



La educación musical como área precaria (I)

José A. Rodríguez-Quiles
Universidad de Granada (España)
Universidad de Potsdam (Alemania)

1. Introducción

A veces lo más importante no es el poder que uno tiene y que le faculta para actuar; a veces, lo que hay que hacer es actuar, y a partir de esa actuación reclamar el poder que uno necesita. Así es como yo entiendo la performatividad, y ésta es también una de las formas de actuar contra y desde la precariedad.
(Butler, 2017)

Diríase que estas palabras de la filósofa americana son justo las que se aplicó Andrew Neiman, el alumno protagonista del aclamado film *Whiplash* (2014), para salir del hostigamiento al que sin piedad se viera sometido por el director de la orquesta de jazz del elitista Conservatorio en la que el joven batería participa en la primera parte de la película. Una brillante acción sin palabras, -no en vano constituye el clímax escénico y musical de la obra-, pero que gracias al poder performativo de la música (percusión, en este caso) el protagonista consigue resolver no sin esfuerzo una situación insostenible para su propia supervivencia.

Con esta ficción cinematográfica, suprimiendo tal vez alguna que otra exageración propia del medio, podrían identificarse algunos miembros de estas instituciones musicales. No será éste, sin embargo, el objeto de estudio del presente trabajo, sino la extrapolación de estas relaciones de poder altamente asimétricas, desde las personas concretas a las áreas de conocimiento (aún sin ser ajeno al hecho de que las áreas no dejan de estar constituidas por personas con nombres y apellidos concretos y con trayectorias particulares que definen en mayor o menor medida las derivas de aquellas áreas que representan).



2. La universidad y su carácter 'universal'.

Las palabras *universidad*, *universo* y *universal* presentan la misma etimología. Las tres contienen el término latino *unus* que hace referencia a algo que no admite división. Estos tres términos aluden así a una multitud de cosas distintas pero a la vez unidas. Sin embargo, este carácter integrador (y por ende, democrático) de la *universitas* como institución orientada hacia una meta común (integración de saberes y acciones) es puesto en cuestión por la universidad española de nuestros días. En efecto, aunque las buenas formas de la corrección política aconsejan no invocarlo explícitamente, lo cierto es que implícitamente existen áreas de conocimiento que quedan desplazadas a los márgenes, cuando no directamente excluidas por la *epistemocracia*¹ ejercida por la Academia; esto es, por las relaciones de poder que imponen unos campos del saber y del saber hacer sobre otros. En este sentido, se hace imprescindible considerar qué se entiende hoy en día por «la universidad» y cómo cambia ese sentido según sea pronunciado por unos u otros representantes de los diferentes saberes y de las diversas acciones. Al igual que ocurre con otras formas de exclusión en la vida pública, esta *epistemocracia* actúa de forma performativa en el seno de la Academia y de instituciones como la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA), entre otras, de forma que aunque sus acciones no se verbalicen, las consecuencias no dejan margen a la duda. Un caso paradigmático de este hecho en el seno de la universidad española viene representado por el sometimiento de aquellos ámbitos de la música y del hacer musical que se alejan de la contemplación histórica del objeto de estudio. Entre los primeros se situarían la Educación Musical y las diversas formas de la interpretación instrumental y corporal de los Conservatorios de Música y de Danza², mientras que en el otro extremo tendríamos el caso de la Musicología y la Etnomusicología³ (Rodríguez-Quiles, 2017a,b).

¹ Del griego "epistēmē" (conocimiento) y "-krátos" (gobierno, poder).

² Solistas, orquestas, agrupaciones vocales y/o instrumentales varias, ballet clásico, ballet español, etc.

³ Como disciplinas universitarias. Es bien conocido cómo, socialmente, a estas mismas disciplinas impartidas en los Conservatorios de Música se les otorga un estatus inferior.



