

3

Los conservatorios superiores y la formación profesional de la música

Editorial (español-français) Jorge Fernández Guerra. Introducción Introduction (español-français) Elisa María Roche. Por la ética a la estética. ¿Por qué el Conservatorio no es una Escuela Superior de Música? De l'éthique à l'esthétique. Pourquoi le Conservatoire n'est-il pas une Ecole Supérieure de Musique? Como funciona una Escuela Superior (español-français) Comment fonctionne une école supérieure de musique Julio Gómez Aparicio. Evaluación, palabra mágica para las reformas en universidades y escuelas superiores (español-deutsch) Evaluation. Zauberwort für die Reformen an Universitäten und Hochschulen Joachim Harder. Dar clase de piano exige algo más que poder tocar el piano... (español-deutsch) Klavier zu unterrichten verlangt mehr, als Klavier spielen zu können. ... W. G. Sebald. En defensa de una cultura del aprendizaje en los centros de enseñanzas artísticas (español-english) Sustaining a Learning Culture in Arts Training Institutions Peter Renshaw. La educación musical superior en Latinoamérica y latineuropa durante el siglo XX (español-français) L'éducation musicale supérieure en Amérique latine et en Europe latine durant le XXe siècle Violeta Hemsy de Gainza. Conversación con Hans Werner Henze (español-italiano) Conversazione con Hans Werner Henze Stefano Russomanno. Reflexiones en torno a la organización de una enseñanza de la composición musical (español-français) Réflexions sur l'organisation d'un enseignement de la composition musicale Ramón González-Arroyo. La admisión de alumnos en los centros superiores de enseñanzas artísticas (español-deutsch) Exkurs zur Hochschulzulassungs im Bereich Künstlerischer Studien Eca Kosa. Música en la universidad, ambigüedad o alternativa? (español-français) Musique dans l'université, ambiguïté ou alternative ? Gérard Denizeau.

precio: 1.500 pesetas 8,92 euros



A VECES LO QUE PARECE
IMPOSIBLE ESTÁ AL ALCANCE DE
NUESTRAS MANOS. DESCUBRIR
LA ESENCIA DE LA MÚSICA, NO ES
DIFÍCIL, SI SE UTILIZAN LOS
INSTRUMENTOS ADECUADOS.

SERVICIO, CALIDAD, FINANCIACIÓN, ASESORAMIENTO.



LA CASA DE MÚSICA,
DE AHORA Y DE SIEMPRE.



HAZEN

C/ Arrieta 8 (junto al Teatro Real) - 28013 Madrid - Tel. 91 559 45 54

3

Los conservatorios superiores y la formación profesional de la música

doce notas preliminares
Educación Éducation

Con la colaboración de Avec la collaboration de :

Service Culturel
Ambassade de France

The
British
Council

Los anunciantes Les annonceurs

Hazen, 2^a de cubierta
Obra Social Caja de Madrid, p. 3
Yamaha, p. 4
Polimúsica pp. 9 y 3^a de cubierta
Fundación Jacinto e Inocencio Guerrero, p. 10
Agruparte, p. 26
Éditions Alphonse Leduc, p. 80
Kawai, 4^a de cubierta

Espacios para el Arte y la Cultura.

Exposiciones de Pintura, Escultura, Fotografía,
Conferencias, Teatro, Danza... En **CAJA MADRID**

destinamos nuestros esfuerzos a la difusión
de la Cultura en todas sus expresiones.
Contribuimos a la iniciación y desarrollo
de los nuevos artistas que, poco a poco,
dan forma a los sueños.

Para que todos podamos continuar
disfrutando de su esencia y belleza.

Éste es nuestro compromiso.
Porque en **CAJA MADRID** pensamos que
la Cultura es parte de nuestra identidad.

Plaza San Martín, 1.
28013 Madrid.

San Antonio, 49.
28300 Aranjuez (Madrid).

Barquillo, 17.
28004 Madrid.

Plaza de Cataluña, 9.
08007 Barcelona.

Blasco de Garay, 38.
28015 Madrid.

Plaza de los Reyes, s/n.
11701 Ceuta.

Eloy Gonzalo, 10.
28010 Madrid.

Calatrava, 7-9.
13004 Ciudad Real.

Casarrubuelos, 5.
28015 Madrid.

Toledo, 9.
13200 Manzanares
(Ciudad Real).

Libreros, 10-12.
28001 Alcalá de Henares
(Madrid).

Plaza Sta. María, s/n.
36002 Pontevedra.

Plaza de la Cultura, 5.
28530 Morata de Tajuña
(Madrid).

Plaza de Aragón, 4.
50004 Zaragoza.



CAJA MADRID
OBRA SOCIAL

Clavinova



*El piano digital
con sonido y
pulsación
real*

*Teclado con efecto martillo
gracias a la utilización de
contrapesos auténticos*



*Generación de
sonido AWM
con muestras
múltiples estéreo*



 **YAMAHA**

91 577 72 70

sumario sommaire

JORGE FERNÁNDEZ GUERRA	11-12	Editorial (español-français) Éditorial
ELISA MARÍA ROCHE	13-16	Introducción (español-français) Introduction
JULIO GÓMEZ APARICIO	17-25	Por la ética a la estética. ¿Por qué el Conservatorio no es una Escuela Superior de Música? (español-français) De l'éthique à l'esthétique. Pourquoi le Conservatoire n'est-il pas une École Supérieure de Musique ?
JOACHIM HARDER	27-36	Como funciona una Escuela Superior (español-français) Comment fonctionne une école supérieure de musique Evaluación, palabra mágica para las reformas en universidades y escuelas superiores (español-deutsch) Evaluation, Zauberwort für die Reformen an Universitäten und Hochschulen
WOLFGANG HARTMANN	37-44	Dar clase de piano exige algo más que poder tocar el piano... (español-deutsch) Klavier zu unterrichten verlangt mehr, als Klavier spielen zu können...
PETER RENSHAW	45-58	En defensa de una cultura del aprendizaje en los centros de enseñanzas artísticas (español-english) Sustaining a Learning Culture in Arts Training Institutions
VIOLETA HEMSY DE GAINZA	59-73	La educación musical superior en latinoamérica y latinoeuropa durante el siglo XX. Realidad y perspectivas (español-français) L'éducation musicale supérieure en Amérique latine et en Europe latine durant le XXe siècle. Réalités et perspectives
STEFANO RUSSOMANNO	74-79	Conversación con Hans Werner Henze (español-italiano) Conversazione con Hans Werner Henze
RAMÓN GONZÁLEZ ARROYO	81-98	Reflexiones en torno a la organización de una enseñanza de la composición musical (español-français) Réflexions sur l'organisation d'un enseignement de la composition musicale
ECA KÓSA	99-119	La admisión de alumnos en los centros superiores de enseñanzas artísticas (español-deutsch) Exkurs zur Hochschulzulassungs im Bereich Künstlerischer Studien
GÉRARD DENIZEAU	120-126	Música en la universidad, ¿ambigüedad o alternativa? (español-français) Musique dans l'université, ambiguïté ou alternative?

doce notas preliminares nº 3, junio juin 1999
Monográfico educación musical monographique éducation musicale

Precio prix: 1.500 ptas. 70FF

Revista de Información musical. Plaza de las Salesas, 2. 28004 Madrid

Tels.: ++34 91 308 09 98 et ++34 91 308 00 49. Fax: ++34 91 308 00 49

E-mail: docenotas@ecua.es

Edita / éditeur : DOCE NOTAS S.C.



Dirección / Direction: Gloria Collado y Jorge Fernández Guerra. Coordinación / coordination: Elisa María Roche. Redacción / Rédaction: Lucas Bolado, Gloria Collado, Jorge Fernández Guerra, Marta García (suscripciones) y Olga Moreno.

Traducciones / Traductions: Pedro Elías (francés / en français), Jorge Fernández Guerra (del francés / du français), Luis Gago (inglés / de l'anglais), Salvador Más y Claudia Muller (de l'allemand). Stefano Russomanno (italiano / en italien).

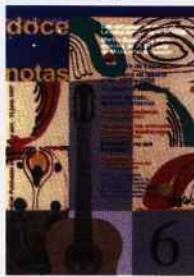
En portada / en couverture: Foto ©Agence Grore Images (Philippe Mairesse).

Producción gráfica / Production graphique: Sergraph S.L. Avda. Mediterráneo, 28 28007 Madrid. Imprime / imprimeur: Gráficas Imtro. Fotomecánica / photogravure: Maxwell & Barret. Gatzambide, 26. 28015 Madrid. Depósito legal M-39.052-1997 ISSN 1138-3984.

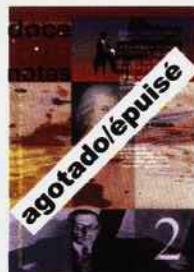
Distribuye: Gama Grises S.L. Rodríguez San Pedro, 2. 28015 Madrid. Tel. 91 447 38 08



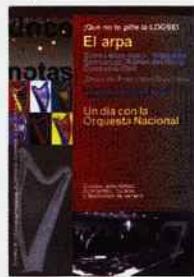
Aniversarios Falla y Gerhard. Llorenç Caballero, director artístico de la JONDE./ Tomás Marco, reposición de Selene./Dossier piano...



Las escuelas de música. La niña bonita de la LOGSE/Guitarra. El nombre de España/Polifonía medieval/Música en los monasterios femeninos medievales...



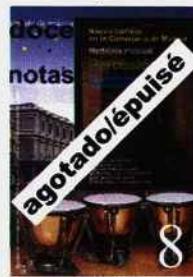
Enseñanza privada, la gran movida/Informática musical, el último instrumento./Hay esperanzas para la Música Contemporánea...



¡Que no te pille la LOGSE!/El arpa/La aventura de construir arpas antiguas/Zayín de Francisco Guerrero/Un día con la Orquesta Nacional...



Verena Maschat/Alternativas pedagógicas. Nuevos centros, nuevas ideas/Las escuelas de música/El último tratado español de cifra para tecla...



Nuevo cambio en la Consejería de Música/Medicina musical/Percusión/Reapertura del Teatro Real/Música de cámara de Franz Schubert...



Horror en el hipermercado o como construir un conflicto educativo/Para cambiar la pedagogía del violín/Claves del miedo escénico...



Padres de alumnos, el grito en el cielo/La APEM responde/Fraude e instrumentos. Un mercado negro de 1.500 millones de pesetas/Entrevista Jorge Pardo...



Entrevista con Mar Gutiérrez/El grado superior de música/Musée de la musique de París/¿Por qué no hay un museo de instrumentos en Madrid?...



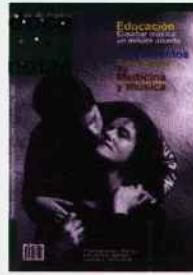
Respuesta a una respuesta, por Elisa Roche/Entrevista a Ramón Pinto Coma/Mujeres en la composición/Cuarteto helikopter de Stockhausen...



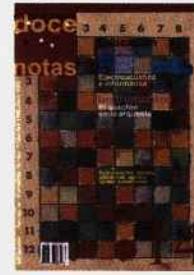
El enredo de los títulos/Centro integrado de Viana do Castelo/Hablar de escuchar, por F. Palacios/entrevista con B. Meyer/La guitarra y la música en Lorca...



Tres Cantos, asaltar los cielos/Educar (musicalmente) desde la emoción/Los trabajos y las horas. Réplica de la APA/El mercado de instrumentos en cifras...



Enseñar música: un debate abierto/Dossier: el piano digital. Entrevista con Enrique Escudero/Alerta en los Conservatorios...



Entrevista con María Tena, Subdirectora General de Enseñanzas Artísticas/Electroacústica e Informática/De demonios en Alcorcón/El saxofón en la orquesta...



El lío de la ESO/Dossier educación musical temprana: música y movimiento, Ritmo-Dalcroze, método Suzuki, escuelas Yamaha/ dossier flauta travesera...



Dossier Grado Superior, entrevista con Roberto Mur, Secretario General de Educación/ Dossier oboe/Entrevista con Louise K. Stein...



Dosier el jazz en la enseñanza, entrevista con Pedro Iturralde, el jazz y el grado superior, encuesta/Dossier clarinete/el clavacín digital/la guitarra de 10 cuerdas...



Doce Notas Preliminares nº1. Monográfico Música Contemporánea, bilingüe (español-francés) "Posiciones actuales en España y Francia".



Doce Notas Preliminares nº 2. Monográfico Música Contemporánea, bilingüe (español-francés) "La encrucijada del soporte en la creación musical".

