

# Retos de la formación musical en la educación secundaria

(Challenges in musical training within the secondary education)

Vilar Torrens, Josep M<sup>a</sup>  
IES d'Auro. Convent, 24. 08251 Santpedor  
josepm.vilar@gmail.com

BIBLID [1137-4470 (2008), 16; 369-376]

Recep.: 21.11.08  
Acep.: 21.11.08

---

*La música es aún una asignatura relativamente nueva en la enseñanza obligatoria y, por causas diversas, aún no ha establecido completamente cuál debe ser su perfil, distanciándose debidamente de cómo es impartida en la enseñanza no obligatoria, precisamente en la que nos formamos en su momento quienes ejercemos esta docencia.*

*Palabras Clave: Currículo. Currículo oculto. Repertorios. Estructura curricular. Competencias. Educación secundaria. Estilos. Prácticas.*

*Musika oraindik aski jakintzagai berria da derrigorrezko irakaskuntzan eta, hainbat kausa direla eta, oraindik ez da guztiz erabaki egokitu behar zaion profila, derrigorrezkoa ez den irakaskuntzan ematen den moldetik behar bezala urruntzen garela, bere garaian irakaskuntzan ari garenek prestatu ginen molde horretatik, hain juxtu ere.*

*Giltza-Hitzak: Curriculum. Ezkutuko curriculum. Errepertorioak. Egitura kurrikularra. Eskumenak. Bigarren hezkuntza. Estiloak. Praktikak.*

*La musique est encore une branche relativement nouvelle dans l'enseignement obligatoire et, pour diverses causes, on a pas encore établi complètement quel doit être son profil, nous éloignant dûment de comment se présente l'enseignement non obligatoire, précisément celui dans lequel nous nous formons en son temps, ceux qui exerçons cet enseignement.*

*Mots Clé : Curriculum. Curriculum occulte. Répertoires. Structure de curriculum. Compétences. Education secondaire. Styles. Pratiques.*

## INTRODUCCIÓN

Tomar conciencia de los retos que tiene planteados la formación musical en la educación secundaria, con especial atención a la ESO, pasa por analizar las condiciones en que se desarrolla esta acción formativa, y –en especial- las que se refieren más concretamente a la música y a los fenómenos artísticos, y hacerlo a la luz de esta potente herramienta de planificación que es la estructura curricular.

El marco para la reflexión es el hecho de que la ESO es el último tramo de la cobertura universal educativa; lo que nuestro sistema educativo no consiga o no se proponga en la ESO serán saberes, vivencias, sensibilidades, capacidades o competencias que no alcanzaran al 100% de la población y quedará en manos de la enseñanza postobligatoria o de la no obligatoria (conservatorios y escuelas de música, pero también de idiomas, de danza o informática). Ahí radica la importancia de las decisiones que todos los implicados –desde las administraciones hasta cada profesor en su aula- tomamos, puesto que afectan a lo que va a saber, saber hacer, valorar... la generación siguiente.

Debería matizar cuestiones terminológicas y conceptuales usadas en esta intervención. En primer lugar, el concepto de música que uso en la ESO y en esta intervención. Me gusta entenderla y hacerla entender en mis clases como “el conjunto de procesos de producción, distribución, comunicación y recepción de obras, así como sus formas de circulación y transmisión”<sup>1</sup>, es decir, como parte de una cultura, como mucho más que un arte, un lenguaje, expresión...<sup>2</sup> En segundo lugar, utilizo “saber” y “saberes” del modo más amplio posible, incluyendo tanto lo conceptual como lo procedimental y actitudinal, así como las vivencias, no sólo musicales.

## 1. CUÁLES SON LOS RETOS

Llevamos ya más de 15 años de presencia normalizada de la música en la educación obligatoria; más si contamos los años en que la música ya estaba presente en la educación primaria, sin estar debidamente reglamentada. Sin embargo, la introducción de la música en la educación general se realizó sin la suficiente reflexión y definición de las competencias mínimas de cobertura universal, qué era lo que toda la población debía conocer, haber vivido, sentido... qué es lo que a todos nosotros nos iba a interesar, que todos supiéramos musicalmente (en sentido amplio). En estas dos o más décadas se han abordado algunos cambios, pero abordar este posicionamiento integral sigue siendo el reto principal. ¿Qué peso deben tener la interpretación y la recepción en el currículo? ¿Y la composición? ¿Y los diferentes estilos? ¿Es significativo el instru-

---

1. Definición adoptada por el grupo de investigación *Musical Life in Europe, 1600 – 1900 – Circulation, Institutions, Representattion*, de la *European Science Foundation*.

2. Me incluyo entre los que consideran que se actuó demasiado a la ligera al universalizar la expresión “lenguaje musical” como denominador de una asignatura y casi un área de conocimiento dentro de la música.

mento que hayan tocado en la escuela? ¿Cómo verbalizamos lo que deseamos que la música sea en su vida futura después de su paso por la ESO? ¿Cómo aseguramos la consecución de estas pretensiones educativas?

El segundo reto es supeditar la transmisión de saberes a la construcción de competencias por parte de los alumnos. Si bien ésta es a menudo una de las funciones que la sociedad espera de la escuela como institución, el aula de música debe ser mucho menos un espacio para la perpetuación de unos repertorios que al servicio de la construcción de competencias: conocimientos contextualmente aplicados, habilidades socialmente significativas, y actitudes mostrables. La presencia de determinados repertorios en nuestras programaciones obedecerá sobretudo a cómo contribuyen a que mis alumnos logren unas competencias.

También figura entre los retos más importantes posicionarnos críticamente ante la jerarquización de géneros y productos musicales que se nos imponen desde distintos frentes. A menudo ha parecido como si educar en la música clásica tuviera no sólo el valor añadido de educar en unas músicas superiores a otras que la escuela desechaba, sino también de educar en algo cuyo valor se iba a perpetuar mucho más que el de otras músicas más efímeras<sup>3</sup>. Recientemente hemos comenzado a tomar conciencia de que las bases sobre las que la academia asentó estas pretendidas superioridad y perpetuidad de los repertorios y las prácticas culturales de la música clásica no son universales sino que responden a los intereses de unos grupos sociales concretos. En consecuencia, hemos entendido, gracias a la musicología, los estudios culturales, la sociología de la educación, la teoría del currículum... que una formación musical basada en estas premisas constituye una forma de dominación cultural sobre unos adolescentes que pertenecen a unas culturas musicales distintas; que gustan de unas músicas dotadas de claras connotaciones identitarias. El reto, pues, se ejemplifica en cómo introduzco en mi programación los conceptos, prácticas y valores del reggaeton o de la rumba y cómo conviven con el canto gregoriano o el sinfonismo vienés, entendiendo que el reto principal radica en la convivencia de prácticas musicales, y de valores y significados que los acompañan más que en el de repertorios.

Si continuamos considerando que las músicas que ya tienen su espacio en la vida cotidiana no es necesario que lo tengan en nuestras programaciones, no dejamos que la escuela sea motor de procesos igualitarios, tanto de las personas como de las manifestaciones culturales, y nos lavamos las manos ante el reto de dar a estos alumnos elementos para interpretar su contexto (si bien a través de los medios de comunicación su contexto musical es infinitamente más amplio). Porqué, enseñarles Mozart o enseñarles usando Mozart –dos opciones bien distintas– permitirá a muy pocos entender la música que les envuelve en el

---

3. Es interesante la lectura del artículo de H. Schippers acerca de cómo esta ideología se instauró en la educación musical. Vid. SCHIPPERS, H. "Blame it on the Germans! A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians". *Preparing musicians making new sound worlds*. Barcelona, ISME. ESMUC, 2004; pp.199-208.

día a día; sólo a los que son capaces de aprender no sólo procedimientos sino también la capacidad de transferirlos a otros contextos.

Ello implica tomar partido acerca de qué es y significa en nuestra sociedad la música y cada música: cada género, cada práctica social, cada significado social, cada carga identitaria...; implica asimismo integrar estos significados en los procesos de enseñanza a dos niveles: orientando nuestra labor docente, y como concepto de música que el alumno aprende e integra en su vida privada.

En esta línea relativista, no impositiva y entendiendo la música como algo poliédrico podremos aspirar a que aquél que hoy es nuestro alumno, cuando ya sea nuestro exalumno integre en su vida privada un espectro amplio de prácticas musicales que le enriquezcan y le aporten elementos que le resulten válidos.

## **2. QUIÉNES SOMOS LOS PROFESORES QUE DEBEMOS AFRONTARLOS**

Los profesores de música en la ESO –junto con las administraciones y las comunidades educativas de los centros donde trabajamos- somos los responsables de afrontar estos y otros retos de la forma más efectiva posible. Y esta efectividad depende del modo cómo sepamos –más como colectivo que individualmente– conceptualizarlos, y cómo sepamos planificar, realizar y evaluar una actuación pertinente.

Una parte importante del profesorado compartimos un perfil con elementos de gran valor, y otros que se hallan anclados en un pasado que no se debería haber infiltrado en la educación obligatoria. El acceso a la docencia de música en secundaria se realiza por la vía de la titulación superior de conservatorio o por la de la licenciatura universitaria –en Historia y ciencias de la música, o en cualquier otra–. Al margen de ello, la mayoría hemos realizado nuestra formación musical en los conservatorios, instituciones en las que aprendimos que aprender música era aprender unas cosas y no otras, aprender de unas maneras y no de otras, acerca de unas músicas que pasaban por ser la únicas escolarizables. Su didáctica, sus estructuras –docentes y de todo tipo– se organizaban con un notable componente de currículo oculto<sup>4</sup> que configuró de modo muy efectivo el pensamiento de generaciones de músicos, no sólo en nuestro país. Algunos de aquellos seguimos dando clases en la educación secundaria.

