

como la música *de raíz*, etc.). Se trata simplemente de una pieza cultural distinta del concepto crítico de *folklore* y, como tal, asimismo, objeto de estudio reciente por parte de los antropólogos, sociólogos, historiadores y otros especialistas.

La reproducción de los productos culturales de los pueblos fuera de su contexto funcional, y especialmente su manipulación para distintos fines, constituyen un campo ajeno al del *folklore* que se conoce como *folklorismo*. Su cultivo en el seno de las sociedades más urbanizadas y cultas es objeto de estudio por parte de otros especialistas.

BIBLIOGRAFÍA

- CRIVILLÉ I BARGALLÓ, Josep: *Historia de la música española, 7. El folklore musical*. Alianza Editorial, Madrid, 1983.
- ESTEVA FABREGAT, Claudio: "El folklore en el contexto de la antropología cultural", en *1 Encuentro de Cultura Tradicional y Folklore*. Murcia, 1981.
- HARRIS, Marvin: *Introducción a la antropología general*. Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- LEACH, M.: *Standard Dictionary of Folklore, Mythology and Legend*. New York, 1949-1950.
- LEVI-STRAUSS, Claude: *El pensamiento salvaje*. F.C.E., México, 1964.
- MANZANO, Miguel: *Cancionero Leonés*. Ed. Diputación, León, 1988-1991.
- MARCEL-DUBOIS, Claude: "L'Ethnomusicologie, sa vocation, sa situation", *Revue de l'enseignement supérieur*, París, 1965.
- MARTÍ I PÉREZ, Josep: *El folklorismo, uso y abuso de la tradición*. Ronsel Editorial, Barcelona, 1996.
- MERRIAM, Alan P.: "Ethnomusicology, discussions and definition of the field", *Ethnomusicology*, IV, 1960.
- MERRIAM, Alan P.: "Perspective on Definitions", *Ethnomusicology*, XXI, 1977.
- NEFFL, Bruno: *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Alianza Editorial, Madrid, 1985.
- PALACIOS GAROZ, Miguel A.: *Introducción a la música popular castellana y leonesa*. Ed. Junta de Castilla y León, Burgos, 1984.
- SHARP, Cecil J.: *English folk song*. London, 1965.

MANEJANDO EL CURRÍCULO EN EL CONSERVATORIO Y EN LA ESCUELA DE MÚSICA: ¿DÓNDE DEBE ESTAR EL REPERTORIO?

JOSEP M. VILAR¹

RESUMEN: El nuevo sistema educativo ha comportado cambios importantes en la organización y la planificación de la docencia en los conservatorios y en las escuelas de música, y el concepto de curriculum ha venido a sustituir a otros que han tenido larga vida en estas instituciones. Para que ese cambio –para el que, en general, el profesorado no ha dispuesto de suficientes oportunidades de reciclaje– pueda tener lugar y, en concreto, se pueda manejar correctamente la estructura curricular, se impone una reubicación del repertorio que hasta ahora aparecía como principal referente del nivel y del grado de desarrollo en el aprendizaje de un instrumento.

ABSTRACT: The new education system introduces important changes in the organization and the development of music teaching in conservatories and schools. Therefore teachers must make an effort in order to adapt their teaching practice to curriculum structure it is also necessary to think of the repertory required in new levels of actual system.

INTRODUCCIÓN

Por tradición de centro y por formación personal, o a causa de ambas en una relación dialéctica, la mayoría de profesionales de una disciplina que puede tener nombre y matices ligeramente distintos –formación o educación musical, pedagogía de la música, enseñanza musical o de la música, etc.– pero que siempre pivota sobre dos mundos, que son el de la pedagogía (o el de la psicopedagogía) y el de la música, la mayoría de *músicos* (en cursiva, puesto que los límites del concepto no son coincidentes para todos los que lo manejan) que perciben su sueldo, no por ejercer la música sino por ejercer la enseñanza de la música, se

¹ Josep M. Vilar es profesor de Música en Educación Secundaria. Ha colaborado con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en temas curriculares y de formación del profesorado. Ha impartido cursos de formación de profesores de escuelas de música y conservatorios, así como otras actividades de asesoramiento para la aplicación de la reforma educativa en las Enseñanzas de Música de régimen especial.

ANEX 3

sienten a menudo mucho más próximos al mundo de la música que al mundo de la pedagogía. Ello no es ninguna novedad pero explicitarlo aclara posicionamientos.

Es curioso –y alarmante– ver cómo la realidad docente y la legislación vigente aplican unos patrones que podríamos simplificar en el esquema siguiente: para impartir enseñanza en la educación primaria hay que saber enseñar; sin embargo para impartirla en la educación secundaria, básicamente hay que saber y es suficiente con una mínima “capacitación pedagógica”. Seguramente aún debe haber quien considere que para la educación secundaria “quien sabe, sabe enseñar”. Para las enseñanzas de música de régimen especial parece como si predominase, en principio, la segunda visión pero con matices; si bien, para impartir docencia en los conservatorios se exige titulación superior y “haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan” (art. 39.3. de la LOGSE) –algo, en principio, semejante a los cursos de capacitación pedagógica existentes para los licenciados²–, ello no es así para las escuelas de música en las que se puede impartir docencia con sólo poseer el título de Grado Medio³ que no conlleva ninguna posibilidad de disponer de una formación pedagógica inicial.

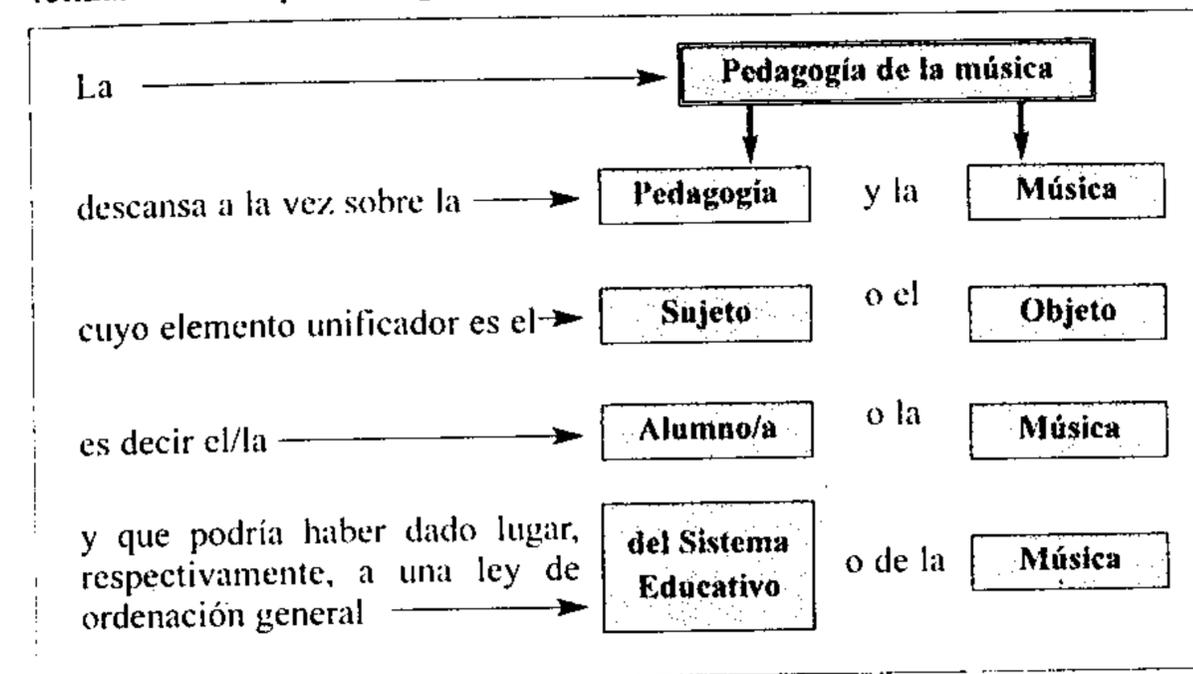
Quizá ello sea la causa de que en los conservatorios y escuelas de música se aplique un modelo educativo basado, sobre todo, en el objeto (la música) y no en el sujeto (el alumno, su formación, la pedagogía). Todo intento de equilibrar esta situación –por lo general hay una positiva búsqueda de adecuación del objeto al sujeto, dentro de unos límites de este objeto previamente establecidos, en la determinación de los cuales no siempre tiene suficiente peso el sujeto– queda exclusivamente en manos de las buenas voluntades del profesorado, que no son pocas, que son altamente loables, y que están dando sus frutos luchando contra males atávicos de estas instituciones docentes que las administraciones educativas, a través de textos legales a veces tímidos, a veces incorrectamente planteados, y con una formación continuada insuficiente han colaborado poco y mal a erradicar.

No podemos olvidar que el sistema legislativo del estado español optó por incluir este terreno dual, que es el de la educación musical, en una Ley General de Ordenación del Sistema Educativo y no en otra que

2 Sin embargo, también hay que decir que a principios de 2000 aún no se han articulado estas materias.

3 A excepción de las comunidades de Catalunya y Canarias, y, en ciertos casos, en el País Vasco.

también habría sido posible de “ordenación general de la música”, que habría tendido a potenciar el objeto frente al sujeto. Ello se podría sintetizar en el esquema siguiente:



Es precisamente esta situación la que plantea problemas generalizados y de base en la implantación de la LOGSE en un buen número de escuelas de música y conservatorios: la necesidad de emplear unos enfoques sobre todo vinculados a lo que es la columna izquierda de la figura anterior, cuando casi siempre la formación inicial, la formación permanente y el ejercicio de la profesión habían abordado el tema desde la columna de la derecha, mostrando, incluso a veces, un cierto desprecio por la de la izquierda.

Esta situación de falta de confluencia inicial de enfoques es, creemos, la que dificulta el encuentro necesario entre las pretensiones de los docentes y las de la ley, entre las intenciones educativas del profesorado, y las pretensiones sobre política educativa y cultural expuestas en los textos legales que regulan su tarea docente.

CURRICULUM Y CURRÍCULO

El nuevo sistema educativo impuesto por la LOGSE, a partir de su promulgación en octubre de 1990 a todas las enseñanzas no universitarias impartidas en el estado español, se fundamenta en un concepto de currículo que puede ser sintetizado como la formulación de las intenciones educativas y las formas como se va a ejercer un control sobre su

cumplimiento, es decir, el conjunto de objetivos, contenidos y metodología –tanto la metodología didáctica como la de evaluación– que van a vehicular las intenciones educativas de un profesor, un equipo de profesores, un centro o una administración que tenga competencias en materia de educación, así como el control de su cumplimiento. De un modo más concreto, el artículo 4º de la Orden de 28 de agosto de 1992 que establece el currículo de los Grados Elemental y Medio de conservatorio para el denominado “territorio M.E.C.” dice:

“A los efectos de lo dispuesto en esta Orden, se entiende por currículo de las enseñanzas de música de los Grados Elemental y Medio el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en estos grados”.⁴

Por supuesto, este es un concepto de currículo que proviene del mundo de la psicología y de la pedagogía, y que choca frontalmente con el concepto de curriculum (vitae) con el que muchos profesionales de la enseñanza en los conservatorios están más familiarizados.

Se impone, pues, no solamente este cambio de concepto de lo que el currículum-curriculo representa sino, sobre todo, este cambio en la percepción y vivencia del peso específico y porcentual que la pedagogía y la música –con sus correspondientes técnicas, tecnologías, ties, tabúes, mitos, etc.– van a tener en nuestro ejercicio de la pedagogía de la música. Para empezar este camino, tal vez pueda resultar interesante para algunos plantearse preguntas acerca de cuáles son los documentos que en sus respectivos centros ordenan el currículo (nuestras intenciones educativas) y cuáles deberían ser; y a un nivel más profundo, cuáles son las relaciones existentes entre el núcleo de nuestro currículo, entendido realmente como declaración propia de intenciones educativas, y lo que realmente valoramos en un currículo, en la concreción del proceso educativo de nuestro alumnado.

PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN

Algo semejante a lo señalado con el curriculum y el currículo ocurre con otras parejas de palabras que van a estar sujetas también a posibles diferentes percepciones, según sean consideradas desde un prisma eminentemente musical o preferentemente pedagógico.

A menudo genera tensiones conceptualizar la programación, tal como la propone el nuevo sistema, y abandonar el concepto de lo que tradicionalmente fue el programa en las asignaturas directamente vinculadas a la interpretación vocal o instrumental. Para el que entiende la docencia de la música desde el ejercicio profesional de la interpretación, el significado inmediato de “programa” puede ser fácilmente una lista de obras, un listado de repertorio que se interpreta integrando un conjunto (no necesariamente un concierto, en principio; quizá también un curso) y que, consecuentemente, se estudian igualmente formando un conjunto o una secuencia para –quizá– llegar a esta situación final en la que se van a interpretar una tras otra. Por el contrario, a los docentes no se nos habla de programa sino de programación. Algunos diccionarios generales definen el programa como la enunciación de lo que se quiere hacer –aparte de otros significados más concretos, entre los que se hallan los que convienen a las artes temporales, la música entre ellas– mientras que la programación es la acción de programar. Entender el programa como producto, y la programación como proceso, es una idea interesante para entrar en esta nueva dimensión que propone el presente marco legal: si bien el resultado del acto de la programación también va a ser un producto, es obvio que el sistema nos invita a considerar el proceso como más importante que el producto.

La misma idea sería interesante aplicarla a la música: según consideremos la música eminentemente como un producto o como un proceso, nos será más o menos fácil ubicar adecuadamente el repertorio en nuestros currículos. A ello volveremos más adelante. El programa, como conjunto de repertorio tiene importancia capital en la música y, en concreto, en su interpretación; mientras que la programación como planificación la tiene en la pedagogía.

De forma más concreta, en la estructura curricular que se nos propone, se entiende por programación –también programación de aula o tercer nivel de concreción (Coll, 1986, 81)– la aplicación que cada docente hace con cada uno/a de sus alumnos/as del diseño curricular base para estos estudios concretos (primer nivel de concreción) y del proyecto curricular que el colectivo de profesores/as en el que éste está ubicado ha desarrollado a partir de aquél (segundo nivel de concreción), en una estructura curricular por niveles, semiabierta, que pretende brindar las oportunidades y la autonomía necesarias para que cada docente y cada colectivo de docentes pueda dar respuesta a situaciones educativas distintas (Coll, 1986, 71) y cada alumno/a vea como sus peculiaridades son, no sólo respetadas, sino tenidas en cuenta a la hora de programar la docencia que va a recibir.

4 Orden de 28 de agosto de 1992. B.O.E. de 9.9.1992. Pág. 30901 y ss.

Distintas administraciones han dado modelos ligeramente distintos para la confección de estas programaciones. Al respecto Coll (1986, 81) dice:

“La temporalización por niveles de los aprendizajes escolares es el punto de partida inmediato para programar la acción pedagógica mediante el establecimiento de Unidades Didácticas, ordenadas y secuenciadas, en el seno de cada nivel (secuenciación intraniveles). La Unidad Didáctica es una unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje, que no tiene una duración temporal fija (una Unidad Didáctica puede abrazar diversas “clases” o “lecciones” tradicionales). En la medida en que conciernen a la planificación de un proceso completo de enseñanza/aprendizaje, las Unidades Didácticas precisan de unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación”.

Así, pues, en este currículo que funciona a distintos niveles de concreción simultáneamente, el más preciso de los cuáles es la llamada programación, si nos atenemos estrictamente a lo que figura en los textos legales que concretan su estructura interna, no aparecen referencias al repertorio. Y sin embargo, el profesorado que debe planificar, impartir y evaluar conforme a esta estructura curricular, sigue otorgando –por formación, por tradición y por convicción– una enorme importancia al repertorio, especialmente, repetimos, en las asignaturas más específicamente interpretativas.

A lo que Coll establece como patrón para la plasmación de la programación de cada Unidad Didáctica, deberíamos añadir los materiales y recursos que van a permitir llevar a cabo las actividades tanto de aprendizaje como de evaluación. Así pues, se establece una concatenación de los distintos elementos del currículo que podemos sintetizar del modo siguiente:

El alumnado va a desarrollar unas capacidades conceptualizadas como

a través del aprendizaje de unos saberes culturales que son los

que van a ser enseñados y aprendidos a través de unas

para cuyo desarrollo van a ser precisos unos determinados

algunos de los cuales sólo se podrán utilizar con la ayuda de determinados



Es igualmente importante señalar que la relación de estos elementos es de subordinación. Los objetivos que nos tracemos van a determinar qué contenidos debemos enseñar/aprender y éstos, a su vez, cuáles van a ser los modos de aprendizaje que vamos a proponer, los cuales se vehicularán a través de unos materiales con la ayuda de unos recursos. Otro tipo de jerarquización de los componentes del currículo distorsionaría nuestras intenciones educativas.

Si los objetivos son capacidades del alumnado (el sujeto y no el objeto en la cima de la pirámide), parece claro que ya son estas capacidades y no el repertorio (que en sí mismo no expresa capacidad de ningún tipo) el elemento central y más importante del currículo.

En la Orden de 28 de agosto de 1992 ya citada, aparece repetidamente, entre los contenidos de los distintos instrumentos en el Grado Medio, la expresión “estudio de un repertorio de obras de diferentes épocas y estilos”. Ésta u otras expresiones semejantes se encuentran también en las órdenes y decretos que regulan estos estudios para las Comunidades Autónomas que han legislado sobre el tema. Legisladores de otras Comunidades se inclinaron por considerar el repertorio, verdaderamente, como un contenido.

Ello plantea diversos problemas. Por un lado, resulta claro que este “estudio del repertorio” –algo interno al alumno/sujeto– no es lo mismo que el propio repertorio –externo a este sujeto–. En segundo lugar, en estrecha relación a la dialéctica sujeto/objeto, el repertorio es un producto, mientras que el estudio del mismo es un proceso. Si la estructura que se aplicó para la confección del diseño curricular base hubiera partido de la taxonomía conceptos, procedimientos⁵ y actitudes, que se aplicó al resto de enseñanzas reguladas por la LOGSE, se habría avanzado en la diferenciación de estos elementos y el profesorado habría dispuesto de más herramientas para desarrollar el currículo en sus respectivos centros. Si frente a este “estudio” nos preguntamos ¿para qué se estudia este repertorio?, daremos con el verdadero objetivo; mientras que si formulamos ¿qué estudiamos en este repertorio?, encontraremos los verdaderos contenidos.

Este último interrogante termina definitivamente con la tentación de quienes quieren integrar el repertorio entre los contenidos, aduciendo que éstos deben ser una “selección de saberes culturales” y que el

⁵ Hay quien tiende a considerar aún la música como un producto, una suma de productos, mientras que otros tienden más a la idea de la música como un conjunto de procesos. La primera idea puede estar conectada con una visión, según la cual, los contenidos conceptuales tienen una gran importancia, mientras que la segunda dará como resultado una priorización de los procedimentales.

hecho de trabajar con partituras de Mozart y/o del propio folklore, o de hacerlo con material solístico y/o de conjunto, implican esta selección. Pero también hay que tener en cuenta que no todas las decisiones respecto del repertorio se toman en el terreno de la selección de contenidos (proyecto curricular; 2º nivel de concreción). Algunas deben figurar ya en el Proyecto Educativo de Centro (seguramente la de música clásica y/o folklórica y/o popular), otras efectivamente en los contenidos (qué debe saber / saber hacer / ser nuestro alumno a través del repertorio o con el repertorio), y otra finalmente en la metodología y más concretamente en los materiales a usar (¿me sirve más esta partitura o esta otra para que mi alumno/a realice el aprendizaje de este contenido?).

Sin embargo el estudio, aún siendo un proceso, no puede ser considerado verdaderamente como un contenido procedimental, puesto que el estudio no es un saber cultural sino que, más bien, los saberes culturales que intervienen en este estudio son el objeto a estudiar y las técnicas utilizadas para ello. El estudio es una actividad de aprendizaje (necesaria, generalmente) y, por lo tanto, tiene su ubicación en la estructura curricular en otro sitio, en otro nivel.

Por tanto, parece claro que si el estudio debe ser desplazado de los contenidos a la metodología, también debe serlo el objeto concreto de este estudio, es decir, el repertorio.

MÉTODO Y METODOLOGÍA

Pero sigamos aún con otras parejas de palabras, aparentemente semejantes, pero con contenidos claramente divergentes.

También hay que señalar que el alcance del repertorio es, en ocasiones, verdaderamente amplio y cubre, no sólo las obras, sino también un *corpus* escrito, quizá menos musical y más técnico, en el que se incluyen estudios, escalas, arpeggios, etc.

Una parte importante de este repertorio se halla en recopilaciones de material para aprender a interpretar que, a menudo —y en aplicación de una nomenclatura proveniente directamente del siglo XIX— se siguen denominando “métodos”: el método de trompeta de Arban, el método de Sevcik para violín, el método de violonchelo de Lee, etc. Si recurrimos de nuevo al diccionario⁶, encontramos que el método puede ser enten-

dido como camino que se sigue o manera ordenada de proceder para llegar a un fin. Y no hay duda de que ninguno de estos ejemplos (Arban, Sevcik, Lee...) ni otros semejantes pueden ser considerados verdaderos métodos, a no ser que los fines sean limitadísimos, mucho más de lo que nos proponen los decretos y órdenes a las que se debe dar cumplimiento en los conservatorios. Como mucho, son recopilaciones de materiales que permiten alcanzar algunos de los objetivos trazados⁷.

Por ello, la explicitación de la metodología utilizada en estas clases no puede ser la lista de métodos, entendiendo como tales los libros, quizá diseñados en el siglo XIX y que siguen utilizando nuestros alumnos, cuando lo mejor sería integrar algunos de los materiales que se contienen en ellos, en nuevos libros diseñados para cumplir con todos los objetivos actuales⁸. La metodología debe ser la concreción de las maneras *como vamos a proceder* en tanto que profesores/as, y las maneras *como vamos a hacer proceder* a nuestros/as alumnos/as para conseguir los fines trazados. Por lo tanto, tampoco parece haber cabida en este apartado, para este repertorio que se contiene en los denominados “métodos”.

LA SUPUESTA SUPREMACÍA DEL REPERTORIO Y SU REUBICACIÓN

Sin embargo, esta triple imposibilidad de colocar el repertorio en los objetivos, en los contenidos o en la metodología resulta incómoda para aquellos que ubican el repertorio en un lugar preeminente en la jerarquización de los elementos que ordenan la práctica educativa, especialmente en el instrumento o en el canto. Veamos algunos puntos que nos permitan entender las razones de la situación actual, así como las dificultades y las soluciones para proceder adecuadamente:

1. Parece como si se hubiese llegado a esta situación por un proceso gradual de simplificación. Si se considera que lo (más) importante es que los alumnos que finalizan sus estudios en el conservatorio “toquen”, no sólo se está realizando un proceso de simplificación y de falsea-

Sería interesante conocer a través de una investigación sistemática el momento y las vías por las que se opera este importante y significativo cambio —método como camino ordenado para llegar a un fin *versus* método como libro que sólo contiene materiales— que en el aprendizaje de la música parece tener una fuerza muy superior a otros campos del saber.

8 Pero éste es un problema distinto: el de las deficiencias que plantean los libros de texto usados en los conservatorios, que no acaban de adaptarse a las demandas del actual Sistema Educativo. (Vid. Vilar, 1998.)

6 Los caminos autónomos que una gran cantidad de vocablos y expresiones han iniciado en colectivos cerrados, a menudo ya no nos permiten tener la certeza de que nos entendemos al manejarlos, y nos deberían invitar a volver más a menudo a los diccionarios.

miento notable de los objetivos de los Grados Elemental y Medio, sino que se está dando por supuesto que la formación como intérprete es más importante que el resto de formaciones que recibe el alumnado en estos grados cuando el enfoque de los objetivos del Grado Medio debería contemplar distintas posibilidades vinculadas tanto al carácter terminal de estos estudios que dan derecho a un título profesional, como al carácter propedéutico de los mismos en el caso de los alumnos que desean proseguir estudios de Grado Superior y desean hacerlo en especialidades y opciones muy diversas, entre las cuales "interpretar" sería un objetivo prioritario para un determinado porcentaje de alumnos pero, seguramente, no para la totalidad. Parece como si "interpretar" —y las capacidades que se organizan a su alrededor— hubiese sido considerado un objetivo tan obvio, que ya no fuese necesario explicitarlo, que pudiese quedar oculto. Lo más importante habría pasado a ser "qué" se debe interpretar, es decir, el repertorio.

Sinteticemos en tres preguntas lo que deberían ser las tomas de posición del profesorado en este sentido. ¿Qué priorización damos o deberíamos dar a los objetivos interpretativos? ¿En realidad figura entre lo más significativo que el alumno o la alumna toque la sonata en *fa mayor* o la que está en *do menor*? ¿Es selección de saberes culturales establecer si se va a interpretar la una o la otra, o bien los saberes seleccionados son los que se hallan en estas obras?

Algunos han optado por hacer constar en los objetivos "tocar el repertorio del curso", "interpretar un mínimo de X obras del estilo Y de las que figuran en el curso", etc. y seguidamente especificar estas obras —una a una, con sus números de catálogo correspondientes— en los contenidos. Pero el problema sigue siendo el mismo y, así planteado, es el problema del pez que se muerde la cola: disponemos este repertorio en este curso para conseguir un determinado nivel; ¿Qué nivel? El que está implícito en el repertorio. Pero el repertorio en sí no lleva implícito ningún nivel. Por otro lado, no se trata de conseguir un nivel que permita tocar un repertorio, sino conseguir un nivel a través de un repertorio.

2. El repertorio, tomado como el elemento jerárquicamente más importante en el currículo, plantea serios problemas para planificar un aprendizaje verdaderamente funcional, es decir, transferible y aplicable a otras situaciones, textos y contextos. Ordenar el currículo con base a un repertorio que figure en los contenidos dificulta la construcción de un currículo que se atenga a las tres fuentes del mismo —sociológica, psicopedagógica y epistemológica (Coll, 1986, 15)— y, muy a menudo, se

basa en una visión demasiado reduccionista de la tercera, es decir, de la que tradicionalmente ha ordenado la mayoría de los currículos en todos los campos del saber. Por ello, deberíamos preguntarnos acerca de las posibles maneras de proceder, para articular un repertorio de acuerdo con algún tipo concreto de equilibrio entre las tres fuentes mencionadas. ¿Qué repertorios tienen verdadera importancia y relevancia en el entorno del alumnado, y de la escuela o conservatorio? ¿Qué repertorios permiten al alumno aprender más y mejor atendiendo, no sólo a una ordenación de dificultades, sino también a elementos como la motivación, la relación, la significatividad, la funcionalidad y la contextualización, la socialización que permiten o precisan, etc.? ¿Hay repertorios cuya presencia sea verdaderamente incuestionable para la epistemología de la música? ¿Cuáles son, si existen?

3. Quizá debamos aceptar que lo que a menudo se da no es un posicionamiento verdaderamente epistemológico, sino más bien basado en la voluntad/necesidad de ejercer una docencia claramente al servicio del mantenimiento de los valores considerados "seguros" de la tradición musical occidental, sean éstos Bach, Mozart, Beethoven o Verdi. A los ojos de la pedagogía crítica, se trataría de una posición de la institución escolar como reproductora de los valores de la cultura dominante y como instrumento al servicio, no de la formación, sino de la dominación cultural e intelectual, y para la etnomusicología resultaría un sistema centrado principalmente en el mantenimiento de su sistema simbólico y mitológico, y su panteón de deidades (Nettl).

Se da una cierta sacralización del repertorio, que no viene tanto del propio texto como de quién sea su autor. El repertorio consagrado como verdaderamente clásico, el denominado "gran repertorio" o la "música en mayúsculas" gira alrededor de un reducido número de compositores. Esta importancia absoluta del texto musical no permite que emerjan los otros o los verdaderos contenidos, ni tampoco que estos textos musicales sean leídos parcial o fragmentariamente, solamente para dar respuesta a aquellos contenidos que se trabajan en cada momento. La enorme entidad que se les da aplicando criterios musicales, musicológicos o estético-musicales priva a una parte del profesorado de tratarlos realmente como material pedagógico, con las eventuales manipulaciones⁹ que este enfoque podría justifi-

⁹ Entendemos el vocablo "manipulación" sin ningún tipo de connotación negativa —al estilo de la "manipulación de alimentos"— y puede incluir la fragmentación, facilitación, transporte, transcripción, etc.

car o demandar, o de utilizarlos solamente para el trabajo de una parte de sus contenidos musicales, con una desatención deliberada de los demás, en una línea semejante a como en algunos momentos el profesor de geografía utiliza el mapa sólo para estudiar determinados elementos de geografía humana pasando por alto los de geografía física; o a como el maestro de lengua se dedica en diferentes etapas y de forma más o menos monográfica a la ortografía, la caligrafía, la morfología, la sintaxis o el estilo utilizando textos que permitirían mucho aprendizaje. Ello no debe impedir que en algunos momentos se realicen aprendizajes globalizadores que precisarán de tratamientos globales de estos materiales y que, seguramente, se deberán situar al final de los tramos en los que dividimos el proceso de aprendizaje. Pero la complejidad de esta globalización hace aconsejable tratarla de forma específica y no permanente. No parece descabellado pensar que la aplicación de modelos de trabajo por centros de interés, proyectos, unidades didácticas u otros semejantes a la clase de instrumento y, en general, a las que se centran en la interpretación permitan avanzar en este sentido de la dialéctica entre parcelación y globalización de contenidos que –a fin de cuentas– convergen en los repertorios. También el trabajo colectivo con profesorado de asignaturas en las que el repertorio ocupa una posición un tanto distinta –lenguaje musical, por ejemplo– ha aportado beneficios en los centros en los que se ha aplicado.

4. La voluntad o necesidad de establecer el repertorio también viene dada por la creencia de que es éste el único o el principal elemento que define el nivel (de nuevo, una palabra que no todos los docentes entienden igual) de los alumnos. A ello contribuye, de manera espectacular, el reciente diseño de las pruebas de acceso al Grado Medio, para las que las Administraciones educativas sólo concretan el repertorio. Con ello se comete un grave olvido de que el nivel lo va a fijar, en primer lugar, una clara explicitación de lo que deberá ser capaz de hacer este alumno con este repertorio, con referencias igualmente concretas a los procesos de aprendizaje y de control (evaluación); en segundo lugar, el establecimiento del grado y tipo de resolución que se va a exigir al alumno en el manejo de este repertorio y, finalmente, una fijación igualmente exacta de cuáles deberán ser los materiales con los que el alumno deberá interactuar en estos procesos, incluyendo el repertorio pero seguramente no limitándose a él. El “nivel” no queda especificado en el enunciado “tocar la sonata número 2”, sino en tocarla “en una situación X

(definirla), atendiendo a ... (tipo y grado de resolución), después de un aprendizaje consistente en ...”. (Vilar, 1998, 24). Sin duda, se trata de un legado de los hábitos creados en el marco del plan de estudios de 1966 “de marcar los niveles por la progresiva dificultad de los estudios u obras propuestos, no por objetivos” (López Arenosa, 1996, 54). Mientras las pruebas de acceso al Grado Medio (habrá que esperar para saber cómo las distintas Administraciones plantean las del Grado Superior) sigan planteadas sólo con base al repertorio, se sigue dificultando al profesorado la correcta ubicación de éste en los currículos (Vilar, 1997).

5. Tal vez pueda constituir una ayuda para la correcta reubicación del repertorio seguir en la dirección que iniciaba el razonamiento anterior. Ya sea conceptualizándolo en términos de objetivos (desarrollar la capacidad de interpretar) o de control del grado y tipo de consecución de los mismos en la evaluación (recabar información sistematizada acerca de qué y cómo interpreta), no nos interesa tanto qué toca y cómo toca sino más bien cómo ha realizado el aprendizaje de lo que toca y de una determinada forma de tocarlo. Dicho de otro modo, será interesante que al lado de un hipotético objetivo que pueda ser “tocar/cantar” haya otro consistente en “aprender a tocar/cantar”. En la medida en que no perdamos de vista que los planteamientos constructivistas deberían conducir nuestro afán, no tanto a que los alumnos sean capaces de realizar sino a que “aprendan a realizar” y que en definitiva “aprendan a aprender”, también deberíamos alejarnos del objetivo interpretar y dirigirnos más bien al “aprender a interpretar”. En la medida en que seamos capaces de desviar la atención en esta dirección, será la fuente psicopedagógica la que gane terreno a la hora de decidir la selección y ordenación del repertorio, y éste sufrirá una justa y bien encaminada pérdida de protagonismo, cediéndolo a otros elementos que son los verdaderos contenidos: el propio sonido, la articulación, la interpretación acorde con el estilo, las técnicas y hábitos de estudio, pero también la imaginación, el rigor, los contextos de las obras, la comunicación con el público y muchos más, que cada colectivo docente va a identificar.
6. El perfil tipo del músico que pretenden formar mayoritariamente nuestros conservatorios contempla el repertorio, básicamente, como un producto global, fijado en la partitura, que constituye el *input* para el intérprete que va a dirigirse a su auditorio a través de un *output* que va a ser la interpretación. De acuerdo con esta lectura parece fuera de duda el lugar, si no necesariamente preeminente,

sí al menos originario del repertorio como fuente de este proceso comunicativo que es la interpretación. Sin embargo, no deberíamos olvidar que si realmente entendemos la interpretación musical y, en definitiva, todo hecho musical, como un proceso, lo que es verdaderamente importante en él son las personas que realizan actos, las relaciones que con ellos establecen y, por ende, las capacidades necesarias para llevarlo a cabo.

Desde este punto de vista, si seguimos conceptualizando la música como producto (combinación de..., arte de..., etc.) puede parecer operativo ubicar en la cúspide del currículo otro producto, para lo cual nos va a servir el repertorio. Pero, si de una vez por todas, entendemos y enseñamos la música como proceso (Hemsey, 1998, 15; Small, 1998) fácilmente podremos destacar los procedimientos como contenidos, sin mezclar con ellos el repertorio que así quedará ubicado en el apartado de materiales pedagógicos que permiten unas actividades de enseñanza y de aprendizaje a través de las cuales se construyen los contenidos.

7. Sólo la conceptualización del repertorio como material didáctico permitirá que la programación de aula se pueda realizar en Unidades Didácticas entendidas como unidades de trabajo relativas a procesos completos de enseñanza/aprendizaje. Si el repertorio se mantiene como elemento organizador del currículo, la consecución de la capacidad de interpretación de este repertorio va a marcar la temporalización del proceso educativo, y no la finalización de cada uno de estos "procesos completos" y globales que son las Unidades Didácticas puesto que, por otro lado, estos procesos, muy probablemente, ya no van a ser completos, sino focalizados en la interpretación; van a tener la apariencia de completos musicalmente, pero quizá no sean completos pedagógicamente. Sin duda, la profundización en lo que algunos entienden por conveniencia, y otros por necesidad de trabajar por Unidades Didácticas en los conservatorios, va a avanzar conjuntamente con la re-jerarquización del repertorio dentro de la estructura curricular, y con su reubicación dentro de los materiales didácticos y lejos de los contenidos. La una no va a ser posible sin la otra.

8. En una ocasión anterior (Vilar, 1998, 64) planteamos con crudeza la disyuntiva de si hay que enseñar (y aprender) Mozart o hay que enseñar —otras cosas— a través de Mozart. En definitiva: si Mozart, la música de Mozart, es el verdadero contenido o bien es el contexto, el terreno en el que se pueden encontrar otras cosas que van a

constituir los verdaderos aprendizajes/contenidos de nuestro currículo. Sin duda, será mucho más enriquecedor entender que vamos a movernos en la segunda postura, y vamos a utilizar la música de Mozart para enseñar a aprender contenidos musicales, contenidos que permitan que el alumno pueda ser activo en los procesos musicales. Y si decidimos utilizar Mozart en lugar de Myslivecek no será por el hecho de que el primero pertenezca al panteón y el segundo no, o a la calidad de esta música, sin explicitar cuáles son los criterios que nos permiten ubicarla entre las "buenas", sino por qué hemos llegado a la conclusión de que es la música que mejor sirve a nuestros propósitos pedagógicos con nuestro alumnado, en virtud de los contenidos y/o las combinaciones de contenidos que en ella confluyen.

9. Por supuesto que uno de nuestros propósitos puede ser, por ejemplo, que nuestro alumnado aprenda las sonatas de Mozart, o la música de Mozart, o la música del clasicismo vienés, o la música del clasicismo, o la del siglo XVIII... Parecería un tanto arriesgado hacer figurar la sonata *K. 545* pero no la *330*. Se podría solucionar haciendo figurar "las sonatas de Mozart", pero sería duro renunciar a las de Haydn. También se podría hacer constar "la literatura pianística del clasicismo vienés", pero ello dejaría fuera otra literatura clásica no vienesa, especialmente la producida por los compatriotas —dieciochescos gallegos, catalanes, vascos...— del alumno.

Solamente optando por las formulaciones más genéricas, se podría contemplar alguna posibilidad de que el repertorio fuera tratado como un verdadero contenido. Sin embargo, incluso en este caso el tema merece ser reflexionado. Esta posición se fundamentaría o bien en una voluntad de que cada alumno/a se forjara su repertorio de concierto —lo cual parece estar absolutamente fuera de lugar al tratarse de unos estudios de Grado Medio— o bien en una valoración importante del canon¹⁰, de aquellas obras/repertorio que son consideradas piedras angulares de nuestra cultura y que todo alumno/a debe "conocer", si bien el verbo es peligrosamente polisémico. Del mismo modo como parece obvio que la educación obligatoria debe permitir conocer y reconocer la Torre Eiffel o las Pirá-

10 El estudio de la música comparte esta valoración del canon con otras disciplinas como la literatura o las artes plásticas, por ejemplo —seguramente tanto por tradición como por el carácter artístico del objeto de estudio—, si bien aquéllas muestran una actitud un tanto diferente en sus planteamientos pedagógicos.

mides de Egipto, la educación musical de régimen especial debe permitir conocer y reconocer en el terreno de la música. Pero ello ¿se justifica por la fuente sociológica del currículo? ¿o por la epistemológica? ¿qué implicaciones ideológicas –reproducción *versus* cambio– tiene disponer unos u otros repertorios en estas capacidades de reconocimiento que debe construir el alumno? ¿Qué papel juegan nuestras instituciones docentes en la “conservación” de obras del pasado o de la tradición? ¿Deben jugar este papel de museo? ¿Es algo que la sociedad espera de ellas? ¿Cómo conjugarlo con las fuentes del currículo?

10. Porque, en definitiva, el repertorio tratado así, de forma genérica, con formulaciones del tipo “pequeñas formas de la literatura romántica” o “sonatas del clasicismo” va a constituir, sobre todo, un terreno, un territorio acotado en el que deberemos sabernos mover para recolectar en cada momento aquella pieza, aquel grupo de obras o aquel fragmento que constituya un material que pueda resultar beneficioso para el aprendizaje de nuestro alumnado. Y al mismo tiempo, un terreno en el que el alumnado deberá aprender a moverse.

Esta consideración de territorios disponibles o hábiles, esta tarea de fijación de las músicas escolarizadas o escolarizables, en nuestro centro no es, por supuesto, un tema de contenidos, sino que constituye uno más de los principios que deben figurar en la declaración de intenciones generales que es el Proyecto Educativo de Centro y es en él donde se deben establecer las fronteras y los bloques de repertorios, en los que el profesorado, el alumnado y, en general, la acción docente en un determinado conservatorio, se van a mover. Tal vez deberíamos preguntarnos colectivamente en cada centro: ¿qué músicas consideramos escolarizables? ¿Qué límites y qué grado/tipo de individualización de las obras nos va a permitir formular mejor y conseguir nuestros objetivos?

Tal vez constituyan también –con éstas o semejantes formulaciones genéricas– verdaderos contenidos, entendidos como saberes culturales seleccionados, por ser especialmente relevantes para conseguir los objetivos previamente trazados. En este caso consideraríamos que “pequeñas formas románticas” es susceptible de ser incluido en el apartado de contenidos, pero no “Schumann: *Kinderszenen*, Op. 15, núm. 7”, que deberá figurar como material anexo al apartado de metodología.

Y aún en este caso, se deberá tener en cuenta que una formulación del tipo “pequeñas formas románticas” en los contenidos, nos remiti-

ría a unos contenidos conceptuales, por lo que la interpretación de este repertorio no figuraría, estrictamente hablando, en este contenido y, por lo tanto, precisaría de otro paralelo, de tipo procedimental.

En resumen, es necesario, pues, aceptar que sólo unos decididos pasos encaminados a establecer determinadas concepciones, no sólo relativas al repertorio sino también a la misma música y a su enseñanza, van a permitir reubicar adecuadamente las obras que van a ser objeto no tanto de interpretación como de aprendizaje para la interpretación, lo que a su vez va a permitir manejar acertadamente el currículo en los conservatorios y escuelas de música, considerar la literatura musical como material didáctico (y la música que se contiene en ella, pero no sólo en ella, como contenido), y programar por Unidades Didácticas que arraiguen mucho más hondo, es decir, en los objetivos y en los contenidos, y que partan y se dirijan, no al repertorio y a su autor, sino al propio alumno. En definitiva, sólo así conseguiremos que la elección de las obras sea lo que debe ser: “el resultado de la determinación de objetivos propuestos y de la adecuada secuenciación de contenidos” (López Arenosa, *Ibid.*, 54).

BIBLIOGRAFÍA

- COLL, Cèsar: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya. Barcelona. 1986.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta: “Dos contribuciones al abordaje y comprensión de los procesos musicales”. En: CAMPO, Patxi del: *La música como proceso humano*. Amarú. Salamanca. 1998.
- LÓPEZ ARENOSA, Encarnación: “La LOGSE y los Conservatorios de Música”. *Música y Educación*, núm. 27. Musicalis. Madrid. 1996.
- NETTEL, Bruno: “Escursioni nel cuore dell'America: esercizi di etnografia musicale”.
- SMALL, Christopher: “Musiciar un ritual en el espacio social”. *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, pp. 13-34. La mà de guido. Sabadell. 1998.
- VILAR, Josep M.: “Las pruebas de acceso en los conservatorios. Análisis de un despropósito”. *Música y Educación*, núm. 31. pp. 69-83. Musicalis. Madrid. 1997.
- VILAR, Josep M.: *Aspectes curriculars de l'aplicació de la LOGSE a les escoles de música i conservatoris*, Dinsic. Barcelona. 1998.