El caso de la Educación Musical podría muy bien extrapolarse a otras de las denominadas Didácticas Específicas, en contraposición a la Didáctica General, por un lado, y a las áreas que podríamos denominar "madres", por el otro. Así, a modo de ejemplos, la Didáctica de las Ciencias Experimentales se encuentra en una encrucijada entre la Didáctica General y las diversas ramificaciones de la Física, la Química, la Biología o la Geología, entre otras. Mientras que la Didáctica de las Ciencias Sociales mantiene un difícil equilibrio entre la Didáctica General y disciplinas como la Geografía, la Historia, la Historia del Arte, etc. En este trabajo se planteará un análisis desde y para el ámbito musical, si bien no conviene perder de vista que el poder performativo de la *epistemocracia* se sitúa en el centro de una esfera que extiende su sombra en todas direcciones y no solamente sobre las áreas mencionadas. El objetivo último no es sino justificar que el acercamiento a cualquier aspecto de la música (histórico, práctico, creativo, educativo...) con la intencionalidad de profundizar en él y extender su horizonte hacia lo que hoy en día se da en llamar *fronteras del conocimiento* también es una actividad *superior* y por tanto debe tener su espacio en la institución universidad; institución que, por otra parte, no deja de definirse como democrática hoy más que nunca.

En un mundo neoliberal como el nuestro, la economía es la que define en primera y última instancia los servicios públicos, incluyendo -claro está- escuelas y universidades. Como consecuencia de esto, ciertas áreas curriculares son consideradas como prescindibles y acaban relegándose a los márgenes. Paradigmático resulta en este sentido la supresión en España del carácter obligatorio de la música en el currículo para educación primaria y secundaria con la entrada en vigor de la LOMCE (2013) y la subsecuente eliminación de la titulación universitaria que antes estuviera orientada a la formación inicial del profesorado de esta materia (cf. Rodríguez-Quiles, 2012; 2014b; 2017b), lo que no viene sino a sancionar las palabras de profesores como Gimeno Sacristán cuando afirma:



Los contenidos culturales que giran en torno a la sensibilidad, el buen gusto y la distinción (conciertos, practicar con instrumentos musicales, aprecio de las artes, pintura, danza, arte teatro, artes visuales) son muy valorados socialmente. Sin embargo, cuando se introducen como contenidos del currículo para todos y todas se menosprecian, relegándolos a materias de segundo orden. (Gimeno Sacristán en Aunión, 2013)

Un asalto similar por parte de esta misma *epistemocracia* se ha intentado también con la materia de Filosofía, si bien la contestación de los profesores *a pie de obra* -profesorado de enseñanzas medias y bachillerato, fundamentalmente- ha mermado las consecuencias, al menos de momento.

[A]l igual que ocurre con el esfuerzo de simbolización a través de la obra de arte, el ser humano supera también lo azaroso de su circunstancia tanto en esa tensión por hacer el mundo inteligible que es la ciencia, como en ese destino final de la ciencia que constituye la filosofía. Pues la simbolización y el conocimiento no son aspectos contingentes de nuestra existencia, que persistirán o no en función de si son útiles para intereses exteriores; son la expresión misma de que el hombre lleva a la práctica las potencialidades de su condición de ser de razón, son un fin en sí. (Gómez, 2016)

Como se puede comprobar de las dos citas de arriba que traigo aquí a modo de ejemplos, existe un aparente reconocimiento social y académico⁴ del hecho de que las artes y la música son disciplinas merecedoras de formar parte de los *curricula* escolares y esto, aún sin necesidad de remitirse ni a la Grecia Antigua ni a la realidad del Medievo, con sus famosos *trivium* y *quadrivium*, ni tampoco a los defensores de la Teoría de las Inteligencias Múltiples a partir de los años '80 del pasado siglo (Gardner, 2011 [1983]). Y digo que este reconocimiento resulta sólo aparente, porque la realidad española se nos presenta con un cariz muy distinto, no sólo por la mencionada exclusión de la música del *curriculum* obligatorio, sino por el desprestigio del que goza la educación artística y el menosprecio absoluto por el teatro, la danza o la performance como materias escolares. Una vez más, los presupuestos neoliberales -actuando en contra del principio de educación integral para los ciudadanos europeos, tal y como recogen los preámbulos de todas las leyes educativas de la Unión Europea sin excepción⁵- son quienes determinan en última instancia qué áreas hay que proteger y cuáles pueden excluirse. Un problema asociado a este proceder consiste hacer creer a la

⁴ José Gimeno Sacristán es un reputado catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Víctor Gómez Pin es catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona e investigador en l'École National Supérieure de París.

⁵ Cf. Proyecto MeNet en VV.AA. (2009).



sociedad que las áreas "poco productivas" (como si tuviera que haber alguna área curricular en educación obligatoria que fuese productiva en términos financieros) no merecen la atención, ni menos aún la ayuda económica, de los gobiernos y, peor aún, que los representantes de cada área son responsables sólo del área de conocimiento a la que pertenecen y, como consecuencia, se extiende sutilmente la idea de que aquellos que no son capaces de defender su área merecen ser excluidos, siendo además responsables de su propia exclusión, cuando la realidad es justo la contraria (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b). Vemos aquí la filosofía de base neoliberal según la cual los individuos deben ocuparse sólo de sí mismos y no de los demás y que la educación integral no es ni tiene porqué ser un bien público, sino una mercancía, y por tanto quien quiera disfrutar de una educación musical o artística tiene que estar en condiciones de financiársela por sí mismo. En España, los resultados los estamos padeciendo de forma clara en los últimos años, cuando desde las administraciones educativas, tanto central como autonómicas, se ve con buenos ojos y se potencia la creación de escuelas de música privadas no sólo de nivel elemental, sino también de niveles medio y superior, así como la apuesta por todo tipo de másteres de pago, mientras simultáneamente se suprime la educación musical del *curriculum* obligatorio y se acaba con la formación inicial del profesorado de música en las universidades (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b,c; Vernia, 2016). Así, docentes e investigadores de esta área de conocimiento se sienten cada vez más aislados en el contexto de una institución que les ha arrebatado su propia identidad profesional, generándoles una situación de fracaso impuesto difícil de asimilar (cf. Rodríguez-Quiles, 2012; 2017b). Entre aquellos profesionales realmente comprometidos con su área está emergiendo una suerte de improvisación laboral para paliar (si es que ello es posible) el hundimiento definitivo y para siempre del buque educativo-musical a base de proyectos docentes y de investigación que, si bien pueden resultar originales y pertinentes en los contextos en donde afloran, nunca podrán suplir el sentido de un ámbito del saber y del saber hacer que tendría que ser respaldado (también económicamente) por las instituciones educativas estatales en los diferentes niveles tanto universitario como no universitario. Parece lógico pensar que sin una lucha conjunta a nivel nacional (y, por extensión, internacional) entre todos los afectados por



esta situación sobrevenida, las posibilidades de cambio no son reales. Debemos, no obstante, estar alerta aquí ante la pregunta que se hace Butler a propósito de los colectivos sociales desfavorecidos: "¿Qué significa actuar unidos cuando las condiciones para la acción conjunta han quedado devastadas o menoscabadas?" (Butler, 2017, p. 30). En el caso que nos ocupa, la artificialidad de muchas de las leyes y normas vigentes sitúan a Musicología y a Educación Musical en campos académicos separados (Arte y Humanidades, por un lado; Ciencias Sociales y Jurídicas, por otro), a la par que continúan excluyendo cualquiera de los estudios históricamente ubicados en los Conservatorios de Música y en los Conservatorios de Danza⁶, creando así la falsa idea de que no existe relación entre unos y otros y, peor aún, aumentando en los últimos años cada vez más esta brecha (supresión de las especialidades universitarias en Educación Musical, negativa de incorporar a los Conservatorios al sistema universitario, entre otros⁷).

3. Sobre el carácter ontológico de las áreas de conocimiento.

El *ser* de un área de conocimiento es un ser en relación a las demás áreas en un marco académico. Es decir, un área no puede entenderse como una pieza independiente del gran puzzle que la propia taxonomía de la UNESCO ha establecido y a la cual estamos obligados a remitirnos, nos guste o no. Pero, ¿qué ocurre cuando uno ni siquiera se ve reflejado? ¿Cuando no es considerado? ¿Cuando se le ignora mientras que otras áreas aparecen minuciosamente categorizadas e incluso subcategorizadas por esta organización internacional?⁸

⁶ Sobre la alta heterogeneidad de los miembros universitarios del Área de Educación Musical en España y sus consecuencias puede consultarse Rodríguez-Quiles (2012).

⁷ Como por ejemplo la frontal negativa en su día del equipo rectoral de la Universidad de Granada de implantar una *Mención en Educación Musical* como parte del nuevo Grado en Historia y Ciencias de la Música, cosa que hubiese sido factible sin prácticamente coste económico alguno para la institución (cf. Rodríguez-Quiles, 2010).

⁸ La nomenclatura internacional para los campos de Ciencia y Tecnología que la UNESCO divide en campos, disciplinas y subdisciplinas puede consultarse en: <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.8ce192e94ba842bea3bc811001432ea0/?vgnextoid=363ac9487fb02210VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnnextchannel=28fb282978ea0210VgnVCM1000001034e20aRCRD> [Recuperado el día 26.06.17].



Con otras palabras, se quiera o no, un área de conocimiento está puesta en relación con normas, con organizaciones sociales y políticas que se han desarrollado históricamente con el fin de maximizar la precariedad para unas áreas (p. ej. educación musical, pedagogía musical, didáctica de la música...) y de minimizar la precariedad para otras (áreas físico-naturales, tecnológicas...). Desde este punto de vista, hoy en día no es recomendable, ni siquiera posible, definir la ontología de un área y después ver qué significaciones académicas y sociales presenta. Antes al contrario, el ser de un área de conocimiento (su ontología) es estar expuesta a ajustes y reajustes dentro y fuera de un marco académico. Dicho de otro modo, la ontología de un área es una ontología de carácter social, expuesta a fuerzas sociales políticamente articuladas, así como a ciertas exigencias de tipo socio-académico: utilidad social, contribución al avance científico, número de artículos de impacto publicados, número de doctores en el seno del área, suma total del número de tramos de investigación reconocidos por la ANECA de los componentes del área, etc. etc.

Si tomamos como ejemplo el caso que nos ocupa del área de Educación Musical (oficialmente en España, “Didáctica de la Expresión Musical”) es evidente el modelado, el proceso de ajustes y reajustes al que el contexto académico-social la viene sometiendo. Así, históricamente pasó de ser un área sin pena ni gloria, un área marginal, a transformarse en un área «emergente» (según calificación que la propia administración le aplicaba con una connotación positiva) a partir de la puesta en marcha del Título de Maestro en Educación Musical, para pocos años después ser condenada al olvido como consecuencia de la errónea (léase, interesada) interpretación del *Plan Bolonia* por las autoridades españolas (sin considerar los esfuerzos de los profesores universitarios por sacar la cabeza de la «emergencia» a la superficie, superando las duras pruebas impuestas).

Estamos así ante la paradoja consistente en que mientras el “ser interno” del área se ha fortalecido grandemente en las últimas dos décadas (en especial, en los últimos años), su “ontología social” en relación al área de Musicología (por tomar aquí como ejemplo el área más afín), se ha degradado hasta límites impensables que parecían ya incluso imposibles de alcanzar. En efecto, mientras los estudios en Educación Musical



en la Universidad española se han reducido de 6 semestres a 1 (y sin directa continuidad en estudios de Postgrado), la Musicología se ha visto ampliada de 4 a 8 semestres, a los que hay que sumar su continuidad en estudios específicos de Postgrado (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b).

4. El Triángulo Edípico-Musical

Mientras la Educación Musical en la mayor parte de los países del centro, norte y este de Europa consiguieron a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado independizarse poco a poco de otras áreas de conocimiento a las que estaba ligada para constituirse como área con identidad propia en el ámbito de las enseñanzas superiores (tanto en universidades como en academias y conservatorios superiores de música), siendo el caso alemán paradigmático en este sentido, la situación de los países del sur de Europa ha corrido peor suerte. Si bien las causas de esta diferenciación no han sido aún estudiadas a fondo, es un hecho bien conocido el carácter precario (cuando no, inexistente) que sufre el área de Educación Musical en los centros de educación superior de países como Italia, Francia, Grecia o España. Este último país constituye tal vez el ejemplo más triste conocido en una democracia occidental:

La entrada en vigor de la LOGSE para educación no universitaria en la última década del pasado siglo, forzó de un modo directo la creación de unos estudios universitarios en educación musical que preparasen al futuro maestro especialista en esta área de conocimiento, lo que constituyó todo un hito en la historia de la universidad española. Si bien estos estudios nunca conseguirían alcanzar una dimensión europea, tal y como posteriormente el espíritu de la Declaración de Bolonia recomendara, no es menos cierto la zancada de gigante que su implantación supuso en nuestro país, precisamente por lo cual resulta a todas luces de imposible comprensión el paso atrás dado en España suprimiendo por decreto dichos estudios del catálogo de titulaciones [universitarias]. (Rodríguez-Quiles, 2012, pp. 9-10)



Tomando como metáfora el conocido mito de Edipo, podría decirse que la Educación Musical, como área académica, se encuentra en estos países en el centro de un triángulo sobre el que actúan fuerzas de distinto signo conformando un marco sin fisuras del que no consigue escapar. Como, además, la propia Área se nutre recurrentemente de personas formadas en primera instancia en los ámbitos de la Musicología, la interpretación instrumental o la Pedagogía General (constituyéndose éstas en «áreas madre»), se genera un complejo de Edipo de suerte que cuando se está en el centro del triángulo se sigue venerando a la «madre» (o «madres»), sin posibilidad de crítica y, en consecuencia, sin posibilidad de escape.

El caso español vuelve a ser nuevamente paradigmático en este sentido: dada la dificultad de conseguir una plaza en los pocos Departamentos de Musicología existentes en el país, los graduados y doctorados de estos departamentos con intención de realizar carrera universitaria, acaban ocupando puestos en los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, pasando de pronto a impartir clases de Educación Musical sin tener ningún tipo de formación pedagógica en este ámbito. Igual ocurre con los instrumentistas de Conservatorios Superiores o incluso con profesorado de estos conservatorios que complementan sus trabajo con otro a tiempo parcial en las Facultades de Ciencias de la Educación, en donde la mayoría han realizado su tesis doctoral. Es decir, la misma situación que se da en los institutos de enseñanzas medias españoles se reproduce en las universidades (y al revés), quedando así el Área en manos de personal no cualificado, en la mayoría de los casos y -lo que es peor- con personal cuya intención es la seguir investigando en las «áreas madre» porque son las que conocen y con las que, normalmente, siguen en contacto.



Figura 1. Triángulo edípico-musical

Por otra parte, la creación de una «Mención en Educación Musical» (1 semestre académico) en sustitución del extinto Título de Maestro en Educación Musical (6 semestres), y como parte de los estudios generalistas del nuevo *Grado de Maestro en Educación Primaria*, lejos de ser una concesión graciosa al Área por parte de la universidad española se nos presenta como una estrategia política que consiste en crear al Otro para poder marginarlo mejor. Así, desde el momento en que comenzaron a salir de las universidades los actuales “especialistas en música”⁹ la sociedad dispone ya de argumentos más que suficientes para -si quisiera- poder mofarse de su deficiente preparación, el Área quedará más devaluada aún en los próximos años y, en consecuencia, se tendrán recursos dialécticos para marginarla mucho más de lo que está ahora, desde el momento en que el *triángulo edípico-musical* se hará aún más grande a favor de «las tres madres», quedando el Área de Educación Musical (EM) su sombra (Fig. 2).

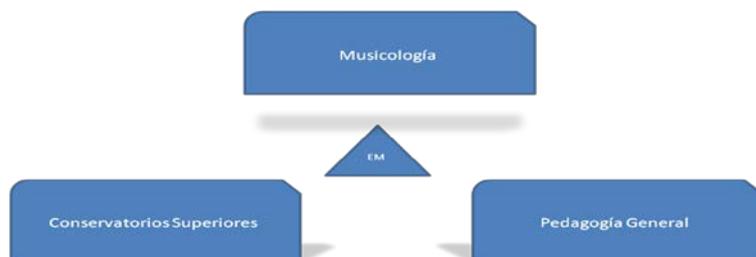


Figura 2. A la sombra del triángulo edípico-musical

⁹ Recordemos que la especialización dura unas escasas trece semanas de clases presenciales y que los alumnos que a ella acceden no tienen que demostrar relación previa con la música de manera activa, ni conocimientos de Lenguaje Musical, ni dominio de instrumento alguno.



5. Precariedad vs. *Precaridad* - Performance vs. *performatividad*.

Butler usa el término *precaridad* (*precarity*, en inglés) para designar "una condición impuesta políticamente merced a la cual ciertos grupos de la población sufren la quiebra de las redes sociales y económicas de apoyo mucho más que otros, y en consecuencia están más expuestos a los daños, la violencia y la muerte" (Butler, 2017, p. 40). De este modo, "[l]a *precaridad* no es más que la distribución diferenciada de la precariedad" (*Ibid.*).

Estas consecuencias manifestadas en forma de *daño*, *violencia* e incluso *muerte* de ciertas áreas de conocimiento las encontramos igualmente en el seno de la Academia, si bien de formas sutiles que pasan incluso desapercibidas para los no directamente afectados¹⁰. Y esto es así porque la institución Universidad (y menos aún la ANECA) no reconoce en la misma medida a todas las áreas de conocimiento que la configuran ni establece ningún tipo de medidas de apoyo para las más vulnerables. Este trato diferencial nos lleva a situaciones paradójicas si pensamos en el ámbito musical, como por ejemplo presumir de contar con "orquestas de la universidad" pero constituidas por músicos ajenos a la institución, la inmensa mayoría de ellos tomados prestados de los Conservatorios, y a quienes por otro lado no reconocen como dignos de entrar de pleno derecho en la institución que los necesita para determinados fines. O algunos profesores del Área de Educación Musical que prefieren alinearse (¿y alienarse?) con otras áreas de conocimiento (Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva, Musicología...)

¹⁰ El vigente Programa de Doctorado de la Universidad de Granada al que está adscrita el Área de Educación Musical impone como requisito a los candidatos, previo a la lectura de su tesis doctoral, la publicación de al menos un artículo de impacto en una revista indexada en el *Journal Citation Report* (JCR). Cualquier investigador que haya intentado una publicación JCR es consciente de la dificultad de una tal empresa y del dilatado espacio de tiempo (de dos a tres años, en muchos casos) que ello conlleva. Si resulta, además, que las opciones JCR en donde publicar en Educación Musical son casi inexistentes, un tal acto resulta heroico. La pregunta es: ¿de dónde viene esta imposición? Una vez más, de la mano de representantes de otras áreas tradicionalmente reconocidas en las Facultades de Ciencias de la Educación (Psicología de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, etc.) que en ningún caso consideran la especificidad de las áreas precarias por mucho que en sus discursos ondeen constantemente las banderas de la inclusión, de la atención a la diversidad o de la educación para la democracia.



porque les pueden otorgar un aparente mayor prestigio pero sobretodo mayores facilidades a la hora de hacer carrera universitaria.

Estos ejemplos no vienen sino a mostrarnos consecuencias de hechos más profundos. Por un lado, a los músicos de Conservatorio no se les considera *universitarios* y es aquí el lenguaje quien delimita muy bien las fronteras entre unas instituciones y otras, por mucho que los egresados de todas ellas lo sean a nivel superior. Pero el hecho es que no nos referimos a los titulados superiores de Conservatorio como *universitarios*, por mucho que en los *curricula vitae* muchos de estos egresados se presenten de facto como “titulado universitario”, a semejanza de lo que ocurre en otros muchos países de nuestro entorno. Por otro lado, las normas que la Academia viene imponiendo a las áreas en los últimos años reflejan claramente formas de *epistemocracia* que normalizan unas conceptualizaciones sobre otras. Baste pensar en la nueva vuelta de tuerca que han sufrido las condiciones de acceso a los diferentes cuerpos universitarios definidas recientemente por la ANECA, o la propia filosofía de las Unidades de Excelencia del Ministerio de Industria, Economía y Competitividad, con las que sólo se conseguirá aumentar la brecha entre áreas de primera y de segunda (o de tercera) clase, cuando no desdibujar por completo la propia esencia de determinadas áreas precarias (desde el momento en que el profesorado de estas áreas se vea obligado a abandonar, por ejemplo, aspectos prácticos imprescindibles de su materia para dedicarse a publicar trabajos teóricos en *revistas de alto impacto* con el fin de consolidar su puesto de trabajo y aún a sabiendas de que esto no es suficiente por sí mismo en un área de conocimiento a la deriva).

Para poder entender por qué determinadas áreas (interpretación instrumental, composición, dirección orquestal...) no son reconocidas por la universidad española, así como para comprender el reconocimiento fingido de otras áreas universitarias (educación musical) resulta aconsejable acercarse a los modos de existencia de sus miembros y captar los sentidos que para ellos tienen los conceptos «educación superior» e «investigación». Por ejemplo, es necesario preguntarse sobre los modos en que entiende la docencia un profesor de instrumento (y que en la mayor parte de los casos tiene lugar de forma individualizada, *one-to-one*) o en dónde sitúa las *fronteras del*



conocimiento un compositor de vanguardia; pero también cómo un profesor universitario de educación musical se ve obligado a re-definir un programa de estudio para orientarlo a una misión imposible: capacitar como docentes de música (competitivos a nivel europeo, según los requerimientos del Plan Bolonia) y en tiempo récord (un cuatrimestre, 6 ECTS, como única materia obligatoria en todos los estudios de Grado tanto para educación primaria como para secundaria y bachillerato) a un alumnado que no entiende el sentido de la materia en el contexto de sus estudios. (¿Puede haber mayor disparate en una institución superior de educación e investigación?).

El reconocimiento académico de una área de conocimiento va ligado a que exista una forma de presentación para esta área; o en palabras de Butler en el contexto de los Estudios de Género, de que exista "una condición para su aparecer" (Butler, 2017, p. 45) en el seno de una comunidad científica altamente globalizada hoy en día¹¹. En España, este modo de presentación viene siendo regulado en los últimos años a través de la ANECA quien cada año impone unas condiciones cada vez más estictas para la acreditación del profesorado universitario en sus diversas modalidades y sin tener en cuenta las especificidades de determinadas áreas a las que se les obliga a competir en condiciones altamente desfavorables, forzando con ello a desdibujar, en mayor o menor medida, la esencia de estas áreas como consecuencia lógica de la desnaturalización del profesorado que las representa. En efecto, cada vez son menos los docentes universitarios de los Departamentos de Musicología y de los de Educación Musical que hacen música de manera regular como algo consustancial a su profesión (o de los profesores de Educación Plástica y Visual que pintan o esculpen), ya que esto resulta incompatible con la dedicación a tiempo completo que exige la publicación en revistas de alto impacto; revistas que a día de hoy son prácticamente inexistentes para Educación Musical y que por lo mismo la competencia resulta comparativamente más

¹¹ Hace unos treinta años me dirigí al entonces catedrático de Educación Musical de la reconocida *Musikhochschule für Musik* de la ciudad de Colonia (Alemania). Recuerdo aún con perplejidad cómo el anciano profesor, al escuchar las inquietudes por la educación musical internacional de un joven andaluz, me espetó con la naturalidad que caracteriza las declaraciones de los germanos que yo no tenía nada que hacer en ese país, desde el momento en que la Educación Musical es (lo era entonces) algo local ligado a las tradiciones culturales y artísticas propias de cada pueblo.



alta aún que en aquellas otras áreas consolidadas y con mayores recursos, redes e infraestructuras. Como consecuencia, se está cayendo poco a poco en la grave contradicción de hablar (respectivamente, de escribir) sobre educación musical a la par que los docentes se va alejando de la práctica musical activa, esto es, del propio hacer musical en todas sus amplias manifestaciones. Es por ello que desde la Educación Musical Performativa (Rodríguez-Quiles, 2013; 2014a; 2015; 2017b,c,e) se alerta sobre esta contradicción, promoviendo conscientemente una práctica musical educativa y una investigación en esta área de conocimiento que resulten (1) autorreferenciales, esto es, que tengan que ver con las vidas de sus protagonistas, y (2) que sean constituyentes de nuevas realidades; realidades tendentes a usar, reformular o incluso transgredir las normas opresoras impuestas por otros, teniendo presente que "[a]unque las normas parecen determinar [lo que puede] aparecer, fallan a la hora de controlar la esfera de aparición, sobre la cual actúan como una policía ausente o fallida antes que como un eficaz poder totalitario" (Butler, 2017, p. 45). Abundando en esta idea sobre la importancia de actuar contra determinadas imposiciones, la autora americana nos advierte sobre las renunciaciones que implica plegarse a ciertas normas. Así, refiriéndose a la identidad de género, escribe:

[A]l reconocer un género, se están reconociendo unos esfuerzos por acomodarse a un ideal regulado, cuya encarnación completa supondrá sin duda el sacrificio de alguna dimensión de la vida del individuo. Si algunos de nosotros llegáramos a convertirnos en un ideal normativo, entonces la inconsistencia, la complejidad, todos nuestros empeños, quedarían atrás; es decir, que perderíamos también alguna dimensión crucial de lo que significa estar vivo. (Butler, 2017, p. 45)

Y esto es justamente la tendencia que se viene observando en la Educación Musical española, la cual está condenando al profesorado de esta área a dejar de estar musicalmente vivo, por muchos *tramos de investigación* que la ANECA les pueda otorgar y por los que pasen a ser académicamente reconocidos, en ese *reconocimiento falseado* que Butler tan acertadamente condena en otros contextos pero que en nuestro ámbito resulta igualmente válido. El problema viene cuando este profesorado acepta acríticamente el marco de actuación impuesto, haciendo incluso de altavoz de las



normas del propio marco que le constriñe pero que llega a naturalizar hasta el punto de hacerlo desaparecer de su foco de atención, renunciando a lo propio y característico de la práctica musical educativa (o reduciéndola a su mínima expresión) y preocupándose casi en exclusiva por difundir tablas y gráficos estadísticos en esta o aquella revista con los que se quiere dejar constancia de que ése es el único modo de encumbrar su área, a pesar de que ese mismo marco neoliberal ya se encargara previamente de anular el sentido de una educación musical de carácter general para una sociedad democrática. Antes de continuar con el hilo argumental, quiero dejar claro que en absoluto estoy en contra de la investigación empírica en esta área de conocimiento; antes al contrario, esta labor es muy necesaria para seguir avanzando, tal y como ocurre en cualquier otro ámbito de conocimiento. Lo que afirmo es que esta investigación, para que tenga beneficios reales (esto es, colectivos y no sólo individuales), debe estar orientada a la mejora de las prácticas educativas en su más amplio sentido y que -en el caso de la Educación Musical- no puede haber una separación maniquea entre la actividad teórica y la práctica y que por lo mismo, ambas facetas tienen que ser reconocidas por la Academia en igualdad de condiciones, ya que la una no se entiende sin la otra. La falta de este reconocimiento a día de hoy proscribire de facto a cualquier profesor universitario de Educación Musical que invierta tiempo en la práctica musical o la composición como parte de su identidad profesional, ya que ni si quiera con un esfuerzo ingente podría llevar a cabo paralelamente las diferentes actividades (investigación, docencia, interpretación, creación) a los niveles de exigencia impuestos por los actuales *controles de calidad*, lo que en muchas ocasiones lleva aparejado -según la realidad de cada cual- situaciones de desgaste y frustración incompatibles con el desarrollo personal y profesional en un área artística como la que aquí se considera. Parafraseando a Butler (2017), en estos casos lo que se llega incluso a poner en cuestión son las condiciones ontológicas de su pervivencia en el seno de la Academia, siendo ésta (el 'ser' del Área) una de las poderosas razones que, desde su perspectiva excluyente, la universidad española arguye para impedir el acceso de los Conservatorios Superiores a la vida universitaria pero también para obstaculizar el desarrollo del área de Educación Musical en nuestro país, contraviniendo con ello la filosofía misma del Espacio Europeo de



Educación Superior y de Investigación, desde el momento en que nada parecido ocurre en los países de nuestro entorno tradicionalmente avanzados en este ámbito del conocimiento (Rodríguez-Quiles, 2017d).

Referencias bibliográficas

- Aunión, J. A. (2013). Artes y filosofía pasan a segundo plano. Algunas asignaturas saldrán perdiendo con la reforma educativa que hoy aprueba el Congreso. en *El País Digital* (28/11/13). Disponible online en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385491452_200770.html (Acceso: 28/06/17)
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós (Versión original en lengua inglesa del año 2015 con el título *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard: Harvard University Press).
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Versión original en lengua inglesa del año 1983).
- Gómez, V. (2016). Inútil como Garcilaso o Einstein, en *El País Digital* (31.12.16) http://elpais.com/elpais/2016/12/27/opinion/1482858114_086396.html
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010a). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. En *LEEME*, 26, 66-103 (<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquiles10.pdf>)
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010b). Formación del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 2, 13-28.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2012). Del burro cantor la sombra. Educación Musical en España por movimiento cancrizante, en *Eufonía*, 54, 7-23.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45-70.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014a). Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares (pp. 405-422). En Durán, J. F. *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*. Madrid: ACCI.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014b). Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem, en *Musik Forum*, 4/14, 36-38.



- Rodríguez-Quiles, J. A. (2015). Música, sexualidad, educación. Tratamiento de la diversidad sexual en la serie de televisión GLEE, en *European Scientific Journal*, 1, 236-246.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*. doi: <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017b). Conocimiento complejo, performatividad y práctica coral (pp. 39-45). En Palomares, J. (Coord.) *Escuela de música, escuela de vida*. Granada: Gráficas Alsur.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017c). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn (pp. 19-38). En Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam: UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017d). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam: UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017e). Aspectos performativos en educación musical. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria. Madrid: McGraw Hill (en prensa).
- Vernia, A. (2016). Entrevista al Prof. José A. Rodríguez-Quiles. *ArtsEduca. Revista electrònica d'educació en les arts*, 14, 118-127. Disponible online en <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/download/2139/1830> (Acceso: 28/06/17)
- VV.AA. (2009) *meNet. The European Network for Communication and Knowledge Management of Music Education*. Disponible online en www.menet.info