Esta formación se daba fuera de la educación obligatoria, por lo que esta primera generación de profesores de música en la educación general procedemos sobretodo de unas capas sociales en las que estudiar en el conservatorio era posible y valorado. No disponemos de datos fehacientes pero es muy proba-

---

4. Apple lo define como "conjunto de normas y valores implícitamente pero eficazmente enseñados en la escuela y de los que no se acostumbra a hablar en las declaraciones y objetivos de los profesores. Vid: APPLE, Michael, W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal. P. 113. Vid. También: TORRES, Jurjo. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

ble que, en general, el origen social de los docentes de música sea superior al del resto de docentes en la ESO.

Este currículo oculto de una enseñanza musical en unas pocas músicas y para pocas personas, recibido en nuestra adolescencia, aflora con cierta frecuencia en el quehacer diario de una parte del profesorado de secundaria: la voluntad de trabajar en estructuras poco cohesionadas que permitan una gran libertad al profesor, algo que no está en la línea de los centros de educación general y que en cambio forma parte de la tradición de los conservatorios, o entender la música y su enseñanza de modo restrictivo (ni todas las músicas son escolarizables ni todas las personas tienen "talento"; pensamos mucho antes en enseñar historia de la música que sociología o psicología de la música...) son ejemplos de ello.

Es cierto que una parte del profesorado ha accedido a la docencia a través de licenciaturas universitarias, y de escuelas de formación del profesorado en el caso de la primaria; pero, en general, tampoco éstos ejercieron la necesaria crítica a los valores transmitidos ocultamente por el conservatorio. Por diversas razones; en primer lugar por la intrínseca dificultad de desenmascarar el currículo oculto; en segundo, porqué no todos sus profesores en las facultades y escuelas universitarias supieron superar este sistema de valores y hacer de esta crítica un elemento importante de su docencia; y finalmente porqué ejercemos nuestro trabajo en un marco legal (el diseño curricular base), establecido por unas administraciones que delegaron esta responsabilidad legislativa en redactores que sólo en algunos casos habían ejercido esta crítica.

En realidad, no todas las causas radican en las personas. La concepción de la música desarrollada por la ideología del arte autónomo se sigue mostrando más resistente a los ataques de la sociología, la antropología, los estudios culturales y las políticas culturales que otras disciplinas artísticas, al tiempo que pretende mantenerse al margen de la actual crítica de la cultura y mantener su calidad especial de trascendente y autónoma<sup>5</sup>.

Además, en muchos centros educativos hay un solo profesor o maestro de música. Cuando accedimos a la docencia, casi nadie lo hizo en un centro donde pudiera compartir expectativas, ideas, métodos, etc. con otro profesor más experimentado, y tuvo que ponerse a trabajar en solitario. Ello propició una gran libertad de trabajo que muchos sintieron en positivo, pero que ha estado frenando la definición de las competencias musicales mínimas para toda la población en el tiempo que habría sido deseable.

Sí han existido y siguen existiendo grupos de maestros y de profesores de música que intercambian sus materiales de programación y programan conjuntamente, pero, en general, el grado de cohesión desarrollado acaba siendo menor que el que se da en el día a día de un centro donde diversos profesores comparten e imparten la misma asignatura.

---

5. WOLF, Janet. "The ideology of Autonomous Art". En: LEPPERT & Mc CLARY (1987): *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge: University Press.

En resumen, la forma como se concibe y se ejerce la pedagogía de la música en la ESO se parece aún demasiado a otras formas de educación musical no integradoras.

### 3. LAS HERRAMIENTAS A NUESTRO ALCANCE

La estructura curricular y en concreto las “fuentes de currículo” constituyen una potente herramienta para hacer frente con éxito a estos retos. Es cierto que es una estructura basada exclusivamente en los destinatarios de los procesos educativos y tiene menos en cuenta de forma diversificada las disciplinas en que este proceso educativo se articula. En su momento ello provocó cierto rechazo en sectores amplios del profesorado; rechazos que en buena medida fueron inversamente proporcionales a la capacidad de estos profesores para entender una teoría construida desde el sujeto en formación cuando su formación como profesores estaba fundamentalmente o exclusivamente basada en el conocimiento del objeto en el que educar; la música en este caso.

En su diseño del marco curricular, Cesar Coll<sup>6</sup> establece tres fuentes del currículo: la sociológica, la epistemológica y la psicopedagógica; y la primera es la que enmarca a las restantes. Así pues, en esta selección de competencias básicas, los juicios acerca de qué es significativo y funcional en nuestra sociedad deben orientar las decisiones sobre qué epistemología de la música vamos a utilizar para programar e impartir. Y significa también que decidir cuáles son los modos óptimos de la enseñanza (fuente pedagógica) y del aprendizaje (fuente psicológica) requiere una contextualización sociológica, en base a un conocimiento del medio en el que se inserta la escuela.

También dará buenos resultados afrontar con sinceridad una planificación didáctica basada en el aprendizaje significativo y funcional, que parta de lo que nuestros alumnos saben, conocen, viven y configura su inverso sonoro. Realmente nuestros alumnos “saben” de sus músicas, aunque sus saberes a menudo no coinciden con los que la academia legítima, por lo que hay que indagar en este sentido. Una planificación didáctica que busque la funcionalidad, entendida a diversos niveles. Funcionalidad sobre todo de unas prácticas y significados sociales a menudo más importantes que los propios sonidos<sup>7</sup>.

Sólo podremos plantear un aprendizaje funcional desde un concepto amplio y “culturalmente insertado” de música, en el que conocer y comprender los mecanismos de la difusión de una obra musical sea tan relevante como entender la estructura interna de las partes de la obra y ambas cosas quizá más per-

---

6. COLL, Cèsar (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

7. Son muchas las ocasiones –también en las vidas privadas de quienes ejercemos profesionalmente la música– en las que es el sonido musical el que actúa como contexto de otros elementos principales o primordiales. Algo que también debería ser enseñado.

tinientes que la biografía de su autor, la comprensión histórica del momento en que se realizó, o la lectura de su partitura.

Conviene no trazar los procesos de aprendizaje como un camino que vaya desde “su” música, de la que partimos, hasta la “nuestra” en un trayecto de pretendida ascensión cultural, sino plantear la clase de música como un espacio en el que surjan los procesos de aprendizaje del encuentro de músicas diversas, con sus repertorios, prácticas y significados, vividas como exponentes de la diversidad cultural –más de corte social y estratigráfico que de raíz étnica– que se da en nuestra sociedad, para dotarse de estrategias para interpretarlas, entenderlas. Difícilmente podemos esperar que tenga influencia en la formación del alumno una institución que silencie su música y niegue sus valores.

Podemos pensar este camino como un proceso de desenmascaramiento del currículo oculto, deshaciéndonos de los prejuicios que dificultaron la escolarización de determinados géneros<sup>8</sup>, y afrontar que esta ampliación subvierte el orden musical enseñado durante mucho tiempo. Dejemos de pensar en “música buenas – músicas malas”<sup>9</sup> y pensemos qué músicas (géneros, estilos, técnicas, prácticas y hábitos) interesan a qué personas; qué músicas pueden ser útiles a quién en qué situaciones.

Convencidos de esta necesidad, deberemos afrontar otros problemas como la articulación de estos nuevos contenidos con los que ya existían en nuestros currículos, las renunciaciones que deberemos hacer puesto que se amplía enormemente el radio de acción pero no el tiempo disponible, o la formación específica que para ello necesitaremos: de tipo técnico (para conocer y gestionar nuevos materiales y recursos) y didáctico (contenidos distintos requerirán didácticas también diferentes).

Seguramente serán pasos decisivos en la buena dirección para converger en una adecuada definición y construcción de las competencias musicales mínimas de toda la población y, al mismo tiempo, hacer de la escuela un motor del cambio.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael, W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- COLL, Cèsar (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SCHIPPERS, H (2004). “Blame it on the Germans! A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians”. En: *Preparing musicians making new sound worlds*. Barcelona: ISME. ESMUC; pp.199-208.

---

8. Su pretendida falta de calidad (medida con parámetros específicos considerados universales), su carácter efímero, su desterritorialización, su “excesiva” mecanización, su situación en lo más bajo de la escala jerárquica, etc.

9. En base a parámetros de calidad no universales, ciertamente.

Vilar Torrens, Josep M<sup>a</sup>: Retos de la formación musical en la educación secundaria

TORRES, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

VILAR, Josep M. (1997). "Els interessos musicals dels alumnes i el currículum de música a Secundària". En: *Congrés de música l'Escola i a les Escoles de Música. Llibre d'Actes [...]*. Barcelona; pp. 170 – 184.

VILAR, Josep M. "Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza obligatoria". *Eufonía*, 17. Octubre, 1999; pp. 67-77. También en <http://www.unirioja.es/dptos/dea/leeme/sumarion5.html>

WOLF, Janet. "The ideology of Autonomous Art". En: LEPPERT & Mc CLARY (1987): *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge: University Press.