Boletín de suscripción

Boletín de suscripción anual a DOCE NOTAS, 5 números bimestrales y 2 semestrales (Música Contemporánea y Educación); España: 3.500 pesetas (22 euros). Unión Europea: 5.000 pesetas (30 euros). Otros países: 6.000 pesetas (36 euros). Números atrasados: 300 pesetas (1,80 euros), revista bimestral, y 1.000 pesetas (6 euros), monográficos. Suscripción a monográficos solamente: España, 2.500 pesetas (15 euros); U.E. 3.500 pesetas (22 euros)

Solicitudes: Plaza de las Salesas, 2 28004 Madrid; fax (+34) 91 308 00 49 o E-mail: docenotas@ecua.es

Nombre y apellidos

Empresa o institución..... NIF.....

Calle o plaza..... nº.....

Código postal..... Población

Provincia..... País.....

Teléfono..... Fax.....

Deseo suscribirme a partir del número..... por períodos automáticamente renovables a:

- 5 números bimestrales y 2 números monográficos
 2 números monográficos

en la forma de pago siguiente:

Giro postal Cheque Domiciliación bancaria en Banco o Caja de Ahorros (relléñese boletín adjunto)

Sr. Director del Banco o Caja de Ahorros.....

Domicilio agencia.....

Población..... País.....

Titular de la cuenta.....

Entidad..... Oficina..... D.C..... nº cuenta.....

Ruego atiendan hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que en mi nombre le sean presentados para su cobro por DOCE NOTAS S.C.

Fecha:

Firma:

Bulletin d'abonnement

Bulletin d'abonnement par 1 an à DOCE NOTAS, 5 numéros bimestriels et 2 semestriels (1 musique contemporaine et 1 sur l'éducation musicale); France et U.E., 200 FF Seulement les 2 semestriels, 140 FF

Commandes: Plaza de las Salesas, 2 28004 Madrid, fax ++34 91 308 00 49 ou e-mail : docenotas@ecua.es

Prénom et nom.....

Société.....

Rue..... nº.....

Code postal..... Ville

Département..... Pays.....

Téléphone..... télécopie

PAIEMENT PAR CHÈQUE À L'ORDRE DE : DOCE NOTAS S.C.



PIANO, PIANO... SI VA LONTANO.

 espacio, despacio... se llega más lejos. Sin prisas. Con todo el tiempo necesario para escuchar y entender lo que más te conviene. Lo que más se ajusta a tu técnica y presupuesto. Lo que más te gusta. Nuestro tiempo está a tu disposición, para aconsejarte mejor. Llámanos o ven a visitarnos y comprobarás cómo despacio llegaremos más lejos.



polimusica
Pianos y electrónica musical

Tel.: 91 319 48 57 - Fax 91 308 09 45 - e-mail: madrid@polimusica.es - C/ Caracas, 6 - 28010 MADRID

Tel. y Fax: 942 22 71 62 - Prolongación de Guevara, 10 - 39001 SANTANDER



FUNDACION JACINTO E INOCENCIO GUERRERO

VIII PREMIO FUNDACIÓN GUERRERO DE MÚSICA 1999

Se concederá a la persona (compositor, intérprete —en cualquier modalidad—, musicólogo o crítico) de nacionalidad española, cuya labor haya constituido una aportación relevante y significativa al enriquecimiento de la música española y especialmente de la segunda mitad de nuestro siglo.

Plazo de presentación de candidatura

22 de octubre de 1999

Premio

12.000.000 de pesetas y un diploma honorífico

Información

Gran Vía, 78 - 1º - 28013 Madrid (España)
Tel/Fax: 915 47 66 18 - 915 48 34 93
e-mail: jeig@adenle.es

Editorial

La educación musical superior se encuentra en el cruce de caminos de la mayor parte de los desafíos que se plantea la moderna civilización europea y occidental. Por una parte, debe materializar en el ámbito musical ese imperativo que todos los especialistas y organismos concernidos declaran como condición inexcusable del futuro para nuestro desarrollo: la sociedad de la educación. Por otra parte, debe articular un poderoso mecanismo de autorregulación que le permita, al menos, conservar las cualidades que han hecho de la música occidental una cultura de alto nivel, pero en condiciones de una educación de masas.

Esto significa que una parte importante de los esfuerzos dedicados a la educación musical irán conducidos a crear profesionales de la educación misma, tanto en su vertiente especializada como en la de la divulgación. Dicho de otro modo: una educación musical de masas que se exija el máximo preciso importantes esfuerzos de autorreflexión, de mecanismos permanentes de ajuste y de una práctica sostenida de evaluación de sus propios objetivos. La enseñanza musical en la situación gremial del barroco pudo producir profesionales de la talla de los Bach, Couperin o Mozart; el impulso burgués y nacionalista de los siglos XIX y XX adaptó las enseñanzas para crear profesionales de alta especialización -intérpretes, directores, compositores, etc.-, aunque debería ser una reflexión permanente el que creadores tan fundamentales como Stravinsky, Schoenberg, Webern o Berg se formaran de manera mayoritariamente autodidacta. También debería ser motivo de reflexión el que los conservatorios se hayan mostrado perezosos, cuando no impotentes, para formar a investigadores, musicólogos, docentes o gestores, por no hablar de especialidades derivadas de las tecnologías más recientes.

Las tareas que nos depara el futuro nos incitan a considerar que el viejo modelo de los conser-

Éditorial

L'éducation musicale supérieure se trouve à la croisée des chemins de la plus grande partie des défis auxquels s'affronte la civilisation moderne en Europe et en Occident.. Elle doit, d'une part, matérialiser, dans le cadre musical, cet impératif que tous les spécialistes et les organismes concernés désignent comme la condition *sine qua non* de notre développement futur : la société de l'éducation. D'autre part, l'éducation musicale supérieure doit articuler un puissant mécanisme d'autorégulation qui lui permette, au moins, de conserver les qualités qui ont fait de la musique occidentale une culture de haut niveau, avec toutefois un changement des conditions de son action : élargir le cercle restreint à l'ensemble de la société.

Cela signifie qu'une partie importante des efforts de l'éducation musicale seront consacrés à créer des professionnels de cette même éducation, dans les matières spécialisées, aussi bien que dans la divulgation. En d'autres mots : une éducation musicale pour l'ensemble de la société, ayant l'exigence la plus haute, et devant faire des efforts d'autoréflexion importants, ajuster ses mécanismes en permanence, et maintenir une pratique d'évaluation de ses propres objectifs. L'enseignement musical dans la situation des corps de métiers propre à l'époque baroque a pu produire des professionnels de la taille des Bach, des Couperin ou de Mozart ; l'élan bourgeois et nationaliste des XIXe et XXe siècles adapta ensuite l'enseignement pour créer des professionnels hautement spécialisés, interprètes, directeurs, compositeurs, etc. ; mais l'exemple de créateurs aussi fondamentaux que Stravinsky, Schönberg, Webern ou Berg, en grande partie autodidactes, devrait nous obliger à une réflexion permanente. Un autre motif de réflexion serait la paresse, ou l'impuissance des conservatoires à former des chercheurs, des musicologues, des enseignants ou des gestionnaires, pour ne pas parler des

vatorios debería ser objeto de una profunda reconsideración, pero no sólo porque el modelo se vea aquejado de una vejez natural, sino porque el proceso de masificación educativa al que debemos atender no puede resolverse sólo como la vieja y aristocrática ley del embudo según la cual la educación superior debe filtrar drásticamente los pretendientes a músicos en virtud de las reglas del genio que rigen el imaginario de nuestra vida musical. Pretender que de nuestras escuelas de música europeas salgan apenas un puñado de directores y solistas, y tres o cuatro puñados de intérpretes cuando la presión de aspirantes a conocer la música es de millones de personas sólo puede provocar situaciones explosivas. Nuestra educación superior debe buscar el mejor desarrollo posible para cada personalidad, al margen de que el elitismo de nuestra vida musical apueste porque no haya más de una docena de directores de orquesta, cantantes o pianistas por década.

Pero esto significa que la educación superior no debería encerrarse en un compartimento estanco, coherente en sí mismo pero desligado de los problemas y necesidades de la sociedad. De hecho, si cumple bien con su misión (ni inventar ni cercenar talentos, simplemente alentarlos a través de los medios de la acción educativa), terminará por modificar los hábitos fetichistas de una vida musical profesional que parece haber perdido sus referencias culturales.

Para ello, el futuro ofrece oportunidades que es preciso aprovechar, especialmente la de la coordinación europea (extensible a América y muchas regiones del mundo afines). Hoy es posible pensar la educación como un conjunto y olvidar distinciones rancias, como la alemana, centro-europea, francesa, italiana, nórdica, etc. Después de todo, la realidad nos ha acercado tanto que le ha llegado el turno a la educación musical de poner el reloj europeo en hora.

spécialistes des technologies les plus récentes.

Les tâches que nous réserve le futur nous incitent à considérer que le vieux modèle des conservatoires devrait être soumis à une profonde reconsideration, non seulement parce que ce modèle souffre d'une vieillesse naturelle, mais encore parce que le processus de généralisation de l'éducation, dont nous devons nous occuper, ne peut pas se résoudre selon la vieille loi aristocratique de l'entonnoir : l'éducation supérieure devant filtrer d'une façon drastique les apprentis musiciens en vertu des règles de la génialité qui régissent l'imaginaire de notre vie musicale. Et nous ne ferons que provoquer des situations explosives en prétendant que seule une poignée de directeurs et de solistes puisse sortir de nos écoles de musique européennes, alors que se pressent des millions de personnes aspirant à connaître la musique. Notre éducation supérieure doit se préoccuper du meilleur développement possible de chaque personnalité, en marge de l'élitisme de notre vie musicale qui parle sur un nombre non supérieur à une dizaine de directeurs d'orchestre, de chanteurs ou de pianistes par décennie.

Et ceci signifie que l'éducation supérieure ne devrait pas s'enfermer dans un compartiment étanche, cohérent en soi-même mais dans un même temps imperméable aux problèmes et aux besoins de notre société. De fait, si elle remplit bien sa mission — non pas inventer ni restreindre les talents, mais simplement les encourager par les moyens de l'action éducative —, l'éducation supérieure finira par modifier les habitudes fetichistes d'une vie musicale professionnelle qui semble avoir perdu ses références culturelles.

Pour réaliser ce projet, le futur nous offre des opportunités dont il faut profiter, particulièrement celles de la coordination européenne (extensibles à l'Amérique et à un grand nombre de régions du monde avec lesquelles nous sommes en affinité).

Il est aujourd'hui possible de penser l'éducation comme un ensemble, et d'oublier les différences surannées entre les cultures allemande, française, italienne, d'Europe centrale ou du nord... En fin de compte, la réalité nous a tant rapproché que c'est maintenant l'éducation musicale qui doit mettre la montre européenne à l'heure.

Jorge Fernández Guerra es compositor / est compositeur

Introducción

Desde 1925, fecha en la que se adopta en Colonia el término de Hochschule para definir un modelo de centro dedicado exclusivamente a la enseñanza superior de la música, hasta 1992, año de la creación en Madrid y Salamanca de los primeros Conservatorios Superiores con la misma finalidad -hacer posible la implantación de un nuevo plan de estudios de grado superior-, han transcurrido casi 70 años.

¿Qué ha pasado en nuestro país para que la normalización de estos estudios en el sistema educativo haya quedado sistemáticamente relegada? Sin duda, habrá explicaciones de índole diversa, según el punto de mira que elijamos para interpretar nuestra historia reciente. Para algunos, será la Administración -siempre un patrón opresor- quien haya impedido el progreso; para otros, será nuestra sociedad, nuestros intelectuales en particular, quienes no hayan sabido apreciar la importancia de la música; un tercer grupo -seguramente mucho más reducido que los anteriores-, se cuestionará el modelo de enseñanza, la competencia de los profesores, la función directiva, la gestión de gobierno..., y tendrá sus propias respuestas para explicar este largo periodo de marginación e inmovilismo.

¿Cómo abordar un cambio que responda a las necesidades actuales? La efectividad de la educación, decía Ortega, pertenece al ámbito de las ideas cuya cúpula es el *werden*, el *devenir*, y no nuestro dogmático, momentáneo y explosivo *ser*. Una reforma educativa es, por lo tanto, un proyecto dinámico, a largo plazo y en perpetuo movimiento, que necesita la participación de personas con ilusión y entusiasmo, capaces de situarse en ese concepto; en ese punto de vista que ve todo en evolución, en *lento ir-poco-a-poco* siendo. Cuando hablamos de aprendizaje, de educación, hablamos de un ideal por el que luchamos para que sobreviva, aun a sabiendas de que nunca llegaremos a encontrarnos satisfechos con su rea-

Introduction

Près de 70 ans se sont écoulés entre 1925, date à laquelle le terme de *Hochschule* est adopté à Cologne pour définir un modèle de centre exclusivement consacré à l'enseignement supérieur de la musique, et 1992, l'année de la création à Madrid et à Salamanque des premiers Conservatoires Supérieurs ayant le même but : implanter un nouveau programme d'études de niveau supérieur.

