



Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

Mesa redonda: "Investigación aplicada"

LA EDUCACION MUSICAL EN LOS NIVELES PROFESIONALES.

Carmen Rodríguez Suso

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

RESUMEN

El texto que propongo para la discusión en esta mesa redonda comienza constatando la escasez de literatura pedagógica para la enseñanza de adultos en general, y para la enseñanza musical de adultos, en particular. La educación musical parece haberse concentrado en las cuestiones relativas a los primeros estadios del ejercicio musical, dejando así en un lugar secundario el desarrollo profesional de estas habilidades, así como otras formas del ejercicio musical que no sean directamente tocar, cantar, o componer.

Propongo por esta razón, ampliar operativamente nuestro concepto de educación musical, teniendo en cuenta que cada vez tendremos más alumnos adultos y que sus demandas se irán diversificando progresivamente: multiculturalidad, repertorios especializados, adultos en educación permanente, etc. Con el fin de precisar esta propuesta, y atendiendo a mi propia calificación profesional, planteo finalmente las diferencias epistemológicas existentes entre los conceptos de "educación musical" y "musicología", con vistas a discutir las posibilidades de confluencia entre ambas, ya que la vía para realizar la propuesta parece requerir un proceso de investigación.

Mi intervención se centra en algunos problemas relativos al hecho de que la la investigación en educación musical parece haberse concentrado, por un lado, en cuestiones de filosofía general, o de organización, o, por otro lado, en las cuestiones relativas a los primeros estadios del ejercicio musical, dejando así en un lugar secundario el desarrollo profesional y continuo de estas habilidades y conocimientos. Otro punto sobre el que querría tratar son las consecuencias de la carencia de elaboración pedagógica en todo lo que sean otras formas del ejercicio musical que no consistan directamente en tocar, cantar, o componer.

Para empezar con este último punto, me gustaría recordar que la persona que ejerce la musicología está colocada en una posición profesional que le permite constatar cómo la música se puede ejercer de muchas otras maneras, y que estas otras maneras no son en absoluto pasivas aunque no impliquen un ejercicio corporal directo. La Musicología nos enseña que la música no se acaba nunca "en las notas", ya que detrás de ella hay siempre personas, instituciones sociales, símbolos sonoros, y lenguajes de comunicación que hacen que el fenómeno musical vaya mucho más allá de ellas. Debería ser posible, pues, adentrarse en el mundo de la música por cualquiera de estas vías, y hasta integrarse en el mundo profesional de la música sin necesidad de convertirse directamente en intérprete—o compositor (de hecho, lo es). La

experiencia cotidiana, además, confirma esta situación: cuando vemos trabajar a un analista musical, por ejemplo, podemos comprobar cómo realiza una experiencia musical de elevada intensidad, o cuando reconocemos el buen diseño de una temporada de conciertos que un musicólogo ha realizado partiendo de su conocimiento del repertorio y del contexto sociológico, o cuando leemos una buena recensión de un acto musical.

Tomemos el concierto como hecho musical central con el que la mayoría de la población occidental identificaría el ejercicio de la música (aunque quizás no estuviéramos todos de acuerdo con ello). Desde ese lugar central se despliegan, simétricamente, hacia atrás y hacia adelante, una serie de actividades sin las cuales ese concierto no tendría lugar. Hacia atrás, ha hecho falta primero la actividad de ciertos maestros para enseñar a los músicos cómo tocar o cantar, y ha hecho falta que algunos compositores hayan realizado unas obras musicales, pero también ha hecho falta que esas obras fueran copiadas o editadas, que se distribuyeran y pusieran a la venta, que pasaran a formar parte de algunos fondos bibliográficos, que se incluyeran en los repertorios y listados de material disponible, ha hecho falta que un bibliotecario o un investigador las haya localizado y documentado, ha hecho falta preparar una buena edición moderna, ha hecho falta que el intérprete o su agente haya preparado un diseño de programa con ellas atendiendo a factores culturales o históricos o sociales múltiples, y ha hecho falta vender ese concierto, etc.

Hacia adelante, por el otro lado, hará falta que exista después de nuestro concierto imaginario una crítica fundada para permitir al público disponer de la gran cantidad de alusiones culturales que juegan en la música interpretada, hasta que el oyente pueda interiorizarla y realizar así la operación musical que cierra este circuito, es decir, la recepción. Con ella concluye (parcialmente) una aventura musical que comenzó años&emdash;y a veces siglos&emdash; antes de que un músico tocara una obra en un lugar y tiempo determinados. Queda todavía fijar la memoria de este hecho para el futuro, que continuará influenciando en mayor o menor grado las opciones de personas relacionadas con la música durante mucho tiempo después. El acto musical se ha convertido así en un artefacto cultural con una entidad propia capaz de objetivizarse, y que opera en múltiples niveles y afecta a muchas personas.

Todas las personas que han intervenido en la confección de este artefacto musical han hecho posible la música, y todas ellas tienen que tener un alto grado de conocimientos y experiencias musicales. Cada uno desde un plano diferente, todos han hecho posible la música, y todos han sido sujetos activos de ella. La idea que resulta es que, como decíamos, para que el hecho musical tenga lugar, hace falta la colaboración de muchos profesionales en diferentes campos del mundo musical, y no todos ellos implican cantar, tocar, o componer. Es más, el que me gustaría llamar en esta intervención "músico práctico" puede llegar a suponer numéricamente sólo una parte insignificante en todo el complejo entramado que constituye la vida musical plena en nuestras sociedades contemporáneas.

La consecuencia, a los efectos de estas jornadas, es que los educadores musicales quizás deberían plantearse también enseñar las técnicas, actitudes y valores necesarios para ejercer la música desde cualquiera de estas otras actividades no directamente interpretativas o compositivas, sobre todo si nos planteamos la enseñanza musical en los niveles profesionales y entre los adultos, donde las demandas de perfiles profesionales se diversifican en proporción inversa a lo unívoco de nuestro currículo educativo. En realidad, éste ha venido fallando, y me parece que lo sigue haciendo, en su complementariedad respecto al mercado profesional: currículo y mercado aparecen como entidades independientes que no confluyen más que ocasionalmente. Es por esta razón por lo que creo que deberíamos ampliar operativamente nuestro concepto de educación musical, e incorporar otras áreas más allá de las que normalmente incluimos en él para facilitar la inserción laboral de nuestros estudiantes.

Si esta idea pudiera formar parte de los presupuestos básicos de las enseñanzas musicales, quizás podríamos ofrecer a nuestros conciudadanos una buena formación musical integral, desdramatizando el fenómeno musical y permitiendo un serie de itinerarios de acercamiento a la música adaptados a cada individuo, a cada situación, y a cada una de las necesidades del medio profesional. Eso significa, claro está, un gran cambio en nuestra actitud, y requiere una importante tarea de investigación dirigida a orientar las tareas de planificación y renovación educativa.

Pero en este terreno, el peso de los tópicos y de las ideas subyacentes es enormemente fuerte: mucha gente cree, más o menos conscientemente, que "aprender música" es una sola cosa, un trayecto unívoco, con un solo objetivo al final. Mi impresión personal, derivada del ejercicio musicológico, es que ya la propia expresión "aprender música" induce a error. En realidad, deberíamos decir que tratamos de "aprender tal o cual música", o "tal o cual actividad musical". El actual uso lingüístico de la palabra música en plural, que repugna en un principio al hablante castellano, resulta sin embargo muy útil en este sentido, como cuando hablamos de las musiques du monde, de las "músicas medievales". Asumir esta pluralidad de músicas, esta multiplicidad de repertorios, y esta diversidad de oficios de la música, nos abriría la posibilidad de diseñar itinerarios y objetivos diversificados, adaptados a las demandas de los plurales tipos de alumno y del diversificado mundo profesional real. Ya que si ni la música ni la profesión musical son singulares ni unívocas, los modos de acceso a ellas tampoco pueden ser únicos. Esto nos lleva a la segunda de las ideas que he planteado al principio de esta intervención, la necesidad de redimensionar la formación del músico práctico en sus niveles profesionales.

Al contrario de lo que estudia un musicólogo, y a pesar de la diversidad de métodos y teorías pedagógicas existentes, la educación musical de nuestro país encara su tarea con un objetivo unitario, y bajo el referente no siempre explícito del llamado "canon" de la música occidental. Esto se ha desarrollado a partir de dos fuentes históricas que tienden a esencializar los conceptos de "educación" y de "música": uno es la herencia ilustrada con la que nació el primer Conservatorio, el Conservatorio de París, y el otro, la filosofía idealista germánica.

En cuanto a la primera, hay que recordar cómo el Conservatorio de París fue creado con el objetivo claro y expreso de que formara músicos en el espíritu de la Revolución. El Conservatorio proyectó así sobre la profesión musical la idea, nunca sostenida hasta ese momento, de que era posible aprender la música que el nuevo Estado necesitaba, y de que tal cosa debería estar al alcance de cualquier ciudadano. La música se presentaba así en consonancia con los postulados universalistas de la Ilustración, y al servicio de las conquistas revolucionarias, es decir, como un lenguaje universal y unívoco, como un principio general que cualquiera podía adquirir si, por otro lado, se seguía el método pedagógico que La Razón también universal señalara como adecuado (pues, evidentemente, a un principio universal le debería corresponder un método pedagógico también universal).

Así, el siglo XIX heredó de la Ilustración y la Revolución la idea de que existe una sola música, y que a ella le corresponde un método invariable de aprendizaje; a lo largo de los años, esto se ha transformado en una actitud fundamentalista de la educación musical. La consecuencia es que los músicos están atrapados en el seguimiento de un método o de una técnica o un canon. Esto ha ido en detrimento de las maneras locales o de los repertorios particulares que antes se aprendían en compañía de un maestro tras un proceso de relación personal muy definido. En realidad, lo que antes se aprendía no era "música", sino "un-oficio-musical-para-una-función-social-determinada", que es algo muy distinto, mientras que lo que hoy se viene aprendiendo bajo el término aparentemente globalizante de "música" no es tampoco "música" sino un solo y determinado repertorio aislado, y una única y determinada manera de entender la música.

El idealismo germánico, por otro lado, con su idea de que la música es un lenguaje inefable para expresar lo absoluto, ha contribuido a perpetuar este estado de cosas, puesto que a una música absoluta sólo puede corresponderle una experiencia musical única, y además, inexplicable. En realidad, esta forma de pensar presupone la imposibilidad de una pedagogía—de cualquier pedagogía. Los profesores de música, especialmente los de música a nivel profesional, influenciados por ella, se han dedicado desde entonces a cultivar los aspectos irracionales de su oficio, introduciendo factores esotéricos, carismáticos o, simplemente, de abuso psicológico sobre sus alumnos, con la finalidad última de abrirles las puertas de una experiencia inefable, presentando la música como un acto iniciático. Pero si bien éste puede ser un objetivo interesante a nivel privado, desde el punto de vista del sistema educativo, que tiene que rendir un servicio social, es un imponderable cuya utilidad dista mucho de ser evidente.

Con la idea de que tiene que existir un método para aprender música, y con la de que sólo existe un tipo de experiencia musical que, además, es inefable, se ha configurado el actual panorama de acceso a la música en sus niveles profesionales, al que no parece haber llegado ninguna forma de renovación

pedagógica equiparable a la que se ha producido en la enseñanza musical de base: una explosiva mezcla de concepciones monolíticas y totalizadoras, junto a un cultivo de la irracionalidad que deriva en una actitud fundamentalista. Todo ello coloca al profesor de música en una situación que los sociólogos de las profesiones denominan como "sacerdotal". Las ideas radicalmente no esencialistas de que la música se puede explicar, y que el profesor es el colaborador de un proceso asequible, así como la de que la música no es sólo una, y que el ejercicio profesional de la música no es sólo tocar o componer, son todavía ajenas en estos niveles educativos.

A pesar de los avances en la pedagogía, que reclaman otra tipología del profesorado, y en los avances de la investigación musicológica, que ofrecen un conocimiento razonado del contexto propio de la vida musical, no parece posible aventurar todavía un cambio en todo esto que venga generado desde el interior de las propias instancias educativas. Parece más bien que tal cambio sólo vendrá desde el exterior, es decir, como resultado de la legislación, por un lado, y de la presión que puedan ejercer los colectivos sociales afectados por el hecho de que los centros educativos de música no logran colocar a sus alumnos en el mundo profesional de la música (sí en otros centros educativos, es decir, en el mundo profesional de la educación, lo que no es exactamente lo mismo). Esto requiere que revisemos los postulados implícitos—lo que Josep M^a Vilar engloba bajo el concepto de *currículum oculto*—; con los que está planteada la enseñanza musical en general.

Así, lo primero que salta a la vista es que, curiosamente, la idea no esencialista de la música como suma de músicas diversas y de actividades musicales diversas es más usual en el campo de la Musicología que en el de la Pedagogía, sobre todo entre quienes practican la Etnomusicología y la Musicología Histórica. Estas disciplinas presuponen la capacidad de relativizar sus materiales de trabajo—todas las formas de expresión musical, en principio—; para considerarlos en función de, mientras que el mundo de la educación musical suele dar por sentado, de un modo que tampoco se explicita nunca, la serie de valores musicales del canon occidental, que se tienen por indiscutibles, y que por tanto, se transmiten en el proceso educativo como un a priori absoluto.

No hace falta recordar aquí que para quien esté habituado a la música de las vanguardias de este siglo, educar a un niño enseñándole de un modo u otro —eso no lo discutimos aquí—; las notas de la escala diatónica, o incluso pentatónica, es algo muy negativo porque cuando sea adulto, considerará la música de las vanguardias como algo disonante o desagradable. Para quien trabaja sobre la sonoridad de la música polifónica medieval, enseñar trabajando sobre rudimentos del sistema tonal clásico—aunque no se formule así—; no puede ser tampoco la mejor forma de educar musicalmente a un niño porque siempre tenderá a escucharla o a cantarla de manera que recuerde a sus experiencias tonales. Sabemos que es bueno empezar una educación musical desde el universo contextual del niño, pero, ¿cómo vamos a ser luego capaces de sacarle de él para abrirle a otros mundos sonoros como nos piden las directrices de la administración educativa, y como nos pide cada vez más el mercado musical actual? ¿Cómo vamos a romper el hiato entre el contexto familiar del niño y la creación musical universal?

Los problemas que estos objetivos suponen han sido planteados—o, mejor, se han tenido que plantear por la propia fuerza de las circunstancias—; en los centros de enseñanza musical especializados en repertorios particulares; por ejemplo, en los centros dedicados a enseñar world music. No sólo los problemas materiales relativos a cómo conseguir repuestos para los instrumentos, o manuales didácticos escritos, sino los relativos a las actitudes y valores. Si uno quiere aprender a tocar el sitar o la tambura, por ejemplo, sabe que en los lugares donde esta música es contigua, puede fácilmente pasarse cinco o siete años junto a su maestro limpiándole los zapatos y preparando su comida, antes de poder hacer una sola nota... Este tipo de enseñanza tiene consecuencias directas no sólo sobre la relación entre maestro y alumno, sino sobre la música que finalmente se toca y sobre todo, sobre la actitud del músico. En un centro de enseñanza occidental, esta actitud sería difícil de mantener, pero entonces, esa especial relación del músico con su actividad se perderá, y el resultado de su aprendizaje comenzará a estandarizarse.

En lo referente a la música de otras épocas históricas, nuestro desvalimiento no es menor. En los centros

dedicados a la enseñanza práctica de repertorios llamados de "música antigua", se plantean cuestiones no menos acuciantes: ¿cómo se puede enseñar la música renacentista a alguien que quisiera aprenderla como primera opción en su formación musical? Es seguro que se le puede enseñar con los métodos de la época, pero estos métodos no han sido todavía suficientemente experimentados en nuestros días, ni son aplicables a todo el arco de edades que se nos puede presentar; ni siquiera son comprensibles para muchos adultos, y menos aún para los niños.

Mi experiencia en Francia con cantores de monodía gregoriana y polifonía primitiva en el Centre de Musique Médiévale de Paris fué, en este sentido, muy ilustrativa. Personas adultas que se habían sentido atraídas por el éxito de los discos de Silos, y por el ambiente new age y del misticismo sincrético que sustituye a las confesiones religiosas en los grandes núcleos urbanos, aprendían a cantar gregoriano por pura tradición oral, y a leer los neumas sangalenses siguiendo la complicada semiología de Dom Cardine. Todo, sin tener la menor idea anterior de lo que era una nota. Conocían la notación cuadrada también, pero no hubieran sido capaces de leer en un pentagrama en clave de sol con negras y corcheas. Su forma de emisión de voz, su idea del ritmo, y su actitud en el canto era mucho más adecuada que la mía, que provenía de una formación como músico clásico en un conservatorio, y que no tenía problemas de entonación o lectura. Algunos de estos estudiantes se han profesionalizado: siguen sin saber lo que es una semifusa o una séptima de dominante... pero en canto medieval son insustituibles, y los grupos de los que forman parte consiguen premios y graban discos de amplia difusión. Junto a ellos, investigadores avanzados experimentan nuevos repertorios y preparan nuevas tesis basándose en su ejercicio práctico. Intérpretes e investigadores conviven y colaboran (re)creando un tipo de música inédito hasta ahora y de interés para el público: han conseguido un objetivo que muchos centros oficiales no logran fácilmente, que es insertar sus alumnos en el medio profesional, realizar actividades musicales renovadoras, e integrar en su actividad docente y musical diversas profesiones diferentes.

Este tipo de enseñanza, que tiene en cuenta los resultados de la investigación histórica y la diversidad de soluciones a los problemas musicales, parecería adaptarse muy bien a la cada vez más frecuente demanda de aprendizaje de repertorios musicales específicos y actividades musicales diversas que presenta nuestra sociedad. Así, propongo que, en lugar de aprender música, como venimos diciendo hasta ahora, planteemos la posibilidad de pensar en aprender tal música para realizar tal actividad. Esto exigiría al docente especializarse cada vez más, y diversificarse también, como los cambios demográficos y sociales de las últimas décadas están implicando en algunos lugares.

Desgraciadamente, creo que la pedagogía musical no ha desarrollado todavía una suficiente atención a estos problemas, que afectan sobre todo a los estudiantes adultos (aunque cada vez más irán planteándose también a los más pequeños). Esta falta de interés de la pedagogía por la educación profesional y la formación de personas adultas afecta también a otros campos no directamente musicales. Durante años he visitado las secciones de referencia de varias grandes bibliotecas, y nunca he podido encontrar material sobre la enseñanza de adultos en general, material que me hubiera gustado conocer para aplicarlo a mi propia tarea como enseñante. También he propuesto varias veces estas cuestiones en diversos foros electrónicos internacionales, y en ellos parece que existe la misma laguna. Desde luego, hay trabajos sobre cuestiones parciales, como por ejemplo, alfabetización de adultos, enseñanza de lenguas, integración de inmigrantes, o similares, pero no una teoría general sobre la formación general de los adultos y sus vías hacia la inserción profesional. Como mucho, una lista de técnicas de clase~clase magistral, método de presentación de casos, métodos de tareas, etc. En suma, parece como si el proceso educativo terminara definitivamente con la segunda década de la vida humana.

Esto contradice todas las declaraciones de principios en favor de una "educación permanente". El concepto existe y circula, pero no se ve cómo convertirlo en acción eficaz porque no hay suficiente investigación sobre ese tipo de educación en música, y porque el desarrollo de los métodos de enseñanza no ha ido paralelo al desarrollo de las demandas musicales del público y del mercado de trabajo. Los profesores de universidad y de conservatorios superiores, donde la franja de edades empieza, precisamente, al final de la adolescencia, y donde el objetivo es formar a los futuros profesionales, son los más afectados por esta situación. Si la enseñanza superior adolece hoy de tantos problemas, uno de ellos, y en mi opinión muy grave, es el de la carencia de directrices didácticas para ese nivel de la enseñanza, de

modo que el educador se ve abocado directamente a servirse de su intuición, o a repetir las técnicas de enseñanza que a su vez, recibió en su formación universitaria.

¿Cómo se enseña algo a grupos de alumnos de más de 100 personas a la vez? ¿Cómo se enseñan los repertorios musicales? ¿Cómo se enseña a valorar la música de otras épocas o culturas a quien ha interiorizado ya el sistema tonal tradicional? ¿Cómo se enseña a contextualizar la música? ¿Cómo se enseña a investigar a un doctorando? Todo esto requiere no sólo de una serie de conocimientos bastante especializados, sino de una especial actitud de empatía por parte del profesor, lo que le hará implicarse intensamente en las tareas de su discípulo. Pero esta implicación tampoco es ideal, ya que uno de los objetivos de este nivel de la enseñanza es convertir en autónoma a la persona que está justo empezando a investigar por sí mismo, y en estimular su independencia, su espíritu crítico, y su capacidad para tomar decisiones propias. ¿Cómo se enseña entonces a tomar decisiones a una persona que, como mínimo, tendrá 24 o 25 años? El enseñante se ve aquí enfrentado a la intimidad del alumno, compelido a asumir su irreplicable individualidad, su identidad. Y ante tal situación, no cabe duda de que el apoyo teórico de la pedagogía es imprescindible.

Para los estudiantes de música con aspiraciones a la profesionalización, éste es un terrible handicap. Porque lo cierto es que al final, al revés de lo que creyó la Revolución, en la enseñanza profesional de la música, los métodos se vuelven cada vez más y más primitivos por la propia urgencia de los resultados que se han de obtener. Así, por ejemplo, en la música orquestal, el director acaba muchas veces gesticulando y cantando él mismo lo que quiere conseguir. Y entonces los músicos sólo pueden imitar lo que él dice... como sucede, por otro lado, y de modo especialmente claro, en las clases de canto, donde es imposible verbalizar la serie de instrucciones que el profesor quisiera transmitir a su alumno: en la enseñanza del canto no hay método, no puede haberlo. Sólo hay imitación. La consecuencia de todo esto es que el mundo de la música se apoya sobre un sistema de reproducción profesional de bases muy endebles, y totalmente aleatorias e incompletas. Esto tiene consecuencias no sólo sobre los sistemas de enseñanza, sino sobre la organización profesional del oficio, sobre su reproducción y transmisión.

Este debería ser, por tanto, uno de los campos fundamentales en la investigación pedagógica. La idea de que la enseñanza profesional y la enseñanza superior son autosuficientes porque son la cumbre del sistema educativo oficial no debería ocultar estas cuestiones ni disuadir posibles investigaciones en este terreno. La cuestión es más bien que, probablemente, existen pocos buenos docentes en el nivel de la enseñanza profesional de la música, y los que existen carecen de la formación y la actitud necesarias para explicitar sus metodologías y experiencias. A la inversa, quienes disponen de esta última formación, no siempre están capacitados para introducir a sus alumnos en los niveles de la enseñanza profesional, toda vez que ellos mismos nunca se han introducido en los medios profesionales de la música. Estamos aquí ante una construcción circular que nos impide avanzar para mejorar esta situación. La respuesta sólo puede ser encarecer la investigación en este campo, asumiéndolo como un problema que requiere solución, es decir, problematizando la educación musical de carácter superior y asumiendo su diversidad.

Esta problematización no debería ser entendida como una crítica negativa, sino como una puerta abierta para lograr la adecuación de los objetivos y los contenidos de las enseñanzas musicales a las realidades de la vida musical actual y a los avances en la investigación musicológica. Al fin y al cabo, el musicólogo es, por definición, un profesional de la investigación, en tanto que su trabajo consiste en crear información nueva. Es aquí en donde puede converger su tarea con los educadores preocupados por la innovación en la transmisión de saberes y en la reubicación social de su trabajo y el de sus alumnos.

Es en esta circunstancia donde creo se puede ubicar una intensa investigación, investigación que se debería aplicar a la enseñanza de adultos, a la enseñanza de sistemas musicales diversos, y de oficios musicales diversos. Una colaboración de este tipo entre musicólogos y educadores—desde el plano de la innovación—podría ser muy útil para todos.



[Volver al índice de la revista](#)