artículos sus autores

Red Temática de Música:

<http://musica.rediris.es>**N 12. Diciembre, 2003****¿Es necesaria una Educación Musical
para todos?**

José A. Rodríguez-Quiles y García (1)

Universidad de Potsdam (Alemania)

Universidad de Granada (España)

Desde la Antigüedad hasta hoy, desde Adorno a Zamacois, innumerables personalidades del mundo de la filosofía, del arte, de la pedagogía, de la ciencia y de la cultura se han manifestado en favor de las ventajas de la educación musical como parte de la formación integral de la persona. Sin embargo la idea subyacente sobre el uso y función de la música ha permanecido con pocas excepciones sin un fundamento científico que les diera el respaldo definitivo que se merecerían. Realmente sabemos aún poco sobre los efectos de transferencia empíricamente demostrables que una relación intensa con la música (esto es, más allá de la hora de música semanal que el sistema educativo español prescribe para la Educación Obligatoria en nuestro país y que a veces ni siquiera se cumple en muchas escuelas) tendría sobre el desarrollo de niños(2) y jóvenes. En un mundo cada vez más tecnificado en donde la música va adoptando papeles que se apartan del campo educativo incluso en aquellos países en los que tradicionalmente la educación musical general disfrutaba de un privilegiado estatus, tendríamos que ser capaces de convencer a la sociedad de la importancia de la práctica musical continuada como mejor medio de enfrentarse al amplio espectro de (sub)culturas musicales que vienen aflorando incesantemente unas tras otras desde los últimos años del pasado siglo.

La práctica continuada de la música en la escuela permite que el niño y el joven experimenten por sí mismos, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión a partir de todo el componente emocional asociado a la melodía, al ritmo, al timbre...; favorece también el aumento de las competencias sociales gracias a la práctica musical en grupo; facilita el significado de la forma y el orden, posibilitadores de un efecto común productivo sin anular la individualidad ni los sentimientos particulares... Todo lo cual tiene además la virtud de no circunscribirse al dominio de lo estrictamente musical, sino que trasciende las fronteras que artificialmente el curriculum levanta demasiadas veces en torno a las materias escolares. Y es que, desde un punto de vista neurológico, la práctica musical se incluye entre las actividades humanas más difíciles, tal y como recientes investigaciones en este nuevo campo del saber se han encargado de demostrar³. En efecto, sólo para hacer frente a las impresiones que la escucha atenta de música origina, necesitamos poner en funcionamiento aproximadamente 100.000 millones de células nerviosas. Para que el oído -como juez exigente que es- quede satisfecho, al hacer música lo sensoriomotor tiene que producir altos rendimientos en precisión tanto espacial como temporal del orden de milímetros y milisegundos. A través del ejercicio tenaz se producen a lo largo de los años complicados programas de control de motricidad fina que luego tienen que activarse en el momento exacto. El entrenamiento a lo largo de un periodo amplio de tiempo en un instrumento da lugar a procesos de acondicionamiento característicos de la red cerebral e incluso influye en la propia estructura cerebral. Así, científicos de Düsseldorf (Alemania) han podido demostrar que los pianistas y violinistas profesionales (que comenzaron el entrenamiento instrumental antes de los siete años de edad) tienen una gran unión entre los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo.

Una pregunta altamente tentadora que surge fácilmente es la siguiente: ¿proporciona esto una inteligencia

mayor en la persona? Si se comparan los resultados de los tests de coeficiente intelectual en músicos profesionales y estudiantes de música con sus colegas de otros campos artísticos o académicos no se encuentran grandes diferencias significativas. Sin embargo, experimentos escolares en Berlín y Montreal con clases de música intensiva o con clases de piano de tres años de duración demuestran ciertos efectos de la actividad musical sobre los rendimientos cognitivos. En cualquier caso, como comentaremos después, esto no es lo que más debe preocuparnos. Desde un punto de vista neurobiológico se puede ciertamente suponer que en el aprendizaje de un instrumento se entrenan determinadas habilidades mentales. El psicólogo americano Howard Gardner (1983) diferencia siete habilidades cognitivas o dominios de inteligencia de este tipo: inteligencias verbal, matemática y espacial (las usuales por las que se siempre se pregunta en los tests de inteligencia); inteligencia musical, inteligencia del movimiento e inteligencia personal, de especial importancia para la vida social y subdividida a su vez en inteligencia intrapersonal (facultad de percibir lo que sucede en el interior de cada cual) e inteligencia interpersonal (referida a la facultad de percibir y predecir lo que otras personas piensan y sienten). De estas siete habilidades, ¿cuáles pueden practicarse y desarrollarse gracias a la actividad musical? Consideremos las dos últimas inteligencias: quien pasa de tocar en casa para él mismo a cantar y/o tocar en el coro o en la agrupación instrumental de la escuela o del instituto, necesita la capacidad de percibir exactamente a las otras personas del grupo, de sintonizar con ellas, de ceder, de 'resonar' con ellas, de ir a compás... Por otro lado, quien desea participar a otros sus sentimientos a través de la música tiene antes que haberlos experimentado en sí mismo.

Por lo que a la inteligencia del movimiento concierne, parece obvio que el entrenamiento intensivo de la motricidad fina en el instrumento puede también ser útil en la vida diaria, afirmación que sostienen los nuevos descubrimientos en la investigación motórica. Que el hacer música fomenta la inteligencia musical no necesita ninguna explicación ya que se cae por su propio peso. La representación espacial y los movimientos en el espacio tridimensional forman la base del dominio de casi todo instrumento musical y quien hace melodías con los dedos, quien trata con semicorcheas, tresillos y ritmos en 7/8 (por poner un par de ejemplos), ha interiorizado algunas operaciones matemáticas básicas. Nos queda todavía la inteligencia verbal, de la que al menos en la Europa occidental poco parecen aprovecharse los músicos. Muy diferente es el caso en aquellas lenguas en donde la melodía de las palabras encierra significados, como es el caso de la lengua china, por ejemplo. En efecto, está demostrado que los músicos chinos tienen una memoria superior para las palabras a la de sus compatriotas no músicos.

Como resultado de lo dicho, Altenmüller sostiene que el hacer musical entrena probablemente todas las habilidades mentales de Gardner. Las pruebas científicas para ello son, sin embargo, aún muy escasas, ya que hasta ahora faltan estudios serios al respecto. De todos modos, - concluye el autor hannoverano -, quizá la pregunta «¿proporciona la actividad musical una inteligencia mayor en la persona?» esté mal planteada, ya que "al conocimiento de la música y del hacer musical pertenece el hecho de que no necesitan de ninguna legitimación ostensible, tampoco desde fuera. A nadie se le ocurriría la absurda idea de practicar música para hacerse inteligente. La música y la práctica musical pertenecen sencillamente a nuestra vida como condiciones humanas de la existencia" (Altenmüller) (4).