Que s'est-il passé dans notre pays pour que la normalisation de ces études dans le système éducatif ait été méthodiquement ajournée ? Des explications de tout genre surgiront sans aucun doute, suivant le point de vue choisi pour interpréter notre histoire récente. Pour certains, l'Administration — toujours un modèle d'oppression — sera la coupable d'avoir empêché le progrès ; pour d'autres, notre société, et en particulier nos intellectuels, auront été incapables d'apprécier l'importance de la musique ; un troisième groupe — certainement le plus réduit des trois — questionnera le modèle d'enseignement, la compétence des professeurs, la fonction des directifs, la gestion du gouvernement..., et aura ses propres réponses pour expliquer cette longue période de marginalisation et d'immobilisme.

Comment aborder un changement qui répond aux nécessités actuelles ? L'effectivité de l'éducation, disait Ortega, appartient au domaine des idées dont la cime est le *werden*, le *devenir*, et non notre être dogmatique, momentané et explosif. Une réforme éducative est donc un projet dynamique, à long terme et animé d'un mouvement perpétuel ; elle a besoin de la participation de personnes pleines d'illusion et d'enthousiasme, capables de se situer dans ce concept ; dans une perspective qui voit tout en évolution, dans une *lente et progressive metamorphose*.¹ Lorsque nous parlons d'apprentissage, d'éducation, nous parlons d'un idéal pour lequel nous luttons afin qu'il survive, bien

lización. En esta búsqueda reflexiva, en esta indagación permanente para encontrar las respuestas más adecuadas a la exigencia de cada momento, el trabajo docente se funde con la creación artística.

¿Qué papel juegan los hábitos del corazón en este modelo alternativo? “El corazón está relacionado con el sentimiento, sin duda, pero también con el intelecto, la voluntad y la intención”¹. El conjunto de artículos que configura el sumario de esta publicación ofrecen una amplia gama de estas cualidades: buenas dosis de reflexión crítica; afán por mejorar las condiciones de la formación de los futuros profesionales de la música, y de realizar los proyectos más adecuados para lograrlo. Subyacen, en todos ellos, a mi juicio, dos ideas que actúan como un hilo conductor imperceptible, y que ponen de manifiesto, por encima de la diversidad de temas y nacionalidades de los colaboradores, un talento común que participa de los hábitos mencionados: un profundo espíritu humanista: ese valor que persigue la autonomía del alumno, el desarrollo de su capacidad de utilizar y rentabilizar la información que se posee, y una actitud abierta que trasciende las realidades sobre las que se reflexiona para encontrar respuestas más allá de sus propias fronteras.

Las aportaciones que se presentan en este primer monográfico -que confiamos en que sea el primero de una serie- muestran también aspectos del complejo entramado de factores que influyen y determinan el cambio educativo, y que, naturalmente, constituyen parcelas de trabajo bien definidas en el quehacer cotidiano de los centros. Si bien el camino más utilizado para reflexionar sobre las características de un proceso de reforma suele concentrarse en la renovación de los planes de estudio, el interés de las colaboraciones que se ofrecen en las páginas siguientes se orienta, básicamente, hacia el análisis de otros aspectos del sistema, no por concretos menos trascendentes en el desarrollo de sus deseables transformaciones.

Entre ellos, se aborda el estudio de las actuales corrientes sobre el aprendizaje, el análisis de la enseñanza como proceso interactivo aplicado al ámbito de los estudios superiores de música, jun-

que nous sachions que nous ne serons jamais satisfaits par sa réalisation. Dans cette recherche réflexive, dans cette investigation permanente pour trouver les réponses les plus adéquates aux exigences de chaque moment, la tâche de l'enseignement et la création artistique se confondent.

Quel rôle joueront les coutumes du cœur dans ce modèle alternatif ? “Le cœur est en relation avec le sentiment, sans aucun doute, mais aussi avec l'intellect, la volonté et l'intention”². L'ensemble des articles configurant le sommaire de cette publication offre une ample gamme de ces qualités : une bonne dose de réflexion critique ; un désir d'améliorer les conditions de la formation des futurs professionnels de la musique, et de réaliser, dans ce but, les projets les plus adéquats. À mon avis, deux idées sont, dans tous les cas, sous-jacentes : elles jouent le rôle d'un fil conducteur imperceptible et révèlent, au-delà de la diversité des thèmes et de la nationalité des collaborateurs, un talent commun qui participe des coutumes mentionnées : un esprit humaniste profond-valeur que poursuivent l'autonomie de l'élève, le développement de sa capacité d'utiliser et de rentabiliser l'information mise à sa disposition ; et une attitude ouverte transcendant les réalités sur lesquelles on réfléchit pour trouver des réponses au-delà de ses propres frontières.

Les textes qui conforment cette première monographie — que nous souhaitons la première d'une série — révèlent aussi plusieurs aspects de l'armature complexe des facteurs influents et déterminants quant au changement éducatif, et qui constituent, naturellement, des parcelles de travail bien définies dans les tâches quotidiennes des centres. Si la voie la plus utilisée pour réfléchir sur les caractéristiques d'un processus de réforme se concentre habituellement sur la rénovation des plans d'étude, l'intérêt des collaborations offertes dans les pages suivantes se centre sur l'analyse d'autres aspects du système, qui pour être concrets n'en sont pas moins transcendants pour le développement de ses transformations souhaitables.

Plusieurs thèmes y sont abordés : l'étude des

to con experiencias concretas de investigación pedagógica directamente relacionados con la creación e interpretación musical.

La admisión de alumnos es otro de los temas que suscitan un debate permanente no sólo por la complejidad intrínseca de las decisiones que se deben tomar en relación con el perfil de alumno que se considera idóneo -conviene recordar que estos estudios tienen muy diversas exigencias en el ejercicio profesional, y que resulta peligroso olvidar determinadas necesidades para potenciar otras- sino por las consecuencias que tales decisiones tienen en la vida institucional, y en la respuesta a su propia legitimidad social.

La evaluación de los centros cuenta en este monográfico con dos colaboraciones que profundizan, cada una de ellas, en aspectos muy diversos no sólo por el ámbito cultural y la tradición histórica que representan sino por lo que aportan de diferenciación en el propio planteamiento. Dos formas muy diferentes, necesarias ambas dentro del conjunto poliédrico que define cualquier sistema de evaluación. Una aborda, desde la reflexión personal, la interpretación de una realidad histórica marcada por una fuerte herencia mediterránea; la otra, desde el corazón de Centro-Europa, presenta un trabajo de equipo, formado para diseñar las herramientas necesarias que permitan modificar y mejorar la calidad de la enseñanza de los dos centros superiores implicados en el proyecto.

La formación del profesorado, como una de las prioridades de la formación inicial de los futuros profesionales, se trata aquí desde un punto de vista desconocido para nosotros: hasta la fecha, nunca han existido en los estudios superiores de música especialidades específicas dedicadas a la formación de los docentes, con independencia de que entre las titulaciones oficiales figure el término de profesor, o el de mayor exigencia de profesor superior. Inquieta el hecho de que pueda cuestionarse ahora por parte de las autoridades gubernamentales austriacas, país emblemático de la cultura musical europea, la necesidad de incluir esta formación específica y especializada dentro de los estudios superiores pero, al mismo tiempo, resulta un gran aliciente el leer los argumentos

courants actuels ayant rapport à l'apprentissage, l'analyse de l'enseignement comme processus interactif appliqué au cadre des études supérieures de musique, ainsi que les expériences concrètes de la recherche pédagogique directement liées à la création et à l'interprétation musicales.

L'admission des élèves est un autre thème qui suscite un débat permanent : d'une part, pour la complexité intrinsèque des décisions à prendre quant au profil de l'élève que l'on considère idoine — il convient ici de rappeler que ces études ont des exigences très diverses dans l'exercice de la profession, et qu'il est dangereux d'oublier certaines nécessités pour en fomenter d'autres — ; d'autre part, pour les conséquences que de telles décisions peuvent avoir dans la vie institutionnelle, et dans la réponse à sa propre légitimité sociale.

L'évaluation des centres est considérée, dans cette monographie, dans deux collaborations qui traitent avec profondeur des aspects très différents, non seulement pour le cadre culturel et la tradition historique qu'ils représentent, mais encore pour la différenciation dont ils enrichissent la manière de poser les problèmes. Deux formes très différentes, toutes deux nécessaires dans l'ensemble polyédrique qui définit tout système d'évaluation. L'une aborde, depuis la réflexion personnelle, l'interprétation historique marquée par une forte influence méditerranéenne ; l'autre, depuis le cœur de l'Europe Centrale, présente un travail d'équipe formé pour dessiner les outils nécessaires capables de modifier et d'améliorer la qualité de l'enseignement des deux centres supérieurs impliqués dans le projet.

La formation du professorat, en tant qu'une des priorités de la formation initiale des futurs professionnels, est ici traitée d'un point de vue que nous méconnaissions : jusqu'à ce jour, en effet, il n'y avait jamais eu, dans notre pays et dans le cadre des études supérieures de musique, des matières spécifiques consacrées à la formation des enseignants, hormis le terme de professeur, ou à un plus haut niveau, celui de professeur supérieur, dans les titres officiels. Nous nous inquiétons donc d'autant plus du fait que les autorités gouvernementales d'Autriche, pays

con los que se defiende esta importante parcela de los estudios, y la reacción de los profesores para defender lo que constituye la fuente de retroalimentación más importante de la enseñanza musical dentro del sistema educativo.

Mención especial requieren los dos artículos de Julio Gómez. Ambos trabajos conmocionan nuestra memoria histórica, y nos permiten compartir las preocupaciones de una mente lúcida, con el espíritu combativo forjado en la mejor tradición institucionista, que luchaba ya en el año 1933 por definir el espacio adecuado en el que debía desarrollarse la enseñanza superior de la música, en el marco del sistema educativo -la famosa separación de grados de la que tanto se ha hablado en las últimas décadas-. Que se esforzaba por revitalizar los hábitos docentes y organizativos del, en aquellos años, denominado Conservatorio Nacional, hoy Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, a través de un análisis crítico, valiente y documentado que sigue manteniendo, en muchos aspectos, su actualidad.

¿Qué hemos hecho desde entonces? Leer hoy a Julio Gómez no por inquietante produce menos admiración y respeto. Para finalizar estas palabras de introducción, quiero destacar -resulta irresistible sustraerse a la tentación- aquellas de sus observaciones que aluden directamente a las actitudes personales. Considero que es, precisamente, su dimensión ética la que contiene el secreto de todo proyecto de reforma educativa.

Elisa María Roche es catedrática de Pedagogía Musical en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

emblématique de la culture musicale européenne, puissent à présent questionner la nécessité d'inclure dans les études supérieures cette formation spécifique et spécialisée. Il est par contre très encourageant de lire les arguments en défense de cette importante parcelle des études, et de constater la réaction des professeurs soutenant ce qui constitue la source de rétroalimentation la plus importante de l'enseignement musical dans le système éducatif.

Les articles de Julio Gómez méritent une mention spéciale. Les deux textes commotionnent notre mémoire historique et nous permettent de partager les préoccupations d'un esprit lucide. Une mentalité combative, forgée dans la meilleure tradition de l'*Institution Libre de l'Enseignement*³, luttait déjà en 1933 pour définir l'espace adéquat où devait se développer l'enseignement supérieur de la musique, dans le cadre du système éducatif, — la fameuse séparation des niveaux dont on a tant parlé au cours de ces dernières décades —. Un effort pour revitaliser les habitudes de l'enseignement et de l'organisation de ce que l'on appelait alors Conservatoire National, et actuellement le Conservatoire Supérieur Royal de Musique de Madrid ; et ceci, au moyen d'une analyse critique, vaillante et bien documentée qui, sous plusieurs aspects, conserve encore son actualité.

Qu'avons-nous fait depuis lors ? Lire aujourd'hui Julio Gómez : l'inquiétude qu'il provoque ne manque pas pour autant de forcer notre admiration et respect. Pour terminer cette introduction, je voudrais souligner — il est impossible de résister à la tentation — certaines de ses observations qui font directement allusion aux attitudes personnelles. Je considère que c'est précisément dans sa dimension éthique que réside le secret de tout projet de réforme éducative.

Elisa Maria Roche est professeur en Pedagogie musicale dans le Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

¹ Ndt : Ortega décline ici le "devenir" dans un tempo lent; *ir siendo* est une savoureuse expression populaire unissant, en quelque sorte, dynamique et statique.

² Cortina, Adela. *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid, Éditions Taurus, 1988, p. 36.

³ Ndt : de la République Espagnole.

¹ Cortina, Adela: *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid, Ediciones Taurus, 1998. P. 36.

Por la ética a la estética. ¿Por qué el Conservatorio no es una Escuela Superior de Música?

De l'éthique à l'esthétique. Pourquoi le Conservatoire n'est-il pas une École Supérieure de Musique ?

Este artículo y el que aparece a continuación (*Cómo funciona una escuela superior de música*) fueron publicados en el diario madrileño *El Liberal*, el 22 de julio de 1933, y el 17 de agosto del mismo año, respectivamente. Agradecemos aquí a Beatriz Martínez del Fresno la cesión de los originales recuperados por ella en el contexto de su investigación sobre Julio Gómez.¹

Cuando la Junta nacional de Música enunció sus propósitos, figuraba entre ellos la creación de una Escuela Superior de Música, que hubiere de ser el establecimiento en el cual los conocimientos musicales llegasen a un grado universitario y se formasen los doctores que nos hayan de sacar de la postración en que actualmente se hallan entre nosotros los estudios que se elevan algún tanto sobre las cotidianas disciplinas profesionales.

No es ahora nuestra intención juzgar la eficacia del procedimiento, aunque, desde luego, reconocemos que todo cuanto se haga, hasta lo equivocado, para intensificar la cultura de nuestros músicos, es plausible y ha de merecer la aprobación de todos los artistas de buena voluntad. Pero tampoco hemos de callar que de todos los medios para fortalecer y propagar la vida artística de un país, el medio pedagógico es el más lento, el más caro y el de más dudosa eficacia. Fundar escuelas

Cet article et le suivant (*Comment fonctionne une école supérieure de musique*) furent publiés par le journal madrilène *El Liberal*, le 22 juillet et le 17 août 1933. Nous remercions ici Beatriz Martínez del Fresno de nous avoir cédé les textes originaux qu'elle récupéra durant ses recherches sur Julio Gómez¹.

Parmi les projets de l'Assemblée nationale de la musique figurait la création d'une École Supérieure de Musique, un établissement où les connaissances musicales devaient atteindre un niveau universitaire; un lieu de formation des docteurs dont le devoir aurait été celui de nous sortir de la prostration régnant dans les études qui s'élèvent un peu au dessus des disciplines professionnelles quotidiennes.

Nous n'avons pas ici l'intention de juger de l'efficacité du procédé, bien que nous reconnaissions évidemment que tout ce qui se fait, même s'il s'agit d'une erreur, pour intensifier la culture de nos musiciens, est louable, et doit mériter l'approbation de tous les artistes de bonne volonté. Mais nous ne devons pas non plus cacher qu'entre tous les moyens d'encourager et de propager la vie artistique d'un pays, la pédagogie est la solution la plus lente, la plus chère et celle dont l'efficacité est la plus douteuse. Fonder des

¹ Beatriz Martínez del Fresno es autora del libro *Julio Gómez. Una época de la música española*, publicado por el ICCMU en 1999. Por este trabajo obtuvo en 1986 el Primer Premio Fundación Jacinto e Inocencio Guerrero.

1. Beatriz Martínez del Fresno est l'auteur du livre *Julio Gómez. Une époque de la musique espagnole*, publié par l' ICCMU en 1999. Elle reçut en 1986 pour ce travail le Premier Prix Fundación Jacinto e Inocencio Guerrero.

y conservatorios donde los teatros y los conciertos llevan una vida lánguida, nos hace la misma impresión que si para mejorar la raza, empobrecida por la deficiente alimentación de las madres lactantes, en vez de acudir urgentemente a alimentarlas mejor, se fundasen escuelas de maternología y puericultura. La ciencia tan vez ganase mucho; pero los pobrecitos niños se seguirían muriendo de hambre.

No había pasado mucho tiempo, y entre los músicos de Madrid circuló un proyecto de la citada Junta, que no se limitaba a la fundación de esa Escuela Superior, sino que pretendía relacionar los diversos establecimientos de enseñanza musical de España, para coordinar y unificar sus esfuerzos, con intenciones de establecer grados sucesivos, completamente necesarios para deslindar los fines que en cada establecimiento, según sus medios, hayan de conseguirse.

Parece ser que en este proyecto se lastimaban, siquiera fuese levemente, varios intereses particulares del actual profesorado, y el proyecto falleció antes de nacer. Como consecuencia, parece que ha nacido un Congreso de los conservatorios españoles, que ha de celebrarse en estos días. No sería discreto esperar grandes cosas de este Congreso, que, como casi todos los de su especie, se convertirá en junta, para procurar algunas mejoras materiales de urgencia, y no intentará siquiera la revolución completa que es necesaria en la enseñanza musical.

Al tomar posesión de su cargo el actual subdirector del Conservatorio Sr. Rivas Cherif, dijo, en declaraciones publicadas en un periódico, que sus intenciones, invirtiendo los términos de una frase del ministro que le nombró, eran las de ir de la ética a la estética. En esas palabras está la clave de lo que habría que hacer para realizar la saludable y necesaria renovación del Conservatorio.

Para ello, todos los llamados a hacerla, y en primer lugar los muchos profesores excelentes que honran la casa, deben empezar por ser sinceros con ellos mismos y no oír la voz de los intereses creados, que todo lo empequeñecen y lo ensucian. Cuando se dice, por ejemplo, que no hay

POR LA ETICA A LA ESTETICA

¿POR QUÉ EL CONSERVATORIO NO ES UNA ESCUELA SUPERIOR DE MÚSICA?

Cuando la Junta nacional de Música anunció sus propósitos, figura entre ellos la creación de una Escuela Superior de Música, que habría de ser el establecimiento en el cual se impartirían los estudios musicales llegados a un grado que permitiera formar a los doctores que nos hayan de sacar de la postación en que actualmente se hallan entre nosotros los estudios que se elevan algún tanto sobre las cotidianas disciplinas profesionales.

No es ahora nuestra intención juzgar la eficacia del procedimiento,

Para ello, todos los llamados a hacerla, y en primer lugar los muchos profesores excelentes que honran la casa, deben empezar por ser sinceros con ellos mismos y no oír la voz de los intereses creados, que todo lo empequeñecen y lo ensucian. Cuando se dice, por ejemplo, que no hay necesidad de crear una Escuela Superior de Música, porque ya lo es el Conservatorio, es cometer un error infinito, ya que no puede conducirnos a nada bueno. Hay que tener en cuenta la ética y sinceridad a la propia enseñanza, en primer lugar para tener idea clara de la misma.

El Liberal, 22 de julio / juillet, 1933. Cortesía / Courtoisie Beatriz Martínez del Fresno.

écoles et des conservatoires là où les salles de théâtre et de concert meurent à petit feu, nous semble équivaloir à édifier des maternités et des centres de puériculture pour améliorer la race appauvrie par la déficience alimentaire des mères allaitantes, au lieu de distribuer de la nourriture avec la plus grande urgence. La science aurait peut-être beaucoup à gagner, mais les pauvres petits enfants continueraient à mourir de faim.

Sans perdre beaucoup de temps, cette Assemblée fit circuler entre les musiciens un projet qui ne se limitait pas à la fondation de cette École Supérieure, mais qui prétendait aussi regrouper les divers établissements consacrés à l'éducation musicale en Espagne; la coordination et l'unification de tous les efforts devant établir une hiérarchie de niveaux successifs, condition nécessaire pour préciser les buts que chaque établissement, suivant ses moyens, aurait à atteindre.

Il semble que ce projet portait atteinte, bien que très légèrement, à plusieurs intérêts particuliers du professorat actuel; le projet mourut donc avant de naître. En conséquence, un Congrès des conservatoires espagnols semble s'être créé, et doit se célébrer dans les jours qui viennent. Il serait indiscret d'attendre de grandes choses de ce Congrès, qui, comme tous ceux de son espèce, ou presque, se convertira en assemblée pour proposer quelques améliorations matérielles urgentes, et ne tentera même pas la révolution complète, et si nécessaire, de l'éducation musicale.

Au moment de prendre possession de son poste, l'actuel sous-directeur du Conservatoire, Monsieur Rivas Cherif, révéla ses intentions à la



Julio Gómez en 1935. Fotografía reproducida en / Photographie reproduite dans "Julio Gómez. Una época de la música española", de B. M. del Fresno. Ed. ICCMU, Madrid, 1999.

necesidad de crear una Escuela superior de Música, porque ya lo es el Conservatorio, se comete un error inicial, que no puede conducirnos a nada bueno. Hay que consultar con valentía y sinceridad a la propia conciencia, en primer lugar para tener idea clara de la actual realidad. Si esto se consigue, serán más claros y fáciles los medios que hayan de ponerse en práctica para corregir deficiencias.

Si de la categoría del establecimiento se hubiera de juzgar por la del profesorado, es indudable que hay en el Conservatorio personalidades de la más alta excelencia en la música española actual, insuperadas en sus respectivas especialidades y que hasta sus mayores enemigos habrán de reconocer la justicia con que ocupan sus puestos. ¿Quién puede negar que Fernández Arbós, Pérez Casas, Esplá, Conrado del Campo, Turina, Larregla, Cubiles, Bordas, Alberdi y otros muchos que sería prolijo enumerar, deben ser profesores del Conservatorio por sus máximos merecimientos dentro del nivel que hoy alcanza la vida musical entre nosotros?

Pero junto a estos profesores nadie puede negar tampoco que hay otros de quien nadie sabe que posean ni hayan ejercido jamás, ni como compositores, ni como intérpretes, el arte musical. De

presse: invertissant les termes d'une phrase du ministre qui le désigna, il déclara vouloir aller de l'éthique à l'esthétique. Ces paroles expliquent parfaitement ce qu'il faudrait faire pour mener à bien la salutaire et nécessaire rénovation du Conservatoire. Pour cela, tous ceux qui sont appelés à la réaliser, et en premier lieu les nombreux excellents professeurs qui honorent cette maison, doivent commencer par être sincères envers eux-mêmes, et ne pas succomber au chant des intérêts créés, intérêts qui rapetissent et salissent tout ce qu'ils touchent. Quand on dit, par exemple, qu'il n'y a aucune nécessité de créer une École Supérieure de Musique, parce que le Conservatoire est déjà là pour remplir cette fonction, on commet une erreur de base qui ne peut nous conduire à rien de bien. Il faut en premier lieu faire un examen de conscience, avec courage et sincérité, pour avoir une idée claire de la réalité actuelle. Si on y arrive, il sera plus évident et facile de mettre en pratique les moyens de corriger les déficiences.

Si la catégorie de l'établissement devait dépendre de celle de ses professeurs, il faudrait alors proclamer que le Conservatoire abrite sans aucun doute des personnalités de la musique espagnole actuelle du plus excellent niveau; même leurs plus grands ennemis doivent reconnaître que ces personnalités, surpassées dans leurs respectives spécialités, occupent leurs postes en toute justice. Qui, en effet, pourrait nier que Fernández Arbós, Pérez Casas, Esplá, Conrado del Campo, Turina, Larregla, Cubiles, Bordas, Alberdi et bien d'autres qu'il serait trop long d'énumérer, doivent faire partie du corps enseignant du Conservatoire, leurs immenses mérites ayant élevé la vie musicale au niveau qu'elle atteint aujourd'hui?

Mais à côté d'eux, il est indéniable qu'il existe d'autres professeurs qui n'ont jamais démontré avoir possédé le moindre don, ou avoir tant soit peu pratiqué l'art musical, que ce soit comme compositeurs ou comme interprètes. De certains professeurs, nous savons aussi que leur compétence se limite à comprendre les signes utilisés pour écrire la musique. Apprendre à lire est

algunos sabemos que su competencia se limita a entender los signos con que la música se escribe. El enseñar a leer es indudablemente la primera misión de los maestros de escuela. Pero, ¿no reputaríamos de loco rematado a quien sostuviese que para ser maestro de enseñanza primaria basta con saber leer?

Pero si consideramos los hechos desapasionadamente, habremos de reconocer que la labor de los profesores dignos de serlo no es en el Conservatorio la que debiera y pudiera, unas veces por falta de acomodación de la persona a la función en que sería más útil, y siempre por la ausencia total de dirección y espíritu colectivos. Tal como funciona el Conservatorio no es otra cosa que una especie de hotel amueblado, muy mal por cierto, para dar lecciones particulares de música. Profesores y alumnos se dan cita en un local público, para hacer lo mismo que pudieran en sus respectivas casas.

Las clases de conjunto, o no existen, o son una calamidad para el arte. Cada profesor dentro de las paredes de su clase es absolutamente libre para enseñar, para no enseñar, o lo que es peor, para enseñar las cosas más disparatadas y absurdas. No haya cuidado que nadie le vaya a la mano. Ni el director, ni el claustro de profesores, ni el director de Bellas Artes, ni el ministro, ni el Consejo de Cultura, ¡nadie!, le impedirá hacer lo que le venga en gana, aunque sea público y notorio que lo que hace es inútil o perjudicial. ¡Lo contrario sería atentar a la sagrada libertad de enseñanza!

Y aun en la enseñanza oficial se podrá decir que faltan muchas cosas por hacer. Pero, en general, lo que se hace es discreto y moral. En donde está lo inmoral y lo-atentatorio, no sólo el arte, sino el más elemental sentido común, es en esa farsa estúpida y grotesca que se llama enseñanza libre. Por un imbécil respeto a los intereses de una multitud de estafadores inconscientes, que con el nombre de profesores de música pueblan el territorio nacional, la lenidad en los exámenes ha llegado a tal extremo, que basta con balbucear ocho compases de un estudio de Clementi, con tres o cuatro tropezones, para aprobar la enseñanza elemental del piano. Y cada año el Conservatorio

indubitablement la première mission des maîtres d'école. Mais ne considérerions nous pas comme étant complètement fou celui qui oserait affirmer qu'il suffit de savoir lire pour être maître d'école primaire?

Mais en considérant les faits sans passion, nous reconnaîtrions que la tâche des professeurs dignes de ce nom n'est pas celle qui devrait ni celle qui pourrait l'être; parfois, par manque de concordance entre la personne et le poste qu'elle occupe, mais toujours pour cause d'absence totale de direction et d'esprit de coopération. Le Conservatoire, tel qu'il fonctionne, n'est rien d'autre qu'une sorte d'hôtel meublé, avec mauvais goût, soit dit en passant, où l'on donne des leçons particulières de musique. Maîtres et élèves se donnent rendez-vous dans un local public pour une activité qu'ils pourraient parfaitement réaliser dans leurs domiciles respectifs.

Les classes d'ensemble n'existent pas, ou, lorsqu'elles existent, sont une calamité pour l'art. Chaque professeur, entre les quatre murs de sa classe, est en effet absolument libre d'enseigner, de ne pas enseigner, ou, ce qui est encore pire, d'enseigner les choses les plus disparates et les plus absurdes. Personne n'est chargé de le contrôler: ni le directeur, ni l'assemblée des enseignants, ni le directeur des Beaux Arts, ni le ministre, ni le Conseil de Culture, personne, absolument personne n'empêchera le professeur en question de faire ce que bon lui semble; même dans le cas où l'inutilité et la nocivité de son enseignement sont notoires! Intervenir serait une atteinte à la liberté sacrée de l'enseignement!

On pourrait bien entendu affirmer qu'il y a beaucoup à faire dans le cadre de l'enseignement officiel; mais, en général, ce qui s'y fait est discret et moral. Ce qui immoral, ce qui porte atteinte, non seulement à l'art, mais encore au sens commun le plus élémentaire, c'est cette farce stupide et grotesque qui s'appelle l'enseignement libre. Au nom d'un respect imbécile pour les intérêts d'une foule d'escrocs inconscients qui, sous le titre de professeurs de musique, peuplent le territoire national, la faiblesse de l'autorité dans la question des examens dépasse les bornes: il suffit en effet

produce varias docenas de esos llamados profesores de música, que cada vez rebajan más y más el nivel de la enseñanza, hasta llegar a límites vergonzosos e inconcebibles.

Para que el conservatorio pueda llegar a ser una escuela superior de música lo primero que hay que hacer es suprimir de raíz esa lepra de la enseñanza libre, tal como hoy se halla organizada.

Y después, hacer que la enseñanza oficial funcione como debe y como puede, con los mismos elementos que hoy figuran en el profesorado. Basta con que cada uno haga aquello que mejor sepa en lógica coordinación con los demás.

Otro día, con hechos, demostraremos cómo funciona una Escuela superior de Música en los países civilizados.

Julio Gómez Aparicio (Madrid, 1886-1974), *El liberal*, 22 de julio de 1933

de balbutier huit mesures d'une étude de Clementi, en trébuchant trois ou quatre fois, pour passer avec succès l'examen élémentaire de piano. Et chaque année, le Conservatoire produit plusieurs douzaines de ces dits professeurs de musique, qui à chaque fois rabaisse de plus en plus le niveau de l'enseignement jusqu'à atteindre les limites de la honte et de l'inconcevable.

La première chose à faire pour que le Conservatoire puisse se convertir en une école supérieure de musique consisterait à supprimer définitivement cette lèpre de l'enseignement libre tel qu'il fonctionne aujourd'hui.

Et ensuite, faire en sorte que l'enseignement officiel fonctionne, autant que possible, comme il se doit, et avec les mêmes éléments qui font aujourd'hui partie du corps enseignant. Il suffit pour cela que chacun fasse ce qu'il sait faire le mieux, en collaborant logiquement avec le reste de ses collègues.

Dans un prochain article, nous démontrerons, faits en mains, comment fonctionne une École supérieure de Musique dans les pays civilisés.

Julio Gómez Aparicio (Madrid, 1886-1974), *El liberal*, 22 juillet 1933

Cómo funciona una escuela superior de música

En un artículo anterior, en el que expusimos por qué nuestro Conservatorio no es en su estado actual una escuela superior de música, prometimos a nuestros lectores informarles de cómo funcionan esos establecimientos en los problemas prácticos del arte, que a nosotros nos agobian y nos impiden la razonable y necesaria expansión de la vida espiritual. Ya dijimos que el Conservatorio no deja de ser una escuela superior de música por la calidad de su profesorado, que en general es competente, y en el cual figuran

Comment fonctionne une école supérieure de musique

Nous avons exposé dans un article antérieur les raisons pour lesquelles le Conservatoire n'est pas, dans son état actuel, une école supérieure de musique; nous avions aussi promis à nos lecteurs une information sur le fonctionnement de ce type d'établissement dans les pays qui ont déjà résolu un grand nombre de problèmes pratiques concernant l'art; problèmes qui, ici, nous accablent et empêchent l'expansion raisonnable et nécessaire de la vie spirituelle. Le Conservatoire, nous l'avons déjà dit,

17 de agosto de 1933

DE MUSICA DE BERLÍN

COMO FUNCIONA UNA ESCUELA SUPERIOR

En un artículo anterior, en el que exponíamos por qué nuestro Conservatorio no es en su estado actual una escuela superior de música, prometímos a nuestros lectores informarles de cómo funcionan esos establecimientos en los países que tienen ya resultados muchos de los problemas prácticos del arte, que a nosotros nos agobian y nos impiden la razonable y necesaria expansión de la vida artística. Y en el número que el Conservatorio no dejó de ser una escuela superior de música por la calidad de su profesorado, que en general es competente, y en el cual figuraron varias de las figuras que son honra de nuestro arte nacional. Si comparamos, por ejemplo, el profesorado de la Escuela Superior de Música de Berlín con el de nuestro Conservatorio Nacional, es muy probable que hallemos entre los profesores de

en muchos casos no es músico ni ha ejercido nunca el arte en ninguna de sus manifestaciones, es libre entre las paredes de su clase, y puede ensayar, no enseñar, o lo que es peor, enseñar las tonterías que se le ocurren. Nadie le ha de ir a la mano. Ni la dirección tiene atribuciones para ello ni el público se ha de enterar jamás de lo que ocurre en aquellos misteriosos salones.

En la Escuela superior de Música de Berlín se enseña el arte practicando. Los compositores, componen. Los instrumentistas, tocan a solo, en conjuntos de cámara y en la orquesta. Los cantantes, cantan a solo o en los coros. Esto es completamente de Perugallo. Pero, en cambio, estamos contemplando entre nosotros todos los días el aburrido contrario, y nadie se asombra ni se escandaliza.

El Liberal, 17 de agosto / août 1933. Cortesía / Courtoisie Beatriz Martínez del Fresno.

varias de las figuras que son honra de nuestro arte nacional. Si comparamos, por ejemplo, el profesorado de la Escuela Superior de Música de Berlín con el de nuestro Conservatorio Nacional, es muy probable que hallemos entre los profesores españoles tantos nombres ilustres en su profesión artística como entre los alemanes. Y en cambio, se hace notar con más fuerza la ausencia de ciertos nombres, de los que son verdaderamente figuras excepcionales del arte, que, por fortuna suya, no han de dedicarse en Alemania a la enseñanza, que allí, como es natural que ocurra en los países de intensa vida musical, es labor inferior y peor remunerada que el libre ejercicio del arte.

Donde se agranda la diferencia es en la proporción entre el número de profesores y el de alumnos. Allí no existe lo que aquí llamamos enseñanza libre. Esto que aquí llamamos enseñanza libre es la farsa más grotesca que puede darse. Centenares y centenares de ilusos o engañados vienen todos los años a examinarse en el Conservatorio, practicando un deporte que aún no hemos podido comprender en qué consiste ni para qué sirve. Desde luego, en nada que tenga que ver con la música.

Allí, como es natural, quien se matricula en la Escuela superior de Música, es para recibir la enseñanza de los profesores del Estado. Y comparando el número de alumnos y profesores, hallamos que en Madrid hay unos cincuenta profesores, entre numerarios y supernumerarios, que to-

peut être considéré comme une école supérieure de musique pour la qualité de son professorat, généralement assez compétent, et comprenant plusieurs personnalités qui sont l'honneur de notre art national. En comparant, par exemple, le professorat de l'École supérieure de musique de Berlin avec celui de notre Conservatoire National, nous trouverions probablement un nombre équivalent de noms illustres dans leur profession artistique, chez les Espagnols et chez les Allemands. Par contre, il est important de remarquer l'absence de certains noms, ceux des personnalités artistiques vraiment exceptionnelles qui, en Allemagne, ont la chance de ne pas devoir se consacrer à l'enseignement; comme cela est naturel dans les pays où la vie musicale est intense, l'enseignement est considéré comme une tâche inférieure et bien moins rémunérée que le libre exercice de l'art.

Mais l'inégalité devient beaucoup plus grande quand on considère la proportion entre le nombre des professeurs et celui des élèves. Il n'existe pas là-bas ce que nous appelons ici l'enseignement libre. Ce que nous appelons ici l'enseignement libre est la farce la plus grotesque qui puisse exister. Des centaines et des centaines de rêveurs ou de victimes abusées se présentent chaque année au Conservatoire pour y passer des examens, pratiquant ainsi un sport dont nous n'avons pas pu déterminer la nature ni l'utilité.

Là-bas, tout naturellement, celui qui s'inscrit à l'École Supérieure de Musique espère suivre l'enseignement des professeurs de l'État. Et en comparant le nombre des enseignés et des enseignants, nous trouvons à Madrid une cinquantaine de professeurs, entre les numéraires et les surnuméraires, qui réalisent tous la même fonction pour un nombre total d'élèves jamais inférieur à 2.000 pour les inscrits officiels et à 4.000 pour les libres. À Berlin, le nombre d'élèves inscrits ne dépasse pas 644; et pour l'unique sorte de matricule qui existe, le corps enseignant ne compte jamais moins de 150 membres. Il est inutile de préciser que de ces 150 musiciens, aucun n'appartient à cette espèce zoologique aussi abondante que calamiteuse, connue ici sous le



La redacción de / La rédaction de *El Liberal* en 1933. Fotografía reproducida en / Photographie reproduite dans "Julio Gómez. Una época de la música española", Ed. ICCMU, 1999.

dos realizan la misma función para un alumnado que no baja de 2.000 oficiales y 4.000 libres. En Berlín, para un alumnado que no pasa de 644 inscripciones, de la única clase de matrícula que allí existe, hay un profesorado que no cuenta con menos de 150 músicos no pertenece ninguno a esa malhadada y abundante especie zoológica que entre nosotros se conoce con el nombre de profesor de música, y que no cantan, ni tañen, ni componen, ni dirigen. Sólo se dedican a una tarea, que no le hallamos semejanza más próxima que la de los confesores católicos o los radioyentes. Que es casi siempre la de oír como quien oye llover.

Allí los músicos saben música y la ejercen; enseñan componiendo, dirigiendo, tañendo o cantando.

Y aquí llegamos a la médula de la cuestión: a la manera de funcionar una Escuela superior. En nuestro Conservatorio no se hace otra cosa que dar y tomar lecciones en unos infectos rincones, detrás de las puertas, con el mayor secreto. El

nom de professeur de musique, et qui ne sait ni chanter, ni jouer d'un instrument, ni composer, ni diriger. Ces professeurs ne se consacrent qu'à une seule tâche, uniquement comparable à l'attitude des confesseurs catholiques ou des auditeurs radiophoniques: elle consiste presque toujours à considérer le son comme quelque chose qui entre dans une oreille et sort par l'autre.

Là-bas, les musiciens connaissent la musique et la pratiquent: il enseignent en composant, en dirigeant, en jouant d'un instrument ou en chantant.

Et ici, nous arrivons au *quid* de la question: comment doit fonctionner une École supérieure. Dans notre Conservatoire on ne fait que donner et prendre des leçons dans des coins infects, derrière les portes, avec le plus grand secret. Le professeur, qui pour la plupart des cas n'est ni musicien, ni n'a jamais eu aucune activité artistique, jouit d'une complète liberté entre les quatre murs de sa classe; il peut enseigner, ne pas enseigner, ou ce qui est pire, enseigner toutes les bêtises qui

profesor, que en muchos casos no es músico ni ha ejercido nunca el arte en ninguna de sus manifestaciones, es libre entre las paredes de su clase, y puede enseñar, no enseñar, o lo que es peor, enseñar todas las tonterías que se le ocurran. Nadie le ha de ir a la mano. Ni la dirección tiene atribuciones para ello ni el público se ha de enterar jamás de lo que ocurría en aquellos misteriosos apartados.

En la Escuela superior de Música de Berlín se enseña el arte practicándolo. Los compositores, componen. Los instrumentistas, tañen a solo, en conjuntos de cámara y en la orquesta. Los cantantes, cantan a solo o en los coros. Esto es completamente de Perogrullo. Pero, en cambio, estamos contemplando entre nosotros todos los días el absurdo contrario, y nadie se asombra ni se escandaliza.

Examinemos, para demostrar con hechos lo que venimos diciendo, las memorias respectivas de los dos establecimientos en el curso de 1930-31. En el Conservatorio de Madrid, la sección de Música dio una sola prueba pública de su existencia. Consistió en un concierto a cargo de las clases de conjunto instrumental y de música de cámara. Se interpretaron obras de Haydn, Mozart, Schubert, Franck y Bretón. No hablemos de la calidad de la interpretación; quien no haya oído la orquesta del Conservatorio, no puede formarse idea de cómo suena, por mucho que se lo explicáramos. Es algo único en el mundo.

En ese mismo curso, la Escuela Superior de Música de Berlín dió siete conciertos, 44 sesiones de música de cámara, entre solistas y conjuntos variadísimos, y tres representaciones de ópera. Fueron éstas *Ondina*, de Lortzing; *La fuerza del destino*, de Verdi, y *El bosque fantasma*, de Wagner. Representaciones completas, con coros y orquesta.

Es imposible dar, ni en resumen abreviado, los programas de los 50 conciertos. Pero para formarse idea de su importancia, bastará saber que se interpretaron el oratorio *Elías*, de Mendelssohn; el *Réquiem alemán*, de Brahms; cantatas de Bach, un salmo de Max Reger, etc. Esto en lo que se refiera a grandes conjuntos.

lui passent par la tête. Personne ne le contredira; ni la direction, qui n'a pas d'attribution dans ce domaine, ni le public, qui ne saura jamais ce qui se passe dans cet antre mystérieux.

Dans l'École supérieure de Musique de Berlin, l'art est enseigné par la pratique. Les compositeurs composent. Les instrumentistes jouent en soliste, en formation de chambre et dans l'orchestre. Les chanteurs chantent en solistes ou dans un choeur. C'est une véritable lapalissade. Tandis qu'ici, nous pouvons tous contempler, chaque jour, l'absurde situation inverse; et personne ne s'en étonne, personne ne s'en scandalise.

Pour démontrer nos propos par des faits, examinons les annales respectives des deux établissements durant le cours de 1930-31. Au Conservatoire de Madrid, la section de Musique donna une seule preuve de son existence: elle consista en un concert auquel participèrent les classes d'ensemble instrumental et de musique de chambre. On y interpréta des œuvres de Haydn, Mozart, Schubert, Franck et Bretón. Ne parlons pas ici de la qualité de l'interprétation: sans l'avoir jamais entendu, personne ne peut s'imaginer comment sonne l'orchestre du Conservatoire, et ceci malgré toutes les explications que nous pourrions donner. Il s'agit de quelque chose d'unique au monde.

Pendant ce même cours, l'École Supérieure de Musique de Berlin donna sept concerts, 44 sessions de musique de chambre, entre solistes et diverses formations, ainsi que trois opéras: *Ondine* de Lortzing, *La Force du destin* de Verdi et *Le Vaisseau fantôme* de Wagner. Représentations complètes, avec choeur et orchestre.

Il est impossible de donner, ou de résumer brièvement, les programmes des 50 concerts. Mais pour avoir une idée de leur importance, il suffira de savoir qu'on y interpréta *Elías*, l'oratorio de Mendelssohn, le *Requiem allemand* de Brahms, des cantates de Bach, un psaume de Reger, etc. Ceci, en ce qui concerne les grandes formations.

Les programmes des concerts de solistes sont tout aussi intéressants. Le professeur de piano Leonid Kreutzer consacre un concert à la variation, et ses élèves interprètent 32 Variations en ut mineur

En los conciertos de instrumentistas o solo, hay programas interesantísimos. El profesor de piano Leonid Kreutzer dedica un concierto a la forma de variaciones, y sus alumnos interpretan: *32 variaciones en do menor*, de Beethoven; *Pastoral variada*, de Mozart; *Gavota y variaciones*, de Rameau; *Estudios sinfónicos*, de Schumann; *Variaciones y fuga sobre un tema de Telemann*, de Max Reger; *Tema y variaciones*, de Glazunov, y *Variaciones sobre un tema de Paganini*, de Brahms.

El profesor de violín, Carl Flesch, dedica una sesión a la música moderna. Sus alumnos interpretan: *Concierto*, de Prokofieff, *Sonata*, de Hindemith; *Poema*, de Chausson; *Suite*, de Tiessen; *Tzigane*, de Ravel; *Concierto*, de Pfitzner.

Los alumnos de la clase de dirección de orquesta Leitner y Friedlander dirigen en un concierto las *Variaciones sobre un tema de Haydn* de Brahms; el *Preludio y muerte de Iseo*, de Wagner; la *Suite sobre el Bourgeois gentilhomme*, de Strauss, y el *Don Juan*, del mismo autor.

Los alumnos de composición dan a conocer sus obras, entre las que hay experiencias tan curiosas como la de Harald Geuzmer, escribiendo música para dos trompetas, dos trompas, dos trombones y tuba. Llenaríamos páginas enteras copiando programas, todos interesantes e instructivos.

Con lo dicho creo que basta para comprender en qué consiste que una escuela de música pueda ostentar en justicia el título y la categoría de superior.

Creer que la enseñanza se eleva aumentando el sueldo de los profesores es tan inocente como creer que a fuerza de regarle, el olmo llegará a dar peras.

Julio Gómez Aparicio (Madrid, 1886-1974), *El liberal*, 17 de agosto de 1933

de Beethoven, *Pastorale variée de Mozart*, *Gavotte et variations de Rameau*, *Études symphoniques de Schumann*, *Variations et fugue sur un thème de Telemann* de Max Reger, *Thème et variations de Glazounov* et *Variations sur un thème de Paganini* de Brahms.

Le professeur de violon, Carl Flesch, consacre une session à la musique moderne. Ses élèves interprètent *Concert* de Prokofiev, *Sonate* de Hindemith, *Poème* de Chausson, *Suite* de Tiessen, *Tzigane* de Ravel, *Concert* de Pfitzner.

Les élèves de la classe de direction d'orchestre, Leitner et Friedlander, se partagent la baguette de chef dans un concert composé par les *Variations sur un thème de Haydn* de Brahms, le *Prélude* et *La mort d'Isolde* de Wagner, la *Suite du Bourgeois gentilhomme* de Strauss et *Don Juan*, du même auteur.

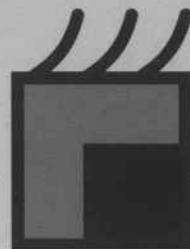
Les élèves de composition présentent leurs œuvres, et certaines constituent des expériences curieuses: par exemple, une pièce de Harald Geuzmer, pour deux trompettes, deux cors, deux trombones et tuba. Nous remplirions des pages entières de programmes plus intéressants et instructifs les uns que les autres.

Je crois que cet aperçu suffit amplement et explique clairement ce dont à besoin une École supérieure de Musique pour mériter son titre et sa catégorie.

Croire que l'enseignement peut s'améliorer par l'augmentation du salaire des professeurs est pour le moins innocent; tout comme le fait d'attendre d'une chienne qu'elle accouche d'un chaton parce qu'on lui donne du mou.

Julio Gómez Aparicio (Madrid, 1886-1974), *El liberal*, 17 août 1933

AGRUPARTE '99



Música
y Arte en
Educación
y Terapia

XIII Escuela de Verano

**MATRICULA:
HASTA EL 30 DE JUNIO
PLAZAS LIMITADAS**

**DEL 7 AL 15 DE JULIO DE 1999
PALACIO DE CONGRESOS EUROPA**

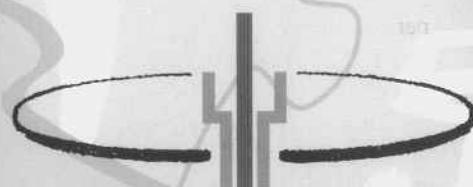
CURSO POSTGRADO DE MUSICOTERAPIA

6^a PROMOCION

DIRIGIDO A:

*Profesionales de
la Música, Psicología,
Pedagogía, Medicina,
Técnicas de Expresión
y Comunicación*

INICIO en OCTUBRE



MUSICA, ARTE Y PROCESO

INFORMACION E INSCRIPCIONES:

INSTITUTO

"Música, Arte y Proceso"

San Antonio, 13 - 1º dcha.

Tfnos.: 945 143 311 - 945 148 385

Fax: 945 144 224

Apdo. 585 • 01080 VITORIA-GASTEIZ

E-mail: espemap@correo.cop.es
<http://agruparte.interbook.net>

Horario: de lunes a viernes
de 9 a 13 h. y de 16 a 19 h.

Evaluación, palabra mágica para las reformas en universidades y escuelas superiores

Evaluation Zauberwort für die Reformen an Universitäten und Hochschulen

Imaginemos un Conservatorio Superior de Música en el que todos los docentes comparten un mismo proyecto. Un paraíso de los estudios para jóvenes músicos. Espacios amplios, claros, bien climatizados con la mejor atmósfera docente para estudiar y hacer música en estimulante camaradería; planes de estudio modernos para todas las profesiones musicales, buena organización para coordinar los contenidos con el tiempo lectivo; la música como experiencia total; fructíferos contactos nacionales e internacionales, cursos de muchos quilates impartidos por profesores invitados de reconocido prestigio; estudios integrados en la praxis profesional: una perla de Conservatorio Superior europeo.

¿Sueño? ¿Realidad? En cualquier caso, una meta que merece la pena perseguir.

Con estas líneas, dirigidas particularmente a la Escuela Superior de Música de Detmold, se despertó la curiosidad del claustro de nuestra Escuela Superior hacia un procedimiento de evaluación, que, desde hace medio año, se está llevando a la práctica; un procedimiento con cuya ayuda deseamos realizar tanto como sea posible el ideal descrito de Escuela Superior.

La alarmante situación de Universidades y Escuelas Superiores en tiempos de escasos recursos estatales se ha puesto de manifiesto una vez más por las protestas estudiantiles del invierno de 1997/98, y, así, ha llegado a la conciencia pública de Alemania. Mientras los estudiantes exigen la crea-

Stellen wir uns folgende Musikhochschule vor: Alle Lehrenden ziehen an einem Strang. Ein Studienparadies für junge MusikerInnen. Helle, gut klimatisierte Räume mit bester Unterrichtsatmosphäre, Üben und Konzertieren in anregender Gemeinschaft, moderne Studienpläne für alle Musikberufe, zeitlich koordinierte und inhaltlich vernetzte Unterrichtsveranstaltungen, Musik als ganzheitliche Erfahrung, fruchtbare internationale und regionale Kontakte, hochkarätige Kurse von geschätzten GastdozentInnen, studienintegrierte Berufspraxis: eine Perle unter Europas Musikhochschulen.

Ein Traum? Wirklichkeit? In jedem Fall ein Ziel, das sich zu verfolgen lohnt!

Mit diesen Zeilen, bezogen allerdings auf die Musikhochschule Detmold, haben wir das Kollegium unserer Hochschule auf ein Evaluationsverfahren neugierig gemacht, das inzwischen seit einem halben Jahr in die Tat umgesetzt wird; ein Verfahren, mit dessen Hilfe wir die beschriebene ideale Hochschule so weit wie möglich verwirklichen wollen.

Die alarmierende Situation von Universidades y Hochschulen in Zeiten knapper staatlicher Mittel ist durch die Studentenproteste im Winter 1997/98 erneut ins öffentliche und veröffentlichte Bewußtsein in Deutschland gelangt. Während die Studierenden einen bedarfsgerechten Ausbau der Hochschulen (Lehrpersonal, Gebäude, Sachausstattungen) und eine Demokratisierung der

ción de Escuelas Superiores que cubrieran las necesidades (personal docente, edificios, dotaciones materiales), y una democratización de las instituciones con una reforzada presencia estudiantil, así como una reforma del sistema de becas a los estudiantes por parte del Estado, los ministros responsables exigían reformas de la enseñanza que debían asegurar y mejorar su calidad y el nivel de investigación y que apuntaban a una utilización óptima y transparente de la financiación estatal.

En el contexto de las Escuelas Superiores alemanas las Escuelas Superiores de Música son instituciones diminutas en lo que se refiere al número de sus estudiantes. Pero, precisamente, la exigencia de un gran número de profesores, debida a la necesidad de docencia individualizada y en pequeños grupos, hizo que los responsables ministeriales del ahorro se pusieran en guardia. Y, así, las 23 Escuelas Superiores de Música alemanas no fueron una excepción a la hora de someter a prueba sus estructuras y de justificar su actividad frente a la opinión pública. Junto a ello, la presión de la competencia entre las Escuelas Superiores de Música obliga a un examen constante de la oferta educativa, con el fin de mantener atractiva para los estudiantes la de la propia Escuela. Las instituciones, da igual del tipo que sean, tienden con enorme facilidad a la inercia. Desde un punto de vista positivo, esto puede conducir a estructuras y mecanismos de acción seguros, que cuidan de un funcionamiento objetivo y útil. Pero al mismo tiempo también solidifican defectos, insuficiencias, procesos de trabajo superficiales, técnicas anticuadas, puntos de vista superados, apoltronamientos y negligencias. La voluntad idealista de modificación se relaja con frecuencia, con una aclimatación creciente, frente a las relaciones dominantes y así, bajo determinadas circunstancias, pueden llevarse a cabo pequeñas mejoras en los ámbitos personales de competencia, pero las instituciones como un todo apenas si pueden ser reformadas.

En esta situación, el instrumento “evaluación” ofrece un apoyo, que, correctamente utilizado, puede proporcionar una ayuda francamente valiosa para esta amplia tarea de una reforma real de una institución. Para la Escuela Superior de Música de

Gremien mit verstärkter studentischer Mitbestimmung verlangen, sowie eine Reform der finanziellen Unterstützung für Studierende durch den Staat (BAföG), mahnen die verantwortlichen Minister Reformen im Bildungswesen an, die die Qualität von Lehre und Forschung sichern und verbessern sollen, und für eine optimale und transparente Verwendung der staatlichen Finanzierung sorgen.

Musikhochschulen sind in der deutschen Hochschullandschaft verschwindend kleine Institutionen, was die Zahl Ihrer Studierenden betrifft. Aber gerade der besonders intensive Personalbedarf aufgrund des notwendigen Einzel- und Kleingruppenunterrichts macht die Sparkommissare in den Ministerien hellhörig. Und so werden auch die 23 deutschen Musikhochschulen nicht davon ausgenommen, ihre Strukturen zu überprüfen und ihr Handeln gegenüber der öffentlichen Hand zu rechtfertigen. Daneben zwingt der Konkurrenzdruck der Musikhochschulen untereinander zu einer ständigen Überprüfung des Lehrangebots, um die eigene Hochschule für Studierende attraktiv zu halten.

Institutionen, gleich welcher Art, haben ein enormes Beharrungsvermögen. Positiv kann dies zu verlässlichen Handlungsstrukturen und -mechanismen führen, die für ein sachorientiertes und zweckdienliches Funktionieren sorgen. Gleichzeitig aber verfestigen sich auch Mängel, Unzulänglichkeiten, überflüssige Arbeitsgänge, antiquierte Techniken, überholte Anschauungen, Bequemlichkeit und Schlampelei. Jede neue Lehrkraft, die mit Ideen, Visionen und Tatkrift Verantwortung in einer Institution übernimmt, kennt den kräftezehrenden Kampf mit diesen lähmenden Verkrustungen. Der idealistische Veränderungswille erlahmt häufig mit zunehmender Gewöhnung an die herrschenden Verhältnisse, und so wird man unter Umständen kleine Verbesserungen im persönlichen Zuständigkeitsbereich durchgesetzt haben, aber die Institution als Ganzes kaum reformieren können. In dieser Situation bietet das Instrument „Evaluation“ einen Ansatz, der bei richtiger Anwendung für diese umfassende Aufgabe einer

Detmold, que forma músicos desde hace más de cincuenta años, hemos desarrollado un procedimiento que será descrito en las páginas siguientes.

Junto con la protesta estudiantil y la discusión pública, el motivo de nuestro trabajo es el de anticiparnos a la evaluación ordenada por instancias estatales (que tendrán la vista puesta sobre todo en el ahorro y en los recortes), mediante un proceso autodesarrollado y autodeterminado. La meta de nuestro trabajo consiste en:

- describir mediante un análisis de los puntos fuertes y de los puntos débiles el estado actual de la enseñanza en nuestra Escuela,
- acordar y llevar a cabo medidas que subsanen los puntos débiles encontrados, alejen lo superficial, y acentúen y apuntalen los puntos fuertes de la enseñanza,
- para que de este modo los estudiantes y los docentes mantengan o creen condiciones efectivas y atractivas,
- para dotar a la Escuela Superior de Música de Detmold de un perfil renovado y singularizador en el panorama de las Escuelas Superiores de Música europeas.

Proyecto ProMuse

En Octubre de 1998, y según un modelo ya probado en el nivel universitario, nuestra Escuela Superior, junto con la Escuela Superior de Música de Karlsruhe, puso en marcha el proyecto ProMuse (*Projekt MusikhochschulEvaluation*), que prevé los siguientes pasos:

1. Ambas Escuelas Superiores dividieron el ámbito de la enseñanza en 7 grupos de evaluación:

- 1-instrumentos orquestales
- 2-instrumentos de tecla
- 3-canto y ópera
- 4-dirección y composición
- 5-música en la escuela
- 6-música de iglesia
- 7-grabación de música

Cada grupo de evaluación redactó un informe sobre el estado actual de su sector, así como las modificaciones que consideraba necesarias y deseables. A este respecto, un grupo común de dirección de las dos Escuelas elaboró un cuestionario

wirklichen Reform einer Institution ausgesprochen hilfreich sein kann. Für die Hochschule für Musik Detmold, die seit über fünfzig Jahren junge Musiker ausbildet, haben wir ein Verfahren entwickelt, das im folgenden beschrieben wird.

Anlaß für unser Verfahren ist neben den Studentenprotesten und der öffentlichen Diskussion die Absicht, mit einem selbstentwickelten und selbstbestimmten Prozeß einer von staatlicher Stelle verordneten Evaluation zuvorkommen, die vor allem Einsparungen und Kürzungen im Blick hätte. Ziel unserer Bemühungen ist es,

- in einer Stärken- und Schwächenanalyse den derzeitigen Zustand der Lehre an unserer Hochschule zu beschreiben
- danach Maßnahmen zu beschließen und umzusetzen, die entdeckte Schwächen beseitigt, Überflüssiges entfernt, sowie Stärken in der Lehre betont und ausbaut
- um Studierenden und Lehrenden auf diese Weise effektive und attraktive Bedingungen zu erhalten oder zu schaffen
- und damit für die Musikhochschule Detmold ein erneuertes und unverwechselbares Profil in der europäischen Hochschullandschaft bilden zu können.

Projekt ProMuse

Nach einem bereits auf universitärer Ebene erprobten Modell hat unsere Hochschule gemeinsam mit der Hochschule für Musik Karlsruhe im Oktober 1998 das Projekt Pro Muse (*Projekt MusikhochschulEvaluation*) begonnen, das folgende sechs Schritte vorsieht:

1. Beide Hochschulen gliedern die Bereiche der Lehre in 7 Evaluationseinheiten auf:
 - 1-Orchesterinstrumente
 - 2-Tasteninstrumente
 - 3-Gesang und Oper
 - 4-Dirigieren und Komposition
 - 5-Schulmusik
 - 6-Kirchenmusik
 - 7-Musikübertragung
- Jeder Bereich erstellt eine Selbstbeschreibung über den gegenwärtigen Zustand sowie erforderliche und gewünschte Veränderungen. Hierzu hat eine

modelo que debía facilitar el trabajo y estructurar los informes.

2. Los grupos encargados de la evaluación de ambas Escuelas acordaron enviar los informes que recibieron a expertos externos (*peer-group*). A su vez, los expertos visitaron dichos grupos de evaluación, y en diálogo con los estudiantes, los docentes y el personal de administración verificaron estos informes.

3. Tras su visita a las Escuelas Superiores, los expertos elaboraron dictámenes provisionales, que compendiaban las entrevistas realizadas y las observaciones propias.

4. En una reunión conjunta, los expertos discutieron con los grupos de evaluación sus informes, corrigieron malentendidos o faltas de información, matizaron afirmaciones y completaron detalles olvidados. Finalmente, aprobaron los dictámenes acordados en común.

5. Sobre la base de estos dictámenes definitivos, los grupos de evaluación concertarán con las respectivas direcciones de las Escuelas Superiores acuerdos sobre las reformas a introducir y sobre los plazos necesarios. La puesta en práctica será revisada por los rectorados. Las reformas no llevadas a cabo podrán influir en la asignación de medios en el correspondiente sector.

Este procedimiento acordado de autoevaluación resulta atractivo y dinámico por varios aspectos:

- La realización simultánea y ligada en los contenidos en dos Escuelas Superiores se enriquece por el intercambio de experiencias y por el conocimiento exacto de otro perfil de Escuela Superior. Gracias al estímulo mutuo el procedimiento se lleva a cabo intensivamente y en los plazos temporales convenientes. La necesidad de ponerse de acuerdo sobre los dictámenes externos impide dictámenes complacientes.

- La evaluación simultánea de toda la Escuela Superior (a diferencia del procedimiento habitual en las Universidades, que evalúa siempre sólo materias particulares) pone en movimiento toda la institución y a todos los que trabajaban en ella.

- El procedimiento fomenta el diálogo entre colegas, estudiantes y administración sobre las cuestiones fundamentales de la Escuela Superior. Este

gemeinsame Leitungsgruppe aus beiden Hochschulen einen Frageleitfaden entwickelt, der die Arbeit erleichtern und die Berichte strukturieren soll.

2. Die jeweiligen Evaluationseinheiten an beiden Hochschulen einigen sich auf eine Liste von auswärtige Gutachter (*peer-group*), die die Selbstbeschreibungen erhalten. Diese auswärtigen Experten besuchen die entsprechenden Evaluationseinheiten an beiden Hochschulen und verifizieren in Gesprächen mit Studierenden, Lehrenden und der Verwaltung die erstellten Selbstbeschreibungen.

3. Nach ihrem Besuch der Hochschulen verfassen die Expertengruppen eigene vorläufige Gutachten, die die Gespräche und eigenen Beobachtungen zusammenfassen.

4. In einer auswertenden Konferenz diskutieren die Expertengruppen mit den Evaluationseinheiten ihre Berichte, korrigieren Mißverständnisse oder Fehlinformationen, schärfen Aussagen zu oder ergänzen Vernachlässigte. Sie verabschieden die gemeinsam anerkannten Gutachten.

5. Auf der Grundlage dieser abschließenden Expertengutachten schließen die Evaluationseinheiten mit ihrer Hochschulleitung Kontrakte über die einzuleitenden Reformen und den erforderlichen Zeitrahmen. Die Umsetzung wird von den Rektoraten überprüft. Nicht umgesetzte Reformen können die Mittelvergabe an den entsprechenden Fachbereich beeinflussen.

Dieses vereinbarte Verfahren der Selbstevaluation bezieht seinen Charme und seine Dynamik aus mehreren Aspekten:

- Die gleichzeitige und inhaltlich verbundene Durchführung an zwei Hochschulen bereichert durch den Erfahrungsaustausch und das genaue Kennenlernen eines anderen Hochschulprofils. Es hilft, in gegenseitiger Anregung das Verfahren intensiv und im vereinbarten Zeitrahmen durchzuführen. Die Notwendigkeit, sich über die auswärtigen Gutachter zu einigen, verhindert Gefälligkeitsgutachten.

- Die gleichzeitige Evaluation der gesamten Hochschule (im Gegensatz zu üblichen Verfahren an Universitäten, die immer nur einzelne Fächer

diálogo supone ya un enriquecimiento, si se piensa en la fuerte individualización de la enseñanza en una Escuela Superior de Música.

- El esfuerzo común da lugar a una identificación más fuerte con la institución y eleva la comprensión de la meta unitaria de una formación musical.

Si con este procedimiento de evaluación queremos someter a prueba la calidad de la enseñanza musical, se plantea rápidamente la pregunta de qué es lo que constituye la calidad musical y si ésta es mesurable (una pregunta, por lo demás, que también afecta a todos los concursos y que hace que sus resultados sean siempre dudosos). Después de una intensa discusión llegamos a la conclusión de que en nuestra evaluación no se trataba de la valoración de la calidad artística. Queríamos más bien asegurar que en nuestras Escuelas Superiores las estructuras docentes estén configuradas de tal modo que, en la educación, sea posible un máximo de calidad artística. En esta medida, tampoco se trataba de enjuiciar las capacidades docentes particulares. La evaluación debía descubrir puntos débiles en la estructura docente y organizativa y esbozar caminos y metas para las necesarias modificaciones.

Procedimiento y aplicación del proyecto

Primera fase

En la fase preliminar del proyecto, un grupo de coordinación formado por nueve personas (cuatro profesores de Detmold, tres profesores más un director de la administración más una secretaria de Karlsruhe) estableció los principios del procedimiento y un calendario.

Este grupo contaba con la ayuda de un moderador y coordinador de la Universidad de Bremen, independiente y experto en cuestiones de evaluación, que nos fue proporcionado por el "Centrum für Hochschulentwicklung" de la Fundación Bertelsmann. A continuación, tomando como punto de partida un cuestionario universitario, se desarrolló un cuestionario especialmente adaptado a nuestras Escuelas Superiores de Música. Este cuestionario tenía la misión de ayudar a los siete grupos de evaluación en la autodescripción de sus sectores. Ordenaba en 15 apartados el complejo de

evaluar) bringt die gesamte Institution und alle in ihr Arbeitenden in Bewegung.

- Das Verfahren bringt Kolleginnen und Kollegen, Studierende und Verwaltende ins Gespräch über die Grundfragen der Hochschule. Allein dieses Gespräch mit der vorgegebenen Zielsetzung ist ein großer Gewinn, denkt man an die starke Individualisierung der Lehre an einer Musikhochschule.

- Die gemeinsame Anstrengung sorgt für eine stärkere Identifikation mit der Institution und erhöht das Verständnis für das ganzheitliche Ziel einer musikalischen Bildung.

Wenn wir mit diesem Evaluationsverfahren die Qualität der musikalischen Lehre überprüfen wollen, so stellt sich sehr schnell die Frage, was denn musikalische Qualität ausmacht und ob diese meßbar ist (eine Frage übrigens, die auch alle Wettbewerbe betrifft und ihre Ergebnisse immer wieder zweifelhaft erscheinen läßt). Wir sind nach intensiver Diskussion zu der Auffassung gelangt, daß es bei unserer Evaluation nicht um die Bewertung künstlerischer Qualität geht. Vielmehr wollen wir sicherstellen, daß an unserer Hochschule die Lehrstrukturen so gestaltet sind, daß in der Ausbildung ein Höchstmaß an künstlerischer Qualität möglich ist. Daher geht es auch nicht um die Beurteilung einzelner Lehrkräfte. Die Evaluation soll Schwachstellen in der Lehr- und Organisationsstruktur aufdecken und Wege und Ziele der notwendigen Veränderungen skizzieren.

Zur Einleitung des Projektes

Erste Phase

Zur Einleitung des Projektes hatte eine neunköpfige Koordinationsgruppe (4 Professoren aus Detmold, 3 Professoren + Verwaltungsleiter + Schriftführerin aus Karlsruhe) die Prinzipien des Verfahrens und einen Zeitplan festgelegt. Die Leitung hatte ein unabhängiger und in Evaluationsfragen erfahrenen Moderator und Koordinator von der Universität Bremen, den das „Centrum für Hochschulentwicklung“ der Bertelsmann-Stiftung an uns vermittelt hat. Danach wurde auf der Grundlage eines universitären Frageleitfadens ein speziell für unsere Musikhochschulen geeigneter

cuestiones que toman en consideración todos los aspectos del trabajo y la organización de las Escuelas Superiores. En una versión abreviada, son los siguientes:

0. Breve exposición de la unidad de evaluación

(¿qué balances ofrece?, ¿cuántos estudiantes y docentes toman parte en la formación?, etc.)

1. Objetivos de los estudios y de la enseñanza

¿Con qué conocimientos específicos, habilidades, capacidades y cualificaciones se debe dotar a los estudiantes?

2. Perfil/puntos fuertes de los estudios

¿Qué contactos hay con la praxis profesional y con el mercado laboral?, ¿qué nuevas ofertas educativas están en discusión?

3. Organización formal de los estudios

Orden de los estudios y de los exámenes.

4. Selección, tutoría y asesoramiento de los estudiantes

Contactos y posibilidades de información antes de los estudios. Tutoría durante los mismos. Programas especiales para estudiantes extranjeros. Asesoramiento de los candidatos a examen.

5. Organización y planificación de la oferta educativa

¿Qué formas de organización hay?, ¿hay ofertas con vistas a la formación de un proyecto?, ¿existen formas específicas de orientación a la praxis?, ¿están las ofertas educativas coordinadas entre sí desde el punto de vista del contenido, del tiempo y del espacio?, ¿dónde están los cuellos de botella con respecto a los recursos espaciales, personales y materiales?, ¿qué problemas hay con el cumplimiento de las obligaciones docentes por parte de los profesores (ausencias debidas a otras obligaciones, etc.)?, ¿se recuperan las horas de clase perdidas?

6. Comunicación y cooperación en la unidad de evaluación y con otras carreras

¿Cómo es valorada por los docentes y los estudiantes la comunicación en y entre los grupos?, ¿se reúnen los docentes con regularidad?, ¿en qué asociaciones y de qué forma se discute entre docentes y estudiantes los problemas de la enseñanza?

7. Internacionalización de la oferta educativa y de estudios

Frageraster entwickelt. Dieser Frageleitfaden hat die Aufgabe, den 7 Evaluationsgruppen bei der Selbstbeschreibung ihres Bereichs zu helfen. Er ordnet in 15 Abschnitten die Fragekomplexe, die alle Aspekte der Hochschularbeit und -organisation berücksichtigen. In gekürzter Fassung sind dies:

0. Kurzdarstellung der Evaluationseinheit (Welche Studienabschlüsse werden angeboten? Wieviele Studierende und Lehrende sind an der Ausbildung beteiligt? etc.)

1. Ziele für Lehre und Studium

Welche spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Werthaltungen und außerfachlichen Qualifikationen sollen den Absolventen vermittelt werden? Berufschancen? etc.

2. Studienschwerpunkte/Profil

Welche Kontakte gibt es zur Berufspraxis und zum Arbeitsmarkt? Welche neuen Studienangebote sind in Diskussion?

3. Formale Studienorganisation

Studien- und Prüfungsordnung

4. Auswahl, Beratung und Betreuung der Studierenden

Kontakte und Informationsmöglichkeiten vor dem Studium, Auswahl der Studierenden, Begrüßung und Betreuung der Erstsemester, Beratung während des Studiums, spezielle Programme für ausländische Studierende, Betreuung der Examenskandidaten

5. Organisation und Planung des Lehrangebots

Welche Veranstaltungsformen gibt es? Gibt es projektförmige Angebote, besondere Formen der Praxisorientierung? Sind die Lehrangebote inhaltlich, zeitlich und räumlich aufeinander abgestimmt? Wo bestehen Engpässe hinsichtlich räumlicher, personeller und materieller Ressourcen? Welche Probleme gibt es bei der Erfüllung der Lehrverpflichtungen von Lehrenden (Abwesenheiten durch andere Verpflichtungen etc.)? Werden ausgefallene Unterrichtsstunden ausgeglichen?

6. Kommunikation und Kooperation in der Evaluationseinheit und mit anderen Studiengängen

Wie wird von den Lehrenden und den Studierenden

8. Promoción de las mujeres**9. Los estudiantes**

Datos estadísticos, motivos para la elección del lugar de estudios, cumplimiento del horario de estudios regulado, etc.

10. Los docentes

Datos estadísticos, sobrecarga por el trabajo de exámenes y asociaciones, etc.

11. Dotación

Datos sobre medios materiales, recursos, espacios, biblioteca, etc. Espacios de trabajo y ensayo para los estudiantes.

12. Época de exámenes y tiempo de estudios

Exigencias del examen, ¿diferente valoración según los docentes? Sentido del diploma previo.

13. Autoadministración y administración en la docencia

Descripción de la pertinencia organizativa de la oferta educativa. Orden de exámenes y de estudios, etc. Decisiones sobre la distribución de medios. Papel de la administración en la realización de la docencia. Papel de la autoadministración. Participación de los estudiantes.

14. Evaluación de la enseñanza

¿Establecen los estudiantes los instrumentos de evaluación de la organización?

15. Proyectos de reforma de la enseñanza

Más adelante pondremos en Internet el texto completo de nuestro cuestionario. Pero ya en esta versión abreviada queda claro que no se trata de las situaciones personales de docentes y estudiantes concretos, sino de una descripción concienzuda y abarcadora de las estructuras docentes realmente existentes y de su enjuiciamiento por parte de todos aquellos que forman parte de la Escuela Superior. Allí donde se reconocen los puntos débiles, se estimulan también al mismo tiempo las posibilidades de mejora. De donde se deduce con claridad un rasgo esencial del procedimiento.

Cuanto más colectivo es el procedimiento tanto más afirmativo y efectivo es el resultado. En este sentido, en cada uno de los siete grupos de evaluación de nuestra Escuela Superior se formaron grupos de trabajo de profesores y estudiantes para establecer una línea común de trabajo. Cada grupo elaboró su propia relación con esta línea. La

die Kommunikation in und zwischen den Gruppen eingeschätzt? Gibt es regelmäßige Treffen der Lehrenden? In welchen Gremien und Formen werden Probleme der Lehre zwischen Lehrenden und Studierenden diskutiert?

7. Internationalisierung des Lehr- und Studienangebots**8. Frauenförderung****9. Die Studierenden**

Statistische Daten, Gründe für die Wahl des Studienorts, Einhaltung der Regelstudienzeiten, etc.

10. Die Lehrenden

Statistische Daten, Belastung durch Prüfungs- und Gremienarbeit, etc.

11. Ausstattung

Daten über Sachmittel, Investitionsmittel, Räume, Bibliotheksversorgung etc., studentische Übe- und Arbeitsräume

12. Prüfungs- und Studienzeiten

Prüfungsanforderungen, unterschiedliche Beurteilung durch Lehrende? Bedeutung des Vordiploms

13. Selbstverwaltung und Verwaltung in der Lehre

Beschreibung der Zuständigkeiten bei Erstellung des Lehrangebots, Prüfungs- und Studienordnungen etc., Entscheidung über Mittelverteilung, Rolle der Verwaltung bei der Durchführung der Lehre, Rolle der Selbstverwaltung, Beteiligung der Studierenden.

14. Evaluation in der Lehre

Werden Instrumente der Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden eingesetzt?

15. Reformvorhaben in der Lehre

Den vollständigen Text unseres Frageleitfadens werden wir später ins Internet stellen. Aber auch in dieser Kurzfassung wird deutlich, daß es nicht um persönliche Befindlichkeiten einzelner Lehrender und Studierender geht, sondern um eine gewissenