

La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria.

Josep M. Vilar ¹

Instituto de Educación Secundaria D'AURO,
Santpedor (Barcelona)

RESUMEN

Este artículo pretende hacer una aproximación a las posibilidades que el currículo del grado superior de música desarrollado a partir de la LOGSE abre para el estudio de la música tradicional. Se hace un repaso a lo que los distintos desarrollos curriculares territoriales y los distintos centros —en especial la Escola Superior de Música de Catalunya— han escolarizado como música tradicional, tanto a la luz de lo tradicional y lo popular, como de lo relativo a la propia tradición y a la tradición del otro. Asimismo se tiene en cuenta la especificidad de esta música por su especial significación social y por su ingreso en unos conservatorios concebidos, sobretodo, para otro menester. Todo ello parece hacer recomendable una cautela especial en los procesos de implantación.

ABSTRACT

This paper seeks to provide an approach to the possibilities that the curriculum of the higher degree in music based on the LOGSE offers for the study of traditional music. It makes a revision of what the different territorial curricular developments and the diverse conservatories — especially the Escola Superior de Música de Catalunya — have considered as traditional music, in the light of the traditional and the popular as well with reference to their own traditions and those of others. Moreover, it takes into account the specificity of this music because of its special social significance and its presence in some conservatories primarily conceived for other purposes. Thus, it seems advisable to be especially cautious in the implementation processes.

1. La norma legal

¹ J.M. Vilar formó parte del equipo que entre 1999 y 2001 diseñó el currículo de Grado Superior para la comunidad autónoma de Catalunya y elaboró el Proyecto de la Escola Superior de Música de Catalunya. Posteriormente, entre 2001 y 2005 fue jefe de estudios de esta institución. Actualmente es profesor de música en el IES d'Auro de Santpedor (Barcelona).

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, especialmente, la idea del conservatorio entendido como institución dedicada a la enseñanza, aprendizaje y transmisión de la música clásica europea -y en concreto la composición y la interpretación de la misma- fue perdiendo fuerza a favor de otras. Entre éstas se hallan enfoques no necesariamente interpretativos o compositivos² y la presencia de otras músicas -no sólo estilos y tradiciones; también procesos de implantación, significatividad social...- junto a la "clásica", vehiculada por la notación y autodotada de un aparato crítico. Se incluyen ahí la música tradicional y la música popular, cuya presencia en los conservatorios ya es sinceramente defendida por unos o simplemente tolerada por otros en base a actitudes políticamente correctas, pero apareciendo aún como "lo otro" en el conjunto de su oferta educativa.³

Al ser la música tradicional aún marginal en la oferta educativa de los conservatorios de Europa occidental, la educación formal superior profesionalizadora del músico tradicional resulta un tema muy poco tratado. En cambio, sí lo es la presencia de músicas tradicionales en la educación general o incluso en la educación superior profesionalizadora de intérpretes de música clásica. Parece interesar mucho más -y genera más literatura⁴- la influencia positiva que estas músicas pueden ejercer para una mejor educación de los músicos clásicos que no lo que aquí nos atañe: cómo optimizar la formación superior del músico dedicado a la música tradicional.

Desde hace tiempo⁵ los conceptos de música tradicional y popular están suficientemente separados; no obstante, ni el concepto y límites de la primera ni las fronteras entre ésta y la segunda aparecen claramente en los textos legales que hoy ordenan la formación musical de nivel superior. La norma que establece los aspectos básicos del currículo del grado superior⁶ y el catálogo de títulos de las enseñanzas no universitarias prevén las siguientes especializaciones (cada una con un currículo y un título):

- Instrumentos de la música tradicional y popular.
- Flamenco (comprende las opciones de guitarra flamenca y de flamencología).

² La entrada de la musicología en los conservatorios que puso en crisis la dicotomía conservatorios-interpretación vs. universidad-conocimiento tuvo lugar de formas diversas y con ritmos muy diferentes según los contextos culturales. Y la reforma de la enseñanza superior que plantea la convergencia europea anunciada para el 2010, de momento no resuelve totalmente este tema en nuestro contexto.

³ Schippers, H. (2004): "Blame it on the Germans!". En: *Preparing Musicians. Making New Sound Worlds*. Barcelona: ISME - Escola Superior de Música de Catalunya. Pp. 199 - 207.

⁴ Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) [2003?]. *Music Education in a multi-cultural European Society*. Utrecht: AEC.

⁵ En 1955 la *International Folk Music Society* (reconvertida en *International Council for Traditional Music* en 1981) conceptualizaba la *folk music* como "el producto de una tradición musical que ha evolucionado a través de un proceso de transmisión oral". Por su parte, la denominación de popular que en un tiempo se usó para la música tradicional, hoy está más bien en desuso en este sentido por influencia de los estudios anglosajones en los que *popular music* responde a otro concepto, a menudo un poco vago, relativo a tipos de música característicos de sociedades modernas o en proceso de modernización.

⁶ Real Decreto 617/1995 de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995)

A ellas se suma -por las razones que explicaremos en su momento- la titulación en jazz. Los desarrollos normativos que las comunidades autónomas hicieron de este Real Decreto⁷ siguieron esta misma planificación excepto en el caso de Catalunya. Cumpliendo con los mínimos curriculares que establece el Real Decreto mencionado, la norma de aplicación en Catalunya determina la existencia de los siguientes itinerarios formativos:

- Instrumentos de la música tradicional.
- Instrumentos de la música moderna.
- Instrumentos del jazz.

A su vez, los primeros comprenden los que son específicos de la cobla (tenora, tible y flabiol), la guitarra y cante flamencos, y una inconcreta denominación de "instrumentos de otras tradiciones".

Real Decreto	Generalitat de Catalunya	
Música tradicional y popular (popular no en el sentido de moderna)	Instrumentos de la música tradicional	Tenora Tible Flabiol y tamborí Instrumentos de otras tradiciones Cante flamenco Guitarra flamenca
Guitarra flamenca		
Flamencología	No se imparte	
Jazz	Jazz	Batería, piano, trompeta, etc.
	Música moderna (música popular urbana)	Batería, guitarra eléctrica, percusión, bajo eléctrico, etc.

En la norma específica de Catalunya, la denominación de "música moderna" se refiere a la popular (*popular music*) que así queda mucho más separada de la tradicional que en el Real Decreto, mientras el flamenco (la posibilidad del cante no se contempla en el Real Decreto) es entendido como una más de las músicas tradicionales existentes y cumple los aspectos básicos del currículo de "instrumentos de la música tradicional y popular" pero no los del currículo de "flamenco" del Real Decreto. Así, quienes hayan seguido estudios de guitarra o cante flamenco en Catalunya van a titularse en "instrumentos de la música tradicional y popular".

⁷ Decreto 63/2001 de 20 de febrero.

Por su parte, los estudios de “música moderna” (que en otras latitudes más nórdicas se denomina más a menudo música popular) en Catalunya conducen a la titulación en instrumentos de jazz puesto que este currículo cumple plenamente con los aspectos básicos contemplados para este itinerario por el Real Decreto. Y ello en razón de la vinculación estilística entre estas músicas populares y el jazz, algo que -más allá de su evidencia- debe seguir en proceso de debate para analizar las fronteras pedagógicas deseables entre una y otra.

2. Las posibilidades que ofrece la denominación

En otra ocasión⁸ ya he señalado que una estructuración curricular tan asimétrica que prevé la existencia de una titulación en “guitarra” y otras distinta en “instrumentos de la música tradicional y popular” indica, sin duda que la de “guitarra” se refiere a música clásica y –en el mejor de los casos- por extensión a la contemporánea. Esta asimetría tiene de positivo que esta denominación, en su concreción, puede interpretarse de formas muy diversas, obedeciendo a criterios también distintos. Así, los otros conservatorios superiores del territorio estatal que imparten instrumentos de la música “tradicional y popular” lo han aplicado como sigue:

- Conservatori Superior de Música i Dansa les Illes Balears: Flabiol, Guitarra-Guitarró, Laúd - Bandúrria y Xeremies (cornamusa).
- Conservatorio Superior de Música de Córdoba: Guitarra flamenca
- Conservatorio Superior de Música de Murcia: Guitarra flamenca
- Conservatorio Superior de Música de Navarra: Txistu
- Conservatorio Superior de Música de Vigo: Gaita y percusión tradicional⁹
- Musikene (Centro Superior de Música del País Vasco): Txistu.

Posteriormente, la Escola Superior de Música de Catalunya dio pasos para ampliar su oferta en dos direcciones, aprovechando lo inconcreto de la denominación de “instrumentos de otras tradiciones musicales” que aparece en el currículo catalán:

⁸ Vilar, Josep M.: “Las enseñanzas superiores de música y el espacio europeo de educación superior”. Ponencia en el *Congreso Internacional “Música y Universidad”*. Universidad de Salamanca, noviembre, 2004.

⁹ Todos los alumnos de la especialidad “Instrumentos de la música tradicional” cursan Gaita como instrumento principal y , además, rudimentos de percusión tradicional. El único instrumento tradicional reconocido en el grado medio en Galicia es la gaita. Agradezco esta información a Roberto Relova, director del mencionado Conservatorio

- a) Oferta de estudios centrados en otros instrumentos tradicionales catalanes.
- b) Introducción de una especialidad en instrumentos de la música magrebí.¹⁰

El currículo de Catalunya exige que todos los estudiantes de grado superior cursen estudios de un instrumento entendido como asignatura "secundaria" en su plan de estudios: un segundo instrumento para los instrumentistas, y un instrumento para quienes estudian musicología, pedagogía, gestión, sonología o composición como disciplina principal. Desde el curso 2002-03 tienen esta categoría la cornamusa catalana, el acordeón diatónico, la gralla, y el fiscorno; esta iniciativa -desarrollada durante el curso 2004-2005- permitiría titularse también en estos instrumentos.

Por otro lado, y siguiendo iniciativas como la del Conservatorio de Birmingham en música clásica del Norte de la India, o la del Conservatorio de Rotterdam¹¹ con su oferta de estudios de música hindú, tango, música turca o flamenco, entre otras, algunos directivos de esta institución entendimos -en el mismo período- que la oferta no necesariamente debía quedar circunscrita a las tradiciones musicales del propio territorio sino que podía hacer referencia a aquellas que -por razones diversas- adquieren sentido y funcionalidad más allá de sus lugares de origen. La oferta del Birmingham Conservatoire obedecía a la notable presencia de población de origen paquistaní e hindú en la zona de influencia de la ciudad.¹² En cambio, la oferta de Rotterdam responde a la voluntad de la institución de posicionarse a nivel internacional en la formación en músicas tradicionales que ya son, desde hace tiempo, verdaderamente transnacionales y gozan de un mercado esparcido por diversos países; una iniciativa potenciada, quizás, por una cierta debilidad de la conciencia de una música tradicional neerlandesa. Con una oferta de estudios y titulación superior en instrumentos de la música magrebí, la Escola Superior de Música de Catalunya habría conseguido diversos objetivos:

- a) Atender a una música que ya se está dotando de estructuras propias de difusión en los numerosos países europeos en los que está presente.
- b) Avanzar en el estudio de las conexiones entre distintas músicas del mediterráneo occidental (autóctona de Catalunya, flamenco, magrebí...).
- c) Posicionarse como elemento de integración cultural de esta población inmigrante en Catalunya.
- d) Convertirse en uno de los primeros conservatorios -si no el primero- de Europa occidental en brindar la posibilidad de titularse en esta tradición musical, y dar un título homologado a nivel europeo.

¹⁰ Hubo contactos positivos para llevar a cabo alguna experiencia en paralelo con el Conservatorio de Rotterdam.

¹¹ Ver http://www.hmd.nl/RC/secties_ENG/opleidingen/bach_muz/bach_muz.html

¹² Dicha titulación superior dejó de existir en 2002.

3. Objetivos de los estudios de grado superior en instrumentos tradicionales

En el terreno de la música tradicional la consideración de profesional aplicada al grado medio toma realmente sentido.¹³ Y ello por una confluencia de elementos que afectan tanto al propio hecho musical y a sus repertorios como a la forma como se entiende habitualmente la formación específica para el ejercicio de la interpretación instrumental.

Quienes tienen un título de grado medio en instrumentos como la tenora normalmente se desenvuelven bien en la inmensa mayoría de situaciones profesionales con que se enfrentan. Lo mismo le ocurre a su colega que toca el contrabajo o la trompeta en la cobla: con una formación en música clásica, el grado medio le basta para cumplir con la mayoría de cometidos de esta profesión a menudo ejercida a tiempo parcial.

Ello, que ocurre menos en el terreno de la música clásica, donde pocos pondrían en duda que el superior sea el grado verdaderamente profesionalizador, da al grado superior en música tradicional un perfil específico. Y puesto que a menudo se piensan los estudios de música desde el prisma de la música clásica, esta circunstancia hace aparecer a la música tradicional como excepcional.

Si ambos grados persiguen la profesionalización y el grado medio ya la consigue en la mayoría de supuestos de la música tradicional, se podría cuestionar la necesidad de existencia del superior para estas especialidades. Esta línea de opinión –que se basaría en una orientación pedagógica excesivamente centrada en la interpretación, las técnicas y los repertorios¹⁴– sería equivocada, no tanto por la necesaria excelencia en la interpretación que se debe conseguir en el grado superior, sino más bien porque a éste le corresponde atender adecuadamente a un espectro amplio de competencias profesionalizadoras que trascienden la mera interpretación.

El grado superior en los instrumentos de la música tradicional no existe solamente –que también– para la formación de mejores “meros instrumentistas” sino sobre todo para la formación de instrumentistas dotados de capacidades amplias y diversas de análisis y síntesis de las situaciones vinculadas a su ejercicio profesional, y de respuesta ante ellas, de organización y planificación, de razonamiento crítico, reflexión y

¹³ Anteriormente, en Vilar, J. M. (1999): “Conservatorio, Bachillerato y Formación Profesional”. *Música y Educación*. 38. Pp. 71-77 ya se ha hecho hincapié en el desencuentro evidente entre el carácter profesionalizador que la LOGSE atribuye al Grado Medio y los enfoques y resultados que en éste sedán. Este panorama puede cambiar enormemente de prosperar la posibilidad algunas veces barajada de desreglar el tramo educativo musical que se hoy corresponde con el grado medio, y dejar como única enseñanza oficial de régimen especial de música el grado superior

¹⁴ A menudo los repertorios juegan un papel excesivamente determinante en las ordenaciones curriculares. Vilar, J. M. (2000): “Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio?” *Música y Educación*, 43. Pp. 29-45.

comunicación, de tratamiento de la información, de resolución de problemas y toma de decisiones, de gestión y liderazgo de equipos de trabajo, ...¹⁵ que se orienten hacia y permitan la constante evolución –transformación, adecuación, ganancia de nuevos públicos, hibridaciones y/o esencializaciones- de los estilos, las prácticas musicales (interpretativas, compositivas, de transferencia, de aprendizaje ...), las significaciones y los repertorios de la música tradicional.

4. Direcciones posibles y necesarias de estos estudios

En el futuro de la educación superior en música tradicional no sólo está en juego una cuestión de “nivel” sino otra mucho más importante e interesante: su orientación global.

En este sentido no aparecen razones para alejarse de la orientación hacia el mercado que actualmente rige en la educación superior en general.¹⁶ Una orientación no entendida como servilismo al mercado¹⁷ sino como rentabilización social de un capital básicamente público puesto a disposición de la formación de unos profesionales de alta calificación en estas músicas, y como necesaria dinamización y constante transformación de un mercado que conduzca a una incidencia real de estas músicas en la vida de los ciudadanos. Y ello lo conseguirá la labor desarrollada por unos profesionales dotados de unas competencias de nivel superior desarrolladas en unos circuitos y prácticas concretos, pensados para ello. Quizá la Sibelius Academy de Helsinki sea, hoy por hoy, la única institución de educación musical europea que pueda jactarse de que la mayoría de grupos jóvenes de música tradicional más conocidos de su país tienen su origen en su seno;¹⁸ a este enfoque hacia el mercado nos referimos.

Puesto que “música tradicional” es un constructo cultural dotado de unas implicaciones simbólicas y políticas superiores a las de otros constructos comparables, la inclusión de la enseñanza de unas u otras músicas tradicionales en los programas de

¹⁵ De entre los documentos que abordan los perfiles competenciales de los titulados superiores en música destacamos en primer lugar el que en 2004 elaboró la Asociación Europea de Conservatorios. Se trata de un documento aplicable a todos los instrumentistas y realizado con suficiente amplitud como para ser de aplicación a los instrumentos de la música tradicional. Se halla disponible en <http://aec.cramgo.nl/uploadmedia/AEC%20Learning%20Outcomes%20Music%20En-Fr-De.pdf>.

El segundo documento se debe a la organización *The Joint Quality Initiative* y se basa en el sistema europeo de descriptores de Bachelor y de Máster. Ver “Spanish Dublin Descriptors” en <http://www.jointquality.org/>. Una adecuación de ambos a una situación concreta de conservatorios superiores españoles puede encontrarse en Sempere, N. y Vilar, J. M. [2004]: *Materials VI. Capacitats, competències i ocupabilitat dels titulats en música. Una nova orientació per al treball docent*. Barcelona: Escola Superior de Música de Catalunya.

¹⁶ Prueba de ello son los “libros blancos” para la adecuación de los actuales estudios universitarios al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Todos ellos contienen sus apartados dedicados a la inserción laboral de los titulados, a la concreción de los perfiles profesionales demandados por la sociedad, etc. Consultable en http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html

¹⁷ El fantasma del servilismo de la educación frente al mercado persigue a menudo a los profesionales de las enseñanzas artísticas en unas formas y grado difíciles de encontrar en otras enseñanzas.

¹⁸ <http://virtual.finland.fi/finfo/english/folkmus8.html>

la educación musical superior oficializada y pagada con dinero público se dota de una significación política aún mayor que la que concurre en la enseñanza de otras músicas menos vinculadas a los territorios y a las identidades de las personas.

Esta implicación de la educación musical con la sociedad y el mercado podría considerarse común a todas las enseñanzas que da un conservatorio¹⁹ y, en general, toda institución de educación superior. Pero también concurren algunas peculiaridades, en buena medida por la diferencia existente entre las músicas tradicionales y los estilos musicales para los cuales se crearon los conservatorios y han mantenido su principal razón de ser hasta hoy: la música de autor, la música escrita en partitura.²⁰

Lentamente otras músicas como el jazz se introdujeron en los conservatorios y facultades de música, mientras la música tradicional continuaba siendo enseñada y aprendida de manera no formal e informal. Ello permitió tanto el desarrollo de la idea según la cual los conservatorios eran instituciones sólo aptas para estas músicas, como que se siguiera concibiendo que la música tradicional se aprende a través de la escucha y de la práctica,²¹ y requiere sólo un mínimo aprendizaje formal y pocos recursos materiales para producirse, sin negar que otras formas más desarrolladas de aprendizaje formal y recursos materiales más considerables puedan dar resultados positivos.²² Al usar los conceptos de conservatorio y de música tradicional de forma poco reflexiva se mantienen estas ideas y se dificulta que la enseñanza formal de la música tradicional abandone su actual posición marginal.

Un coloquio celebrado hace dos décadas consideraba como músicas marginadas o excluidas de los conservatorios la música antigua, el jazz, la música moderna / popular y la informática musical, además de la música tradicional.²³ Seguramente es esta última la que más dificultades sigue teniendo para entrar en estas instituciones. Muchos conservatorios tienen desde hace más o menos tiempo sus departamentos de música antigua; las nuevas tecnologías se han introducido con desiguales planteamientos y empujes en estas instituciones,²⁴ y la presencia del jazz y de los estilos derivados ha propiciado incluso la aparición del lobby que pretende ser la *Pop and Jazz Platform*²⁵

¹⁹ Venimos utilizando esta denominación como sinónimo de centro de estudios musicales de educación superior, conducentes a la obtención de títulos de grado, independientemente de otras circunstancias.

²⁰ Weber, W.: "Conservatories; I: The role of the conservatory" *Grove Music Online* ed. L. Macy (consultado el 18.02.2006), <<http://www.grovemusic.com>>.

²¹ Entendido ello como algo diferenciador del resto de músicas en Denski, S. W.(1992): "Music, musicians, and communication". En Lull, J. (ed.): *Popular music and communication*. Newbury Park, CA: Sage. Pp. 33-48. El autor señala al repertorio como entidad omnipresente de referencia final y a la partitura como elemento didáctico igualmente irrenunciable que ejercen un papel enmascarante de la verdadera importancia de la escucha, la práctica y la imitación en el aprendizaje de la música clásica.

²² Filene, B. (2000): *Romancing the Folk. Public Memory and American Roots Music*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

²³ Colloques de Liège, 1985 (1987): *Conservatoire et musiques exclues*. París: Institut de pédagogie musicale. En honor a la verdad, en aquella fecha algunas de estas músicas continuaban estando marginadas en el ámbito franco-belga, pero no en otros.

²⁴ El neologismo Sonología sirve para denominar a los departamentos que se ocupan de formas diversas de la aplicación de las nuevas tecnologías al tratamiento del sonido, en universidades y conservatorios cada vez más numerosos.

²⁵ Creada en 2004 para promover la cooperación entre instituciones educativas que imparten enseñanzas en estos géneros, vinculados entre ellos desde tantos puntos de vista. <http://www.aecinfor.org>.

dentro de la Asociación Europea de Conservatorios. Pero la música tradicional continúa olvidada en muchos conservatorios y tiene una incidencia en los presupuestos globales de la educación superior que continúa siendo minoritaria y alejada de lo que debería ser en relación a la incidencia real que estas músicas tienen en el mercado, a su contribución porcentual al PIB frente al resto de músicas, y a lo que una adecuada atención de los sectores educativos podría reportar en estos sentidos.²⁶

Así, en el mejor de los casos, la música tradicional es aprendida y enseñada en unos conservatorios en los que, sobre todo, se piensa –desde las autoridades que manejan los presupuestos hasta los profesores- en otra clave, que no es la de la música tradicional.

Debemos aceptar que en este cajón amplio que denominamos “músicas tradicionales” caben y ponemos muchas realidades distintas. Muchos orígenes, muchos estilos, con significaciones sociales distintas, con variantes geográficas importantes, que incorporan procesos sociales distintos, de difusión, de presencia en la vida real y en los medios, de incidencia en unas franjas u otras de la población, con o sin espacios y tiempos específicos en los que sus públicos puedan disponer de ellas, con procesos de transmisión, de enseñanza-aprendizaje distintos o incluso específicos, con relaciones con sus repertorios también diversas, con grados muy diversos de transnacionalización y de globalización, etc. Baste, como ejemplo, con comparar el flamenco, la música tradicional de baile de Galicia, el tango, o las polifonías vocales de algunas regiones del mediterráneo occidental. Ello –puesto que tratamos su presencia en la educación superior musical- podemos cruzarlo con escenarios tan diversos como la Academia Sibelius de Helsinki donde se enseña tango, el conservatorio de Rotterdam donde se puede cursar flamenco, el Conservatorio Superior de Música de Vigo, donde se enseña gaita, la Escola Superior de Música de Catalunya donde uno se puede especializar en cobla y en flamenco y, además, hacer aproximaciones a algunas polifonías vocales del mediterráneo occidental, o el Conservatorio Superior de Música de Canarias que no ofrece estudios de la música tradicional de su territorio.

Aparecen, pues, situaciones diversas que podemos resumir en las casuísticas siguientes:

- conservatorios que enseñan música tradicional autóctona;
- conservatorios que no enseñan “su” propia música tradicional pero sí otras;
- conservatorios que enseñan música tradicional originaria de otra área que ya se ha convertido en transnacional,

²⁶ Según “Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España” llevada a cabo por la SGAE entre 2002 y 2003 (<http://www.artenetsgae.com/anuario/EncuestaHabitos2005/frames.htm>) un 23,2% de los encuestados declaran haber comprado discos o casetes de flamenco en el último año; a la misma pregunta responden afirmativamente un 33,8% para CDs o cintas de Pop-rock internacional, y también 23,2 % para “canción melódica”, ambas por encima de la música clásica y la ópera (15%); por debajo de éstas se sitúan otras músicas folklóricas españolas (8,3%) y la World Music (7,9%); en medio se halla el Jazz (8,1%).

- conservatorios que enseñan música tradicional que forma parte del legado de una amplia minoría étnica o cultural de su territorio sin ser originaria del mismo.
- conservatorios que enseñan música tradicional originaria de otro territorio pero con un profundo arraigo en amplios sectores del propio territorio.
- conservatorios que no imparten enseñanza de músicas tradicionales;

La toma de postura por parte de un conservatorio y de sus responsables políticos en un sentido u otro no sólo tiene que ver con las músicas tradicionales del territorio propio y con la estructura social de su población, sino también con los grandes planteamientos en políticas culturales y educativas. En especial, determinar si la institución va a trabajar para el mercado, y si va a hacerlo para uno local o regional, o para el mercado global. En segundo lugar van a importar las creencias y opiniones sobre la música tradicional en general y sobre la profesionalización en los estilos tradicionales en particular.

Como hemos dicho, probablemente la música hindú enseñada en el conservatorio de Birmingham no se dirigía necesariamente al mercado global pero sí lo hacen el tango o el flamenco impartidos en Rotterdam, desde el momento en que Japón, por ejemplo, es un gran consumidor de flamenco. Sin embargo, en la Escola Superior de Música de Catalunya la enseñanza del flamenco se entiende como una oferta vinculada a una música que cuenta con un fuerte arraigo en el territorio desde hace ya unas décadas.

No podemos menospreciar el significado especial que todo lo referente a la cultura tradicional tiene en el conjunto de las políticas culturales de los gobiernos, especialmente cuando se trata de territorios con un sentimiento nacionalista muy extendido. Vaya como ejemplo de ello lo que decían los representantes de la música tradicional en Catalunya en su comparecencia ante la comisión de política cultural del Parlament de esta comunidad autónoma en noviembre de 2004:

“Esta situación actual nos permite conectar con todo tipo de público, especialmente con la juventud; ser más abiertos al mestizaje con las músicas que nos vienen del Mediterráneo, es el lenguaje con el que también ayudamos a la integración de los recién llegados; son los sonidos que nos acompañan en nuestros viajes al extranjero y sobretodo es también la ligazón más estrecha que nos une con los compañeros del País Valencià, de las Islas Baleares y Pitiusas, con la Franja de Aragón, del Rosellón y de Andorra, de Alguer ... porque no decirlo, de los Països Catalans.”²⁷

²⁷ Ver <http://www.tradicionarius.com/manifest2.htm>. El texto hace referencia clara a elementos identitarios más allá de la compartimentación por comunidades autonómicas, y de política social. Sin duda dos elementos fundamentales en el pensamiento catalán “políticamente correcto” del momento.

5. Un momento único que precisa de una evaluación certera

Otro elemento importante –que el jazz sólo ha podido contemplar parcialmente, por razones cronológicas- que debería teñir los procesos de enseñanza de estas músicas en el futuro inmediato es la evaluación de cómo su escolarización transforma sus características específicas. En primer lugar por el hecho de someter a procesos de educación formal unas disciplinas que llegaron casi hasta su estado actual a través de procesos de educación no formal e informal de larga duración. El estudio del flamenco en nuestros conservatorios está transformando no sólo sus formas de aprendizaje, sino también -y sobretodo- sus formas de entenderlo, de valorar y comprender sus significados; y seguramente también sus sonidos.

Éstos son momentos únicos. Aquellos en los que un estilo tradicionalmente enseñado y aprendido en instituciones que no nacieron para la enseñanza de la música (la familia, el clan, el barrio...) entra en el conservatorio. Por ello es ahora cuando son especialmente interesantes los estudios analíticos de una más que probable transformación de los mismos por efecto de su escolarización y academización. Es esperable, por ejemplo, que tanto los procesos de hibridación como los motores de su evolución empiecen a funcionar a una velocidad distinta; y que tome direcciones también distintas. Ojalá estas instituciones pudieran funcionar dejando de lado las jerarquizaciones entre estilos; ojalá las didácticas propias del conservatorio también pudieran aprender algo de unas metodologías surgidas en otros contextos; ojalá no debamos esperar –por ejemplo- que el aprendizaje del flamenco deje de ser grupal – como fue siempre- y adopte el formato de la clase individual por influencia de la música clásica, sino que también podamos concebir una influencia inversa que sería un paso hacia la deseable normalización.²⁸ En definitiva, que se dieran, también, interesantes hibridaciones en los procesos y métodos de enseñanza y aprendizaje de las distintas tradiciones musicales que pudieran mejorar los resultados en los aprendizajes de todas y cada una de las músicas.

Tal vez la dicotomía entre lo escrito y lo oral ilustre suficientemente esta posible colisión y debamos preguntarnos, por ejemplo, si lo escrito está empezando ya a jugar papeles cada vez más importantes en la tradición del flamenco estudiado en los conservatorios; y/o si, por el contrario o complementariamente, lo oral conseguirá recuperar el terreno que desgraciadamente perdió en los procesos de aprendizaje de la música “clásica” gracias a esta vecindad con la tradicional. En el primer caso se trata no

²⁸ Apenas existen otros aprendizajes reglados que se realicen de forma individual (el entrenador personal de algunos deportistas sólo se da en situaciones de verdadera élite), algo que seguramente no se debe tanto a una peculiaridad de lo que se enseña y aprende sino a lamentables limitaciones metodológicas y a tomas previas de postura que podrían ser superadas gracias a la ósmosis con la música tradicional si ésta se pudiera realizar sin jerarquizaciones ya poco argumentables. En este sentido cabe traer a colación el caso de los conservatorios de música franceses que hace unos años entendieron que la inclusión de la enseñanza de la música tradicional, con sus propios estilos didácticos, podía enriquecer, por trasvase, las metodologías presentes en estas instituciones. Agradezco esta información a Carles Mas Garcia.

sólo de estar atentos a la metodología aplicada en la clase de guitarra o de cante sino también de observar la valoración y el uso creciente de lo escrito entre los flamencos.

Si la evaluación de las instituciones educativas es siempre necesaria, con más razón en los momentos de introducción de nuevas enseñanzas, y especialmente si éstas, durante tanto tiempo, han existido fuera de marcos institucionales, nutriéndose de unos valores que chocan de algún modo con los de la academia.

No olvidemos las especificidades con que, en nuestro contexto, este proceso se está llevando a cabo. El marco legal establece una prueba de acceso al grado superior que difícilmente puede ser superada por alguien sin unos estudios que incluyan la notación y el solfeo, y un currículo amplio (con sus contenidos y objetivos, sus metodologías, el uso del código escrito... tanto como el propio concepto de currículo en que se basa) que va a influir sobre la música tradicional cursada en este mismo currículo.

Esta evaluación deberá prestar atención, también, a cómo la introducción de los estilos tradicionales en la enseñanza superior se acompaña de algún tipo de ascenso social, ya sea en forma de causa, de efecto o de proceso de acompañamiento. Ello puede referirse a una "depuración" del estilo que en muchos casos puede resolverse en un acercamiento a la música clásica.²⁹ Puede referirse, también, a un cambio en su valoración y significación social, algo que se siente como un distanciamiento de unas capas sociales y un acercamiento a otras superiores, y que es indisoluble tanto de unas formas y lugares de presentación y difusión como de unos modelos sonoros, compositivos e interpretativos. En el campo de la música tradicional, y a falta –aún– de un estudio histórico pedagógico que lo avale y que tenga muy en cuenta el currículo oculto y los valores en la educación, es buena muestra de ello lo que en las últimas décadas acaeció en Catalunya con los instrumentos propios de la cobla: el tible, la tenora y el flabiol. Su entrada en los conservatorios de grado medio en forma de asignaturas oficiales se realizó con unos materiales que a menudo recurrían a transcripciones de obras del repertorio clásico (Vivaldi, Mozart ...). En él, no sólo se hallaba un ideal sonoro al que estos instrumentos pretendían aproximarse sino que –entendiendo el repertorio como vía de ascenso– abonaron el terreno para un tipo de composición contemporánea para estos instrumentos y los situaban aún más y de un modo aún más inequívoco en un terreno que algunos –tanto aplicando criterios etnomusicológicos como de mera jerarquización social– ya no consideraban, orgullosamente por cierto, ni tan siquiera "tradicional". Probablemente algo semejante esté sucediendo en otras latitudes del panorama estatal con otros instrumentos autóctonos.

El contacto con otros elementos de la academia también va a establecer, seguramente, otras vías de transformación de estas músicas. Si se consigue sobrepasar

²⁹ Ésta, significativamente, también realizó comparables procesos de depuración para intentar silenciar estilos compositivos e interpretativos que la asemejaban a la tradicional, y de este modo convertirse en lo que "es" hoy.

la mera coexistencia estilística, la convivencia puede facilitar procesos de hibridación sumamente interesantes relativos a sonido y a técnicas interpretativas. Desde el punto de vista de la formación del estudiante piénsese, por ejemplo en un estudiante de violín de música clásica que toma clase, también, de tango; o –desde la óptica de las disciplinas– en la clase de conjunto de flamenco en la que se integran estudiantes de jazz o de música clásica. O en una fanfarria de estilo tradicional de Europa oriental –dentro de un departamento de música tradicional de un conservatorio– en la que participan estudiantes de un departamento de música antigua. Fácilmente pueden aparecer también hibridaciones interesantes cuando ello se mezcla con la formación de los futuros compositores; el perfil de un departamento de composición puede acabar siendo distinto según que los otros departamentos potentes del conservatorio sean –por ejemplo– el de tecnologías del sonido y música electrónica, el de música tradicional o el de jazz. No sólo será conveniente estar atentos a cómo se da algún tipo de hibridación estilística en los medios docentes sino también a las eventuales semejanzas y diferencias entre éstas y las que se dan desde hace tiempo en el medio profesional, a fin de establecer causas y consecuencias, y prever las probables y deseables influencias que ambos mundos –el docente y el profesional– vayan a tener en el futuro.

Pocos estilos tradicionales habían estado en contacto con disciplinas académicas antes de su entrada en el conservatorio. La coincidencia de la música tradicional con otras disciplinas como la pedagogía musical i/o la (etno)musicología en el contexto de unos estudios superiores también pueden dar resultados interesantes en unos procesos de cambio dignos de ser evaluados de forma procesual. La confluencia con la pedagogía musical debería favorecer la existencia de una formación pedagógico-didáctica específica relativa a la enseñanza de los estilos, los instrumentos y los procesos de las músicas tradicionales.³⁰ Por su parte, la confluencia con la musicología (y/o con la etnomusicología si tienen tratamiento de disciplinas separadas) debería favorecer la emergencia de un tipo de titulado superior en música tradicional en el que las competencias propias de todo titulado superior se concretaran en una formación de corte etnomusicológico que complementase a la de tipo interpretativo.

6. Conclusión

La implantación de la LOGSE en los conservatorios se inició hace ya algunos años, pero la inclusión y sobretodo la normalización de la música tradicional en este

³⁰ Lamentablemente el marco legal actual no lo prevé. El anexo I del Real Decreto 617/1995 establece que la opción "b" de Pedagogía sólo se puede cursar en acordeón, arpa, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, guitarra, instrumentos de púa, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo. Hasta la próxima reforma de los estudios de música de nivel superior seguimos sin posibilidades de formación inicial de pedagogos de la gaita, la guitarra flamenca, el bajo eléctrico o la batería.

tramo educativo aún se halla en fase inicial.³¹ Por ello, elementos tan importantes como los objetivos perseguidos con la inclusión (o la exclusión) de estos estilos y tradiciones en el Conservatorio, los tipos de músicas que se incluyan—en relación a lo que el territorio siente como propio y/o a lo que el mercado pueda precisar- y los puentes que se establezcan entre la tradición altamente academizada de los conservatorios y la tradición más o menos vinculada a la educación no formal o incluso a la educación informal que va a persistir, así como los resultados derivados de estas interacciones deberían ser sometidos a cuidadosos procesos evaluativos. Procesos de evaluación institucional que permitan un control sobre los cambios que la modificación de los procesos educativos produzca sobre las músicas tradicionales. Y procesos de evaluación de las transformaciones que la modificación en los estilos enseñados y aprendidos en el conservatorio produce sobre estas instituciones, sobre lo enseñado y lo aprendido en ellas, y —en definitiva- sobre sus resultados.

Bibliografía

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) [2003?]. *Music Education in a multi-cultural European Society*. Utrecht: AEC.

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC): *1st and 2nd Cycle Studies in Higher Education Professional Music Training. Distinctive Characteristics, Modes of Learning and Learning Outcomes*. En <http://aec.cramgo.nl/uploadmedia/AEC%20Learning%20Outcomes%20Music%20En-Fr-De.pdf>

Colloques de Liège, 1985 (1987): *Conservatoire et musiques exclues*. París: Institut de pédagogie musicale.

Decreto 63/2001 de 20 de febrero, de la Generalitat de Catalunya (DOGC de 5 de marzo de 2001).

Denski, S. W.(1992): "Music, musicians, and communication". En Lull, J. (ed.): *Popular music and communication*. Newbury Park, CA: Sage. Pp. 33-48.

Filene, B. (2000): *Romancing the Folk. Public Memory and American Roots Music*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Real Decreto 617/1995 de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995)

³¹ Al parecer los cambios en el marco legal van a llegar sin apenas haber dado tiempo ni oportunidad a asentar estas novedades y a hacer una evaluación de algo que no sólo sea la novedad.

Schippers, H. (2004): "Blame it on the Germans!". En: *Preparing Musicians. Making New Sound Worlds*. Barcelona: ISME - Escola Superior de Música de Catalunya. Pp. 199 – 207.

Sempere, N. y Vilar, J. M. [2004]: *Materials VI. Capacitats, competències i ocupabilitat dels titulats en música. Una nova orientació per al treball docent*. Barcelona: Escola Superior de Música de Catalunya.

SGAE (2005): *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*. En <http://www.artenetsgae.com/anuario/EncuestaHabitos2005/frames.htm>.

Spanish Dublin Descriptors. En http://www.jointquality.org/ge_descriptors.html.

Vilar, J. M. (1999): "Conservatorio, Bachillerato y Formación Profesional". *Música y Educación*. 38. Pp. 71-77

Vilar, J. M. (2000): "Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio? *Música y Educación*, 43. Pp. 29-45.

Weber, W.: "Conservatories; I: The role of the conservatory" *Grove Music Online* ed. L. Macy (consultado el 18.02.2006), <<http://www.grovemusic.com>>.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos y reseñas que se envíen a la revista pueden ser inéditos o no. En este último caso, el artículo deberá incluir la referencia de publicación. Irán precedidos de una hoja en la que figure el título del trabajo, el nombre del autor o autores, su dirección y teléfono, su situación académica y el nombre, si procede, de la institución científica a la que pertenece. Así mismo se hará constar la fecha de envío del trabajo.
2. Los manuscritos se enviarán a la dirección: jetejada@us.es como adjuntos de correo electrónico; se presentarán en formato Word para PC o Macintosh. Los artículos deberán tener una extensión máxima equivalente a 15 páginas y las reseñas bibliográficas de 5. El artículo incluirá un resumen de no más de 10 líneas; el título y el resumen se presentarán en castellano e inglés.
3. Las ilustraciones, tablas, figuras y fotografías deberán estar insertas en el texto. En caso de no ser originales, deberán incluir la referencia de la publicación.
4. Las referencias bibliográficas se indicarán a pie de página y se ajustarán a las normas APA (American Psychological Association).
5. Los artículos ya publicados serán analizados por los miembros del Consejo de Redacción quienes podrán remitirlos al Consejo Científico a algún especialista de reconocido prestigio. Los artículos inéditos serán revisados por dos referees que tendrán en cuenta los siguientes criterios: significación y relevancia del tema tratado, relación con la bibliografía de investigación, diseño de investigación, análisis de datos y uso de los mismos (en el caso de artículos de investigación), uso de la teoría en el tratamiento del tema, cualidades críticas, claridad de las conclusiones y calidad final del artículo.
6. Los originales que no se ajusten a esta normativa serán devueltos al autor para que haga las modificaciones necesarias.
7. Antes de la publicación definitiva se remitirán al autor las pruebas para su corrección. Los autores deberán corregir las pruebas en un plazo no superior a 10 días y las remitirán a la

secretaría de la revista. Durante la corrección de las pruebas no se admitirán variaciones significativas ni adicionales al texto que supongan gastos adicionales de composición o impresión.

8. La publicación de artículos en las revistas de la Universidad de La Rioja no da derecho a remuneración alguna. Los derechos de edición de la Revista Electrónica de LEEME son de los editores de la revista (Univ. de La Rioja y Jesús Tejada Giménez); se necesitará su permiso para cualquier reproducción y siempre se deberá citar la procedencia.
9. Los autores recibirán un certificado de su colaboración en la revista emitido por los editores.