Por otra parte, las últimas investigaciones en Estados Unidos y Alemania señalan un consumo de música por parte de los jóvenes de hasta seis horas diarias. Sin embargo y curiosamente, la asimilación permanente e irreflexiva de los fenómenos acústicos, en lugar de fomentar el desarrollo personal a través de la música, corre el riesgo de producir más bien los efectos contrarios. Por ello es de particular importancia estimular a los niños ya en edades tempranas para que hagan música activamente y capacitarlos para una relación adecuada tanto con los nuevos medios que la técnica pone hoy a nuestra disposición como con el entorno musical (sin olvidar la contaminación acústica asociada al mismo). De ahí la importancia de una correcta Educación Musical desde la escuela Infantil y Primaria y la importancia de revisar las propuestas curriculares que la L.O.G.S.E., antes, y la Ley de Calidad, ahora, han traído consigo. Los estudios de Behne a lo largo de la década de los '90 del siglo pasado sobre los comportamientos musicales de los jóvenes, le han llevado a demostrar dos tesis fundamentales que podemos resumir como sigue y que no vienen si no a apoyar lo que venimos diciendo:

a) Se observa una aceleración cultural creciente en el sentido de que experiencias que antes tenían lugar

en la edad juvenil, acontecen ahora en la niñez.

b) Las primeras experiencias directas de la persona con la música (conciertos en directo, bailes, experiencias instrumentales o vocales...) llegan a ser las responsables de en qué línea y con qué intensidad se desarrollará posteriormente la relación del joven con la música (marcando incluso esta relación, -en cierto grado-, a lo largo de toda la vida).

Hemos dejado deliberadamente para el final la que ha sido, sin duda, la más espectacular investigación a nivel internacional en los últimos tiempos sobre la incidencia de la educación musical en los niños de Educación Primaria. Nos referimos a la llevada a cabo por el profesor H. G. Bastian de la Universidad de Frankfurt y que tuvo un gran impacto en todos los medios de comunicación alemanes al hacerse pública a finales del año 2000. Se trata de una investigación de corte básicamente cualitativo, aunque sin renunciar a priori a ciertos aspectos cuantitativos que sirvieron de apoyo al ambicioso estudio que pasamos a resumir.

Entre 1992 y 1998 se analizó una muestra formada por siete colegios de Educación Primaria de Berlín (de los cuales, cinco hicieron de grupos experimentales y dos de grupos control), con la finalidad de desvelar la influencia de una educación musical reforzada en el desarrollo general e individual de los niños. En el proyecto subyace la hipótesis en el sentido de la Teoría de la Transferencia de Thorndike de principios del pasado siglo referente a que el aprendizaje instrumental, el hacer música en conjunto y la educación musical en educación obligatoria pueden influir y potenciar positivamente las capacidades cognitiva, creativa, estética, musical, social y psicomotora de la persona, además de las disposiciones motivacionales y emocionales tales como la disposición para el aprendizaje y el rendimiento, la concentración, empatía, autonomía, capacidad de aguante, constancia, crítica ajena y autocrítica, entre otras más.

Bastian y sus colaboradores tuvieron en cuenta en la investigación aspectos como la estructura familiar de los alumnos, la extracción social, los niveles de formación de los padres, el ambiente educativo que rodeaba el hogar, si los padres hacían música regularmente o no, las actividades llevadas a cabo en el tiempo libre, las experiencias preescolares de los niños, las actitudes y expectativas ante la escuela y la educación (musical), entre otras. Algunos resultados importantes de esta investigación fueron los siguientes:

a) Respecto a la competencia social, Bastian concluye que "la música, y en particular la educación musical reforzada, es una oportunidad social en la profilaxis y metafilaxis de agresiones entre niños y jóvenes de nuestra sociedad. [Debemos por tanto] dar a nuestros alumnos una oportunidad con la música y poner el poder psíquico de ésta frente a la violencia física. Valdría la pena hacer el intento y con ello se ahorrarían elevados costes en medidas de resocialización" (Bastian, 2000).

b) Desarrollo de la inteligencia. Tras cuatro años de educación musical reforzada en Educación Primaria se llega a un cierto crecimiento del coeficiente intelectual. Los alumnos discriminados socialmente y menos estimulados en su desarrollo cognitivo (con C.I. por debajo de la media) se aprovechan igualmente de una educación musical reforzada. Pero si la educación musical puede estimular positivamente la inteligencia de los niños menos desarrollados, sobre todo también de forma cognitiva, la consecuencia más importante que debe derivarse de aquí es que una política educativa con la música como foco de atención en nuestras escuelas es la mejor política social, de lo cual nuestros gobernantes debieran tomar nota.

c) Talento, rendimiento, creatividad musical. Los niños de las escuelas "musicales" muestran en todos los tests de talento, rendimiento y creatividad musicales a lo largo del tiempo mejores resultados que los del grupo control.

d) Miedo / labilidad emocional. La música puede convertirse en un refugio emocional, especialmente en la fase de la incipiente pubertad, con todos sus problemas de identificación asociados.

e) Rendimiento escolar general. A pesar del número de horas que los alumnos de las escuelas "musicales" deben dedicar a las clases extra de música, al estudio personal, a los ensayos, etc., se ha llegado a un resultado espectacular tanto para padres como para educadores: este costo temporal en ningún momento perjudica el rendimiento general de los alumnos del grupo experimental; en ningún sentido estos niños se han mostrado peores en las mal denominadas "asignaturas importantes".

Como consecuencia de lo dicho, parece claro que todos los alumnos de educación obligatoria en nuestro país deberían recibir al menos dos horas de música semanales y tener la oportunidad de aprender un instrumento (a ser posible elegido por ellos), así como de hacer música en grupo, sin olvidar sin embargo que la música nunca debe usarse mal para objetivos extramusicales, como por ejemplo para hacer a los niños más eficientes en sus cualidades personales. Una tal consecuencia educativa y formativa sería, al contrario, lo más contraproducente que pudiera derivarse de los resultados del estudio de Bastian.

Una sociedad que renuncie a ayudar a todos los niños en el propio encuentro cultural, una sociedad que sólo preste atención a las tecnologías de la información, está alimentando indefectiblemente un cisma en las generaciones siguientes: unos se adaptarán a un trabajo regulado por un sistema altamente técnico; otros desarrollarán su vida siendo capaces de modelarla por sí mismos. Éstos últimos serán aquéllos que hayan tenido la oportunidad de aprender a pensar y a actuar autónomamente y mediante el juego -en el sentido más noble del término-. Obviamente, el sistema educativo tiene mucho que decir al respecto porque en sus manos está la formación de millones de ciudadanos en las décadas futuras. Y desde luego, un sistema público de educación no puede limitarse a ofrecer una educación tecnocrática y monocolor que olvide el mundo de la fantasía y de los sueños, de las emociones y vibraciones, de las risas y los llantos, de la luz y el color, del silencio, el movimiento y la música. No se trata sólo de fijarse en los posibles efectos de transferencia que una adecuada educación estética permitiría alcanzar. Igualmente importante es el derecho de las personas a la experiencia estética en sí en el más amplio sentido. Una sociedad que recorte este derecho o lo aparte exclusivamente al terreno privado pondrá en peligro su propia autocomprensión como sociedad democrática.

El Sistema Educativo español recoge a bombo y platillo desde 1990 la incorporación de la Música al curriculum obligatorio en sus diferentes etapas educativas, lo que ha suscitado la aparición de profesionales de la Educación Musical así como titulaciones universitarias de nueva creación en nuestro país. Ya no es extraño echar la flauta en la cartera junto con el libro de Matemáticas o de Conocimiento del Medio, así como tampoco resulta raro poder saludar al maestro de Música en el centro, cuando lo haya. A pesar de estas buenas intenciones, es una obligación de los profesionales de la educación, la revisión constante de los planteamientos que se están poniendo en marcha y los esfuerzos que se están invirtiendo en una nueva materia curricular que, pese a todo, sigue no siendo bien vista por algunos ojos. Desde esta perspectiva, la evaluación de la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares españoles para todas las etapas educativas en su apartado musical constituye, - a nuestro entender -, una misión urgente para el control de la buena calidad de esta nueva «intrusa curricular» pero de tan interesantes consecuencias, a juzgar por las investigaciones aquí comentadas (5).

Notas

1 El autor agradece a la Fundación Alexander von Humboldt de Alemania el apoyo ofrecido en la elaboración del presente artículo.

2 A fin de agilizar la lectura haremos uso del género masculino aunque la intención sea referirnos tanto a hombres como a mujeres.

3 Pueden consultarse, por ejemplo, los trabajos de Altenmüller y Gruhn en el contexto europeo.

4 Conclusiones del Congreso Kinder und Musik im 21. Jahrhundert (Hannover, febrero de 2001).

5 Una tal evaluación de los Proyectos Curriculares para Educación Primaria en su apartado musical puede consultarse en Rodríguez-Quiles (2001).

Referencias

ALTENMÜLLER, E. y GRUHN, W. (1997): *Music, the Brain and music Learning*. Chicago: GIA Publ. Inc. GIML series, vol. 2.

-(1998): "La investigación de la función cerebral y la educación musical", en *Eufonia* 1998/10 (pp. 51-76).

BASTIAN, H. G. (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott.

BEHNE, K. E. (1986): *Hörtypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg.

GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

RODRIGUEZ-QUILES, J. A. (2001): *La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

LEEME**Revista de la Lista Europea
de Música en la Educación**Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia JorqueraISSN: 1575-9563 DL: LR-2000
©Jesús Tejada. De los artículos sus autoresRed Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>**N 12. Diciembre, 2003****"Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado
Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo
Profesional en los Conservatorios"**Alejandro Vicente (Conservatorio Profesional "Ángel Barrios" de
Granada. Universidad de Granada)
José Luis Aróstegui (Universidad de Granada)

La formación musical de los estudios de enseñanza de régimen especial de los conservatorios se conforma por un lado de una faceta artística que garantiza la preservación de la tradición musical occidental, y por otro de la utilidad que las titulaciones expedidas han de tener para el ámbito laboral. Es en esta disyuntiva entre lo artístico y lo profesional —ámbitos distintos que no necesariamente contrapuestos— donde los futuros intérpretes, compositores, docentes e investigadores que se forman en los conservatorios desarrollan su identidad profesional.

Con la promulgación de la L.O.G.S.E. en 1990 se inicia una reforma educativa que comprende todo el sistema educativo, incluyendo las enseñanzas musicales de los conservatorios. Con dicha reforma se pretendía no solo superar las deficiencias educativas del sistema en el momento de su publicación, hace ya trece años, sino sobre todo dar respuesta a las exigencias de futuro que se preveían por aquel entonces. Una vez que el proceso de implantación del currículo de estos estudios está completamente finalizado en la mayor parte del país parece el momento de saber qué está sucediendo en nuestros centros de enseñanza musical y qué está aprendiendo nuestro alumnado.

En este artículo presentamos una investigación realizada en un conservatorio superior del sur de España con el fin de indagar sobre la formación y preparación del alumnado para el ámbito laboral. Dicha investigación dio lugar al trabajo de suficiencia investigadora titulado *El grado superior de música: formación y preparación del alumnado para sus expectativas laborales* realizado por el primero de los autores de este artículo bajo la dirección del segundo.

La implantación de la L.O.G.S.E. en los centros de enseñanza de régimen especial de música provoca un contexto educativo que necesita de investigaciones en la misma línea que las realizadas en el sistema educativo obligatorio —v. g., la de Pérez Gómez y Gimeno (1994) en Educación Primaria—, propósito al que queremos contribuir con esta pequeña investigación. La implantación de esta línea de investigación educativa en los estudios musicales de régimen especial permitirá un análisis de la formación musical actual, investigación que hasta el momento es muy limitada en nuestro país en lo que a los conservatorios se refiere.

Planteamiento de la Investigación y Metodología Empleada

El grado superior de las enseñanzas musicales supone el tramo final de una larga formación musical que tiene como objetivo ofrecer al alumnado una formación práctica, teórica y metodológica que le permita cualificarse como profesional en el campo de la interpretación, la investigación musical, la pedagogía, o la

creación artística. La duración de estos estudios, la plena dedicación y esfuerzo que implican, la inversión económica que acarrearán, la superación de diferentes pruebas de aptitud, así como la gran motivación necesaria para afrontarlos y el desarrollo de las capacidades auditivas y artísticas que suponen, llevan a un modelo de enseñanza musical elitista en el que sólo un pequeño porcentaje de los que empiezan finalicen estos estudios.

Por otro lado, uno de los problemas más apremiantes que nuestra sociedad tiene que afrontar en la actualidad es el del empleo. El último tramo del sistema educativo de las enseñanzas de régimen especial de música confiere al alumnado una responsabilidad que culmina con la obtención de un título equivalente a una licenciatura universitaria y que le va a permitir plantearse un futuro profesional dedicado a la música.

Es en este contexto donde surge nuestra investigación con el objetivo de comprender la relación existente entre la formación musical y la preparación académica del alumnado de grado superior de música en función de las salidas profesionales y las propias expectativas laborales que el alumnado desea alcanzar. Para ello realizamos entrevistas en profundidad a profesorado y alumnado de un conservatorio superior a fin de conocer de primera mano sus percepciones sobre las salidas laborales de los estudios de conservatorio.

La generalización de los resultados obtenidos al resto del profesorado y del alumnado no será posible dado el planteamiento metodológico cualitativo aquí empleado, permitiéndonos en cambio conocer en profundidad los casos estudiados. A pesar de este planteamiento centrado en lo particular probablemente gran parte del alumnado y del profesorado se sentirán identificados con muchas de las opiniones expresadas a partir de lo que Stake (1995) denomina 'generalización naturalista'. Partiendo de estas bases metodológicas y epistemológicas, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es la formación que recibe el alumnado del grado superior de música? ¿Se adecua a las necesidades que demanda de los músicos la sociedad actual, o está centrada en la transmisión del patrimonio *culto* de la música occidental independientemente de su futura aplicación laboral?
- ¿En qué grado cualifica a los futuros profesionales de la música? ¿Se ajusta a las expectativas que el alumnado tiene de cara a un futuro trabajo? ¿Cómo es la visión del profesorado de conservatorio sobre la formación que se ofrece?
- ¿Se corresponde el marco teórico de la L.O.G.S.E. con la realidad educativa de los centros en los que se está aplicando? ¿Hasta qué punto coinciden los perfiles profesionales de los músicos en ejercicio con el perfil de cada una de las titulaciones del nuevo grado superior?

Para responder a estas cuestiones seleccionamos a profesorado y alumnado implicados en diferentes especialidades. La presencia en el currículo de grado superior de un gran número de titulaciones, entre las que se encuentran por un lado las especialidades instrumentales consideradas de carácter práctico, frente a las restantes normalmente consideradas teóricas, así como las grandes diferencias existentes entre ellas, hacía aconsejable indagar y recabar datos de diferentes especialidades que contrastaran entre sí, y de este modo recabar una información tan diversa como la realidad que queríamos estudiar. Así, a la hora de seleccionar a las personas a entrevistar distinguimos entre especialidades teóricas e instrumentales. Entendíamos que la especialidad que se estudie podría condicionar las futuras expectativas laborales del alumnado, dado la preponderancia que por ejemplo Nettle (1995) encuentra en los conservatorios superiores de música o centros equivalentes del dominio instrumental por encima de las otras ramas del saber musical, de ahí que aunque no buscáramos la representatividad de las personas entrevistadas, sí que buscáramos su diversidad.

Escogimos así a varios voluntarios que, previa autorización de la dirección del centro, entrevistamos para llevar a cabo esta investigación. Seleccionamos a tres alumnos, dos chicos y una chica, de las especialidades de saxofón, piano y fundamentos de composición, con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años. En cuanto a los profesores, tres fueron los entrevistados provenientes de las especialidades de

trompeta, trombón y piano complementario, cada uno de ellos con diferentes motivaciones, experiencias y antigüedad en el cuerpo de profesores de música.

Para la realización de estas seis entrevistas se elaboró previamente un guión que permitiera dar estructura a las mismas. Se trata por tanto de entrevistas semiestructuradas que permitieron indagar los mismos temas y cuestiones en todas las personas entrevistadas, pero alterando el orden o introduciendo temas nuevos en función de sus reacciones y de la información aportada, favoreciendo además una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador y una mayor flexibilidad en la recogida de datos (Goetz y Lecompte, 1988).

En las entrevistas realizadas al alumnado se tuvieron en cuenta dos bloques de preguntas; el primero giraba en torno a las principales salidas profesionales del grado superior de música y las expectativas particulares de cada persona entrevistada. Dentro de este primer grupo entrarían preguntas como:

- ¿Por qué decidiste estudiar el Grado Superior de Música?
- ¿Estudias simultáneamente otra carrera? ¿Qué vinculación tiene esa carrera con el grado superior?
- ¿Qué salidas laborales crees que tiene el grado superior? ¿Qué ocupación como músico es en la que te gustaría trabajar?
- ¿Crees que es fácil alcanzar esa expectativa o crees que puede resultar difícil?

El segundo bloque de preguntas versaba sobre la formación y la preparación del alumnado en función de las salidas profesionales y de sus propias expectativas laborales:

- ¿Crees que recibes una formación adecuada?
- En función de tus expectativas, ¿crees que el currículo te forma adecuadamente para tal fin?
- ¿Crees que los conocimientos que te enseñan te servirán en un futuro?
- ¿Crees que estarías capacitado para trabajar inmediatamente después de graduarte?
- ¿Qué opinas de las asignaturas que simulan una práctica laboral?
- ¿Echas en falta alguna asignatura?

Las entrevistas realizadas al profesorado giraron sobre la formación que el grado superior oferta a los jóvenes en función de las expectativas laborales de éstos, desde su perspectiva como docentes y su experiencia como músicos. En principio consideramos el usted más apropiado que el tú para dirigirnos al profesorado, si bien esto fue una regla flexible en razón de la edad y otras circunstancias durante cada entrevista:

- ¿Qué opinión le merece el grado superior de música?
- ¿Cree que ofrece una formación adecuada?
- ¿Qué salidas profesionales tiene?
- ¿Cómo valora la formación recibida?
- ¿Ha echado en falta alguna asignatura?
- ¿Qué opina de las asignaturas que simulan una práctica laboral?

Una vez elaborado el guión de la entrevista se inició la fase de negociación de acceso, la aplicación de las entrevistas y la recogida de datos, a partir de los cuales se desarrolló el periodo de análisis e interpretación de los mismos.

Interpretación y Docencia, las salidas profesionales más codiciadas

Un primer grupo de datos recogidos en las entrevistas es el de las razones para estudiar el grado superior de música, donde podemos observar un marcado carácter vocacional en las respuestas:

No sé, eso fue principalmente cuando estaba en 4º de E.S.O., iba para el camino de ciencias, y estaba en 5º de grado medio llevando las dos cosas y eran ya bastante fuertes. Noté que no podía seguir con ciencias, me gustaba mucho pero lo que más me tiraba era la música que, ponerte delante del piano como es mi caso, pues me llena. Entonces pienso que tengo que seguir para delante y sacar todas las asignaturas que pueda. Terminé ya 4º de E.S.O. y ahora estoy en bachillerato, estoy haciendo el bachillerato musical, que de común sólo tengo unas cuantas asignaturas, y quiero seguir aprendiendo (Alumna 2).

Yo principalmente porque me apeteció. Quería estudiar lo que estoy estudiando, quería aprender una serie de conocimientos (Alumno 3).

Este carácter vocacional hará que sus expectativas profesionales se correspondan básicamente con expectativas o situaciones laborales muy vinculadas a sus gustos personales, y que no son otros que hacer música:

Es que a mí es lo que me gusta. Todo lo que tiene que ver con la composición me gusta, y la enseñanza en esta especialidad concretamente para mí es bastante satisfactoria (Alumno 3).

Al hablar de las salidas profesionales de las titulaciones expedidas por los conservatorios, tanto profesorado como alumnado afirmaban que éstas son amplias y muy variadas:

Hombre, las salidas que hay del grado superior son muchísimas Están por un lado las bandas profesionales de ayuntamientos de las grandes ciudades, luego están las orquestas, y también otra serie de salidas que están más en relación con el mundo del espectáculo. Cada músico dentro de su nivel se puede ganar la vida grabando discos o acompañando a cantantes famosos, y como músico componente de la orquesta de cada cantante de este tipo de elite, pues puedes ganarse la vida (Profesor 1).

Salidas debería tener para cualquier ámbito. Los alumnos de viento metal, las aspiraciones que tienen todos son o ser profesor de un conservatorio, o tocar en una banda municipal o en una orquesta (Profesor 2).

Me preguntabas si había más opciones aparte de las asignaturas que se estudian en un conservatorio. Sí hay otras opciones laborales. Yo por ejemplo me dedico también al jazz (Profesor 3).

Pues como sales con un título de licenciado es cuestión de presentarte a

cualquier tipo de oposición (Alumno 3).

Me gustaría más la interpretación, algo así como un cuarteto o similar, sería lo mío [...] Hombre, no sé, si no hubiese plaza en una banda municipal, que es lo que más gusta, pues en cualquier conservatorio (Alumno 1).

De todas esas expectativas la que más me gustaría sería la de concertista, pero también por un lado pienso que tengo que tener un trabajo ¿no? ¡Un trabajo seguro!, y entonces ir compaginando esas dos cosas (Alumna 2).

Como vemos las expectativas más comunes giran principalmente en torno a la interpretación y a la docencia, mientras que los profesores entrevistados opinaban que la docencia se erige actualmente como la salida más común e inmediata, probablemente influidos por su propia situación profesional. De igual modo, el alumno entrevistado de especialidades no instrumentales (Alumno 3) centraba su principal expectativa profesional relacionada con la música en la docencia como profesor de conservatorio, o como decía en la cita anterior, usar el título para opositar. El alumnado de las especialidades instrumentales opinaba de distinto modo, teniendo como primera meta la interpretación y, de no ser posible, la docencia:

Por su parte, los profesores entrevistados coincidían en sus respuestas en las que consideran varias perspectivas en principio con igualdad de posibilidades, si bien en la práctica parece que la docencia es la opción más plausible:

Cara a trabajar, el hecho de tener grado superior de música hoy en día te abre una serie de campos. Casi que en el que más se trabaja y que más salidas tiene es el de la enseñanza (Profesor 1).

Yo creo que básicamente el conservatorio forma a profesores. Creo que antes, se pensaba más en el tema de concertista, por lo menos en plan 66 lo que se veía mucho en clase de instrumento era montar programas muy difíciles con el objetivo quizás de que la gente pues pudiera salir como posibles concertistas. En la educación musical de hoy en día creo que se va más a la docencia ¿no? Yo creo que por supuesto también saldrán concertistas de los conservatorios, eso es indudable [...]. Pero la enseñanza es la salida más inmediata, puesto que casi todo el mundo acaba el grado superior de su instrumento, de lo que sea, y si no al año siguiente a los dos años lo más frecuente es que empiece a trabajar en un conservatorio o en un instituto (Profesor 3).

Pese a la ilusión con la que alumnos y profesores comentaban las salidas y expectativas profesionales más deseadas, también se hacía mención en las entrevistas a las dificultades que iban a encontrar a la hora de alcanzar las expectativas que anteriormente mencionaban. Algunos comentarios hacían referencia a las condiciones indeseadas de algunos trabajos, lo que hacía que estos trabajos se consideraran secundarios y no figuraran entre los más demandados:

Pero en orquestas de verbena yo por ejemplo he estado y no, eso es que no es nada seguro y además no vives bien de eso (Alumno 1).

Se consideraba la interpretación como una de las metas más difíciles de alcanzar por lo difícil que es obtener un reconocimiento profesional, especialmente si se toca un instrumento solista. Tal dificultad conlleva inestabilidad económica hasta que se lograra alcanzar ese reconocimiento:

R. La [expectativa] que más me gustaría sería la de concertista, pero también por un lado pienso que tengo que tener un trabajo seguro, y entonces ir compaginando esas dos cosas.

P. Porque crees que de concertista no se come.

R. *Sí se come, pero es difícil. Hasta que la gente te conoce tienes que hacer muchas cosas y estar ahí. Te haces mayor y mientras tienes que vivir de algo, tener un sueldo. Entonces mientras que vas estudiando te vas esforzando para que la gente te conozca, y para ir dando conciertos necesitas mientras tener un sueldo.*

P. *Eso significa que no es fácil alcanzar esa expectativa*

R. *¡Uhm! ¡Fácil! Hombre, yo creo que necesitas primero un trabajo.*

P. *Ese trabajo, ¿cuál sería?*

R. *Pues me gustaría ser profesora de piano e ir compaginándolo (Alumna 2).*

En ese mismo sentido respondió el Alumno 3 de composición, especialidad que normalmente se considera teórica. Dedicarse a la composición, según su opinión, no implica una remuneración elevada, de ahí que prefiriese en un futuro dedicarse a la docencia.

Sin embargo, los profesores entrevistados consideran esta salida docente para los estudios de conservatorio una meta difícil de alcanzar debido a la cada vez mayor ocupación de plazas y consiguiente reducción de puestos a cubrir por las nuevas promociones. En este sentido, la propia administración y la red de centros suponen un condicionante a las expectativas laborales:

¿Cómo? ¿Que si es fácil ser profesor? Pues yo creo que no [risas], porque está ya masificadillo aunque parezca que no pero ya, ya sí está más masificado (Alumno 1).

Porque cada vez hay menos, o por lo menos en Andalucía quieren suprimir los conservatorios superiores, eso para empezar. Y conservatorios medios hacen muy pocos, y aparte la especialidad nuestra [Fundamentos de composición], hay muy poca gente que la quiera estudiar. Podríamos dar armonía y cosas de éstas que es obligatorio pero... no sé (Alumno 3).

Ahora hay más gente, salen más titulados. Yo creo que han menguado bastante las posibilidades laborales desde hace unos años. Se van recortando más el número de nuevas plazas que se ofertan; no hay oposiciones; no salen todas las plazas que debieran salir (Profesor 3).

En suma, interpretación y docencia, por este orden de preferencia, se vislumbran como las dos posibilidades laborales de los titulados superiores de música. Otras opciones como la composición o la investigación no se consideran viables, o al menos no se mencionan, mientras que la interpretación en realidad se ve plausible sólo para unos pocos, tal vez para quienes más destacan como instrumentista, si acaso como actividad complementaria para la mayoría. La docencia en cambio es una posibilidad más realista, si bien se percibe como una salida que empieza a agotarse. No parece que en dicha percepción se tenga en cuenta la creación de las escuelas de música, tal vez por ser algo aún novedoso en la región andaluza en donde estudia el alumnado y trabaja el profesorado entrevistado, tal vez por considerarse una opción *menor* dada la formación musical de conservatorio de todos ellos.

El Nuevo Currículo de Grado Superior: Buena Opinión, Aunque Mejorable

Hasta aquí la percepción de las personas entrevistadas sobre cómo ven el futuro profesional de quien se dedique a la música, pero ¿cómo ven la formación y preparación que el nuevo currículo de grado superior ofrece? A Esta cuestión pretendimos dar respuesta con la segunda batería de preguntas de nuestra

entrevista. En líneas generales, tanto el alumnado como el profesorado entrevistado valoraban favorablemente el nuevo grado superior de música, sobre todo en comparación con el plan de estudios precedente:

El grado superior, tal y como está ahora, a mí me parece positivo a priori. De hecho yo creo que el conservatorio superior está cambiando a mejor desde los dos últimos años a esta parte [...] Yo soy de plan 66, mi formación académica era de plan antiguo y poco tiene que ver con lo que ahora se está impartiendo en grado superior, que se supone una formación mucho más completa, con muchas más asignaturas, con muchas más posibilidades de elección de lo que teníamos antes (Profesor 3).

Parece que con la L.O.G.S.E. se desarrolla una mejor formación del alumnado y una mejora de la calidad de la enseñanza, entendiendo por tal un incremento del número de cursos académicos que conforman la titulación, un aumento de nuevas asignaturas, ampliación del horario de clases, etc.:

En líneas generales lo veo mejor, porque se tratan asignaturas nuevas e importantes que antes no había, como mantenimiento del instrumento, historia sobre el instrumento, otras como el jazz... Tienen una asignatura de repertorio, con su pianista para trabajar la obra [...]. Se le da bastante más tiempo, están cuatro años, el doble de tiempo [que con el plan anterior], tenemos una hora y media por alumno a la semana, después su hora de repertorio... Entonces, en ese sentido sí lo veo yo mejor con la L.O.G.S.E. que el plan del 66. En el 66 eran 8 años de instrumento, ahora son 14. Se supone que el nivel va a ser mayor (Profesor 2).

Con el plan nuevo se ha dado más énfasis a asignaturas que antes no existían como la de orquesta que me parece muy útil para el alumnado que sale con expectativas de hacer audiciones de orquesta o de trabajar en una orquesta o en una banda municipal. Antes no existía esa asignatura, y ahora es obligatorio [...]. Pasa igual con el piano complementario, ahora todo el mundo tiene que aprender piano, sea violinista, oboísta... aprenderlo a un nivel mínimo como para poder luego defenderse y hacer algo de composición o desenvolverse mínimamente a nivel público con un piano. Esas asignaturas antes no existían (Profesor 3).

Yo creo que ahora sí. Antes, con el plan antiguo, no. Porque desde luego, los que conozco que han salido con el plan antiguo... ¡Uf! Reconozco que tenían menos formación que la que vamos a tener nosotros, simplemente por el número de asignaturas y las materias que iban a tocar, pero que preparándose todo el mundo llega [...]. Hay grandes diferencias, para empezar el número de años, que ahora es una bestialidad, que también se han pasado, pero nada más que el hecho de tener que estar estudiando más años pues quieras o no vas a estudiar más cosas ¿no? (Alumno 3).

El currículum básicamente lo conforman asignaturas enfocadas a la interpretación, lo que en principio parece corresponderse con los deseos del alumnado, recibiendo por tanto una formación ajustada a sus expectativas. Junto a esas asignaturas destacan otras, tanto de carácter teórico como práctico, que complementan la formación instrumental, que en opinión del alumnado y de los profesores entrevistados constituyen el eje sobre el que se articula toda la enseñanza de los conservatorios:

Sí, lo están enfocando para que haya muchas asignaturas de tocar, por ejemplo ahí tenemos grupo de saxofones, tenemos repertorio con pianista, música de cámara, y después me han comentado que en el último año va a haber una especie de examen, como una tesis o algo de eso, que va a ser nada más que un

concierto, y vas a estar todo el año montándolo... (Alumno 1).

Yo creo que en el superior, por lo menos la experiencia que yo tengo con mi profesor, es más de concertista, de tener muchos conocimientos de una obra (Alumna 2).

Creo, que la preparación es para orquesta, para banda, para enseñar también dentro de lo que es el instrumento, con muchísima técnica del instrumento (Profesor 1).

Vistos los intereses profesionales del alumnado, y vista la percepción que tienen de los nuevos planes de estudio del grado superior de música, ¿hasta qué punto la formación que se recibe en grado superior de música cualifica a los futuros profesionales de la música? ¿Se corresponde la formación que los conservatorios superiores ofrecen con las necesidades reales que en el futuro se encontrará su alumnado? A nuestro juicio la siguiente respuesta resume la visión de los entrevistados:

Si el alumno tiene pensado presentarse a una orquesta, lo único que tiene que hacer es tocar una obra, las pruebas como están ahora mismo en la orquesta es tocar una obra con piano y después solos de orquesta. Obras con piano aquí en el grado superior se trabajan, tienen una asignatura, repertorio, que es una hora semanal. Solos de orquesta trabajamos también, entonces en ese sentido se supone que van preparados para poderse presentar a una orquesta. En una banda municipal también han de tocar obras y solos de banda. Hay una asignatura en el conservatorio que es banda y, con el repertorio trabajado, se supone que debieran ir preparados. Aparte ya ahí entra también una prueba teórica de un temario específico sobre el instrumento, como historia del instrumento y demás. Ahí es donde yo sí veo que están un poquito más cojos [...]. Entonces el problema es también de mentalidad, porque luego están los de orquesta que dicen que los que salimos de un conservatorio no sabemos tocar en una orquesta o no estamos preparados para una banda porque asignaturas o repertorio para orquesta y para banda se trabaja poco, estamos más enfocados en los estudios para el instrumento solista y obras para piano con el instrumento. Después salen un poquito verdes y casi todos van hacia la docencia (Profesor 2).

La cuestión entonces es saber hasta qué punto la formación musical que se ofrece en los conservatorios superiores de acuerdo a la L.O.G.S.E. responde a las capacidades que se demandan de un músico profesional en la actualidad, y al parecer "no todo se aprende aquí en el conservatorio" (Alumno 1). Al preguntarle a este alumno qué es lo que echaba de menos en el plan de estudios, respondió:

Por ejemplo, a tocar correctamente el 60 % de las obras o más. La verdad es que no, casi todos los profesores lo tocan todo igual y no tienen interpretación ninguna. Lo mismo te tocan Glazunov que te tocan Bach, da igual. Es música, para ellos, es música (Alumno 1).

Es decir, su interés está en el plano interpretativo, en conocer distintas escuelas y estilos, y tocar de acuerdo a las mismas. Ésta parece ser la misión del grado superior de música: dedicarse a la interpretación de las obras de aquellos compositores que se corresponden con el modelo cultural y artístico que se reproduce en los conservatorios. Otro profesor veía otras carencias, esta vez en un plano más pragmático cara a un futuro trabajo:

Casi todo lo que he aprendido a nivel laboral ha sido trabajando, no ha sido por la formación. En mi caso soy pianista acompañante y hay que desarrollar una serie de habilidades que para nada nos enseñan en la carrera. Son cosas del día a día, de primero pasarlo muy mal hasta que poco a poco vas adquiriendo unas habilidades mínimas que te permiten ir trabajando día a día.

En teoría [el alumnado] debería estar preparado, pero como te decía antes, se aprende trabajando y con el día a día. pero supongo que habrá de todo, habrá gente que habrá aprovechado más sus estudios y gente que a lo mejor pues va aprendiendo con el día a día (Profesor 3).

La opinión de este profesor es comprensible si se tiene en cuenta que su materia —pianista acompañante— no existía en el plan de estudios del 66, aunque desde nuestro punto de vista hay algo más: la necesidad de una experiencia práctica con el que el conocimiento académico no parece corresponderse al menos totalmente. Esto es lo que igualmente demandaba el Alumno que aquí hemos denominado 1, quien incluso consideraba equivocado el enfoque con el que se desarrollan algunas asignaturas, lo cual parece hacer perder el carácter de la misma:

Por ejemplo, en orquesta te puntúan nada más que por la asistencia, tú asistes y ya aunque seas muy malo te ponen un sobresaliente. Tú tienes equis faltas y te van bajando hasta que llega un momento que te suspenden [...]. El profesor debe de escuchar y debe saber cómo tocas, para eso es el profesor, es el director ¿no? (Alumno 1).

Al hablar de la formación musical del grado superior, y teniendo en cuenta que anteriormente se enunciaban una gran variedad de salidas profesionales, al menos sobre el papel, no debemos olvidar la preparación y formación musical que los estudios de grado superior de música deben ofrecer al alumnado para hacer e interpretar música de diferentes estilos. Sin embargo, parece que la dedicación de estos estudios a los grandes maestros hace que otros estilos musicales o no estén o no se consideren en igual medida, al menos por el momento:

Bueno antes me preguntabas si había más opciones aparte de las asignaturas que se estudian en un conservatorio, si hay otras opciones laborales. Yo por ejemplo me dedico también al jazz y eso pues lo he tenido que aprender prácticamente autodidacta (...). En esa cuestión hay mucha gente interesada en este conservatorio, y hoy por hoy no se oferta. Tímidamente este año han aparecido dos asignaturas, una es historia y estética del jazz, de nueva creación, y otra asignatura que se llama El saxofón en el jazz. Quitando eso, no hay absolutamente nada. O sea, que está todo todavía por hacer [...]. Pero no solamente hablando del jazz, sino también el flamenco, que es una música muy cercana a nosotros, creo que debería haber algo en un conservatorio y creo que también debería de haber algo de música antigua. Son especialidades que al que le gusta tiene que moverse a conservatorios que estén más especializados en estos terrenos. Yo creo que vendría a cubrir una demanda muy grande del alumnado de hoy que no tiene porqué dedicarse a la docencia o no le interesa ser un concertista clásico, sino que le gusta la música y a lo mejor se divierte muchísimo tocando en un bar con un grupo, lo cual es perfectamente respetable (Profesor 3).

La respuesta de este profesor evidencia dos cuestiones que de un modo u otro han estado igualmente en las respuestas anteriores: el concepto musical y artístico que se transmite en los conservatorios, y la función de los estudios de conservatorio, que al parecer no ha de ser necesariamente profesional a pesar de tal carácter que por definición tienen en nuestro país los estudios de conservatorio, sino también la de *divertirse muchísimo* tocando, haciendo música.

En relación al aludido concepto musical que se reproduce en los conservatorios, el predominio de asignaturas de práctica instrumental deja totalmente en el aire una formación enfocada a la docencia, considerada como una de las salidas más inminentes y comunes entre los titulados de conservatorio:

En grado superior se estudian una serie de asignaturas y lo que menos se trata es cómo trabajar, cómo plantear las clases y qué saber de los alumnos, tanto si

vas a dar clase en un conservatorio como si vas a dar clase en la E.S.O. Cuando terminas con una titulación superior de música, tocas mucho, te preparas para orquesta, para enseñar dentro de lo que es el instrumento, con muchísima técnica del instrumento, pero se desconoce lo que es la psicología de los niños. Ahí puede haber algún tipo de problema, y mucho más una vez que nos pasamos a la enseñanza en la E.S.O., ahí sí que hay bastante problema a la hora de organizar un grupo de 30 alumnos. Eso es algo que en una enseñanza superior no se hace. Y que conste también que luego hacemos el C.A.P., el famoso C.A.P., y te dan unas nociones por encima, pero yo creo que se queda demasiado 'light' (Profesor 1).

Hombre, yo hasta ahora no he dado pedagogía ni nada de eso, no sé, la verdad es que yo por mi cuenta sí estoy dando clases pero aquí en el conservatorio no te enseñan nada (Alumno 1).

Los entrevistados destacaban la ausencia de asignaturas en las que se realizasen prácticas de profesorado, existentes en el plan antiguo, aunque éstas no se realizaran correctamente, según los entrevistados. El referido C.A.P. tampoco parece responder a las demandas de formación pedagógica necesarias para un grado superior de estudios musicales, según los encuestados, curso que por otra parte es externo al plan de estudios, si bien es obligatorio para quienes vayan a dedicarse a la docencia en Educación Secundaria.

Aquí es donde se percibe el principal caballo de batalla sobre el éxito o no de los planes de estudio de música del grado superior, la capacitación didáctica que ofrece, ya que *"tú puedes saber muchas cosas, pero luego explicarlas es totalmente distinto"* (Alumno 3). La percepción similar entre las seis personas entrevistadas que hasta ahora ha habido se pierde al hablar de la formación pedagógica. Una opinión considerando que ha habido una mejora con el nuevo plan de estudios en comparación con el anterior. sería la siguiente, pues antes:

De pedagogía teníamos un año, una asignatura de una hora a la semana. Era una asignatura muy teórica donde iban unos apuntes y el examen era sobre esos apuntes, no era darle clase a nadie (Profesor 2).

Cuando encontramos una percepción negativa sobre el nuevo plan de estudios obedece a que se encuentra una deficiente formación en el plano didáctico, al profesor de instrumento que cada alumno tenga asignado, o bien a lagunas que se siguen encontrando en estos estudios. En cualquiera de los tres casos, la respuesta es buscar alternativas fuera del sistema reglado:

Ahora mismo, tal y como está, pienso que no hay una mejora [con el nuevo plan de estudios], porque no hay una diferenciación clara entre si el futuro titulado superior se va a dedicar a la docencia o se va a dedicar a la interpretación [...]. Pienso que quizás no hay otra manera de aprender a ser profesor nada más que siendo profesor, y la única manera sería una carrera de 5 años siendo profesor [...], y ahí es donde se aprende, dando clase de tu instrumento, por eso me da la impresión de que siempre las prácticas y todo lo que se hace, todo es muy 'light', y se queda un poco suave y de verdad no llega uno a enfrentarse a los problemas que son el día a día dentro de la enseñanza (Profesor 1).

Y aquí en el conservatorio pues si das con un profesor bueno, pues muy bien, pero si a lo mejor das con un profesor que no tiene ni idea, pues no sabes qué hacer, y entonces te tienes que ir a estudiar fuera (Alumno 1).

Yo por ejemplo me dedico también al jazz y eso pues lo he tenido que aprender prácticamente autodidacta (Profesor 3).

Sin embargo, estas carencias que se perciben con el nuevo plan de estudios no son circunstancias que surjan ahora. A nuestro parecer las críticas al nuevo currículo son en realidad problemas que ya existían y

que siguen sin tener suficiente respuesta.

Indistintamente de la valoración positiva con la que se evalúa la L.O.G.S.E. en grado superior de música, algunas opiniones abogaban por seguir trabajando para mejorar algunas de las deficiencias que anteriormente se han señalado. Tal vez un punto de encuentro de todos los entrevistados que aúna estas posiciones encontradas sobre el nuevo currículo podría ser la siguiente respuesta:

Hombre, la L.O.G.S.E. está muy bien en el papel. Después faltan los medios económicos y el espacio [...]. Si lo comparamos con el 66 está un poquito mejor que antes, pero se puede mejorar mucho (Profesor 2).

De los comentarios anteriores sobre los nuevos planes de estudio de grado superior de música se desprende que se echan en falta asignaturas dedicadas a la formación pedagógica, al tiempo que se percibe que la formación instrumental está mejor atendida que la didáctica. De igual modo algunos profesores y alumnos perciben lagunas que les den una formación capacitándoles para interpretar, entender o componer música de otros estilos, como es el caso del jazz, el flamenco, la música antigua e interpretación con instrumentos originales, etc., y si bien es cierto que perciben un cambio a mejor con respecto al plan de estudios del 66, no parecen que sean suficientes, pues aún se ven obligados a adquirir estos conocimientos fuera de las enseñanzas regladas.

Conclusiones: La Incidencia de los Valores Sociales y Culturales en los Estudios de Música

En opinión del alumnado y profesorado entrevistado, las expectativas laborales de los titulados de grado superior de música son básicamente dos: la interpretación y la docencia. De la primera decir que dedicarse a la ejecución instrumental, probablemente como músico en una orquesta o banda, tal vez como solista o como miembro de una agrupación de cámara, es la opción laboral preferida por quienes cursan estudios en especialidades instrumentales, a ser posible como actividad principal, en su defecto como actividad complementaria a otra que garantice la estabilidad económica. En cuanto a la docencia, es la enseñanza en conservatorios la primera posibilidad que se vislumbra, después la educación secundaria. La opción docente es la preferida por quienes estudian especialidades *teóricas*, y como segunda alternativa quienes estudian alguna titulación instrumental.

Indistintamente de cuál sea la expectativa y meta que cada alumno tenga en mente, el grado superior de música está valorado positivamente por el alumnado y el profesorado entrevistado, y aun con lagunas, se considera acertada la reforma educativa que en las enseñanzas de régimen especial de música se ha llevado a cabo con la implantación de la L.O.G.S.E. La inclusión de nuevas asignaturas, el mayor número de cursos académicos, la ampliación del tiempo de clase y la atención personalizada e individualizada son algunos de los aspectos más destacados como búsqueda de la calidad del nuevo plan, caracterizado por centrarse en la interpretación y en la formación instrumental como eje sobre el que se articula el plan de estudios musicales del grado superior. Por el contrario se echa en falta una mayor atención a la formación pedagógica a la que se dedicarán la mayoría de los titulados al finalizar sus estudios, una mayor atención a otros estilos musicales —si bien ahora con mayor presencia en los planes de estudio—, y la necesidad de conocer otras escuelas interpretativas además de la que cada profesor de instrumento sigue como propia. Estas lagunas hacen que en ocasiones siga siendo necesario buscar formación complementaria fuera del sistema de enseñanzas regladas. Parece por tanto percibirse una mejora con el nuevo currículo de la L.O.G.S.E. que sin embargo no se considera suficiente. Será necesario esperar la salida de las primeras promociones de alumnos del grado superior de música del nuevo plan para saber si las expectativas encontradas en este trabajo se cumplen.

Estas expectativas laborales parecen estar en relación con el modelo cultural que se transmite en los

conservatorios de todo el mundo occidental, modelo que sin embargo aparece subyacente sin que se haga explícito a lo largo de los estudios de grado superior. Dicho modelo consiste en la 'veneración a los grandes maestros^a de la música *culta* occidental de la que habla Nettl (1995), poniendo así la interpretación de esas obras por encima de cualquier otra rama del saber musical. La preeminencia de la música comprendida entre el Barroco tardío y principios del siglo XX lleva a su vez al establecimiento de unas relaciones en los centros de enseñanza de esa música caracterizadas por dualidades, tales como teoría-práctica, profesorado-alumnado, cuerda-viento, etc. Los datos de nuestra investigación confirman la tensión entre lo práctico y lo teórico. Vasconcelos (2002) encuentra otras tensiones en las interacciones que se producen en los conservatorios, en este caso entre el ámbito artístico y el educativo, y entre la música *popular* y la *culta* que se imparte en estos centros, en coincidencia con los datos de Klocko (1989) en centros similares a nuestros conservatorios superiores. Los datos recogidos en las entrevistas realizadas pueden explicarse igualmente de acuerdo a tales dualidades.

Este modelo musical también es corroborado por Kingsbury (1988), quien en su trabajo de campo encontró que este énfasis en los grandes maestros de la música occidental influía sobremedida en el papel del profesorado de conservatorio. En lo que a nuestro interés por la formación para el ámbito laboral del grado superior se refiere destacamos dos de esas influencias:

- El papel del profesor como intérprete está por encima de la propia partitura a interpretar, lo que no sólo pone al docente en una situación aún mayor de superioridad, sino que convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso de imitación auditiva.
- Las metodologías y pedagogías musicales se consideran como una amenaza al individualismo que precisamente representa el rasgo más distintivo del profesor de conservatorio considerado como artista antes que como docente.

Estas y otras características entre el modelo cultural que se reproduce y el modelo de enseñanza que se instituye lleva a unas relaciones circulares entre la enseñanza recibida y la reproducida. Así, según sea la identidad musical del profesor con respecto a qué es la música *culta*, nos encontramos no sólo con el aprendizaje de tal concepto de lo que es susceptible de ser considerado como obra de arte o no, sino que además difiere la enseñanza que se imparte (Louro y Aróstegui, 2003).

Este modelo cultural de los conservatorios aquí brevemente descrito, y en principio de aplicación al centro en donde hemos realizado las entrevistas, explicaría muchos de los datos de nuestra investigación:

- Por qué la interpretación se considera por encima de otras facetas del currículo de grado superior y aparece como primera preferencia a la hora de escoger trabajo. No sólo se trata de que el incremento de orquestas y bandas en nuestro país ofrezca un panorama más halagüeño para dedicarse a la interpretación de la música *clásica*, sino porque la dedicación precisamente a ese estilo musical que en principio es el de los conservatorios relega a un segundo plano tanto la composición, la investigación musicológica y la enseñanza musical, además de todas aquellas capacidades de interpretación que no son necesarias para los estilos musicales a los que esos centros se dedican, como por ejemplo la improvisación.
- El individualismo en las clases de instrumentos explicaría las diferencias tan grandes que pueden llegar a existir entre el profesorado impartiendo la misma asignatura, y por qué no se consideran otras escuelas de interpretación distintas a las que sigue cada profesor,
- Por qué se echa en falta un mayor énfasis de otras músicas como el jazz, el flamenco o la música antigua. El conservatorio se dedica a la música *culta* occidental; las demás músicas, de aparecer, lo estarán subsidiariamente.
- Por qué la docencia parece considerarse como una opción menor en comparación con la interpretación, pues lo artístico está por encima de lo pedagógico, y más si esa faceta didáctica se considera contrario al individualismo en el que se basa la enseñanza instrumental. Este modelo igualmente explicaría por qué ninguno de los entrevistados tiene en cuenta las

escuelas de música como salida profesional, en parte puede que por lo novedoso de esta salida, pero probablemente también porque el concepto musical basado en la excelencia y en el carácter profesional de los conservatorios no es el de las escuelas de música.

En suma, los conservatorios parecen seguir defendiendo el modelo de artista y de música *culta* que dio origen a esos centros de enseñanza: una música comprometida con la espiritualidad, con el esfuerzo por trascender lo material, la creación de la obra de arte por el arte sin función social y que perdura por encima de las modas cambiantes, lo absoluto. Tal modelo tiene sus raíces en el concepto musical de Beethoven (Baricco, 1999) y de un modo más genérico en el pensamiento liberal e ilustrado del S. XIX:

La idea del arte por el arte lleva a varias cuestiones clave: ¿Cómo van a preservarse las grandes obras de arte? ¿Quién se encargará de "juzgar" y determinar lo que es "una gran obra de arte"? Con el advenimiento del humanismo liberal surgieron nuevas instituciones para cumplir esa función, entre ellas el museo moderno, la orquesta sinfónica y el conservatorio, y dentro de cada institución, los expertos en estética y los críticos se convirtieron en la autoridad que determina si una obra de arte en concreto es genial o no (Gaztambide, 2003: 32).

Resulta evidente por tanto que lo artístico está por encima de lo profesional en nuestros conservatorios superiores, tensión ésta a añadir a las encontradas por Nettle y Vasconcelos antes aludidas, de ahí los desajustes que encontramos entre estos dos ámbitos a lo largo de las entrevistas realizadas. En realidad esta disyuntiva no es exclusiva de los centros de grado superior, sino de todos los estudios universitarios: los centros de enseñanza superior, ¿deben ser el foro de todo el saber acumulado por el ser humano considerado digno de conservarse y transmitirse a las siguientes generaciones, o deben ser centros altamente cualificados en donde se preparan a los mejores profesionales para su vida laboral? Este dilema no tiene por qué ser necesariamente excluyente, aunque es claro que el perfil de cada titulación será distinto según prioricemos. Ni nosotros ni nadie tiene la respuesta a tal cuestión. Lo que sí sabemos es que la reproducción al parecer inconsciente de un determinado modelo cultural dedicado a los grandes maestros de la música *clásica* occidental lleva a anteponer la interpretación instrumental de una partitura a cualquier otra práctica musical, como si componer, rescatar y transcribir una obra musical de un archivo o recoger y difundir un villancico popular de una zona cualesquiera, como si debatir qué y cómo enseñar la música fueran actividades menores a las que denominar *teóricas*. Así es cómo el modelo musical que se defiende condiciona las expectativas laborales de los estudiantes.

La clave es por tanto qué modelo de artista y de música se están reproduciendo en los conservatorios, y hasta qué punto ese modelo se adecua a las necesidades sociales tanto en lo artístico como en lo profesional. ¿Buscamos la reproducción de modelos del pasado que se consideran vigentes tal y como eran hace 200 años? ¿O buscamos su reinterpretación al tiempo que incorporamos nuevos estilos musicales como el jazz o el flamenco y nuevas capacidades como la improvisación? ¿Queremos formar músicos o instrumentistas? ¿Son incompatibles los ámbitos artístico y profesional, o eso depende del concepto de músico y de ciudadano que reproducimos en nuestras instituciones educativas, conservatorios incluidos?

Estas preguntas son demasiado amplias para los propósitos de esta investigación, y necesitan más datos y estudio del que aquí hemos dedicado exclusivamente a la cuestión laboral en el nuevo grado superior de música; sin duda son la clave para comprender lo que sucede en nuestros conservatorios. En lo que a las expectativas laborales y la formación que recibe el alumnado se refiere, los datos recogidos pueden explicarse en razón del conocimiento pedagógico que tenemos disponible.

Bibliografía

- Baricco, A. (1999): *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid: Siruela.
- Gaztambide, R.A. (2003): *The artist in society: understandings, expectations, and curriculum implications*. Comunicación presentada en el Congreso Anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (AERA). Chicago, abril del 2003.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kingsbury, H. (1988): *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- Klocko, D.G. (1989): Multicultural music in the college curriculum. *Music Educators Journal*, 75 (5), 38-41.
- Louro, A.L. y Aróstegui, J.L. (2003): Docentes universitários / professores de instrumento: Suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, 14 (22), 71-84.
- Nettl, B. (1995): *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Pérez Gómez, A.I. y Gimeno, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Stake, R.E. (1995): *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Vasconcelos, A. Ñ. (2002): *O conservatorio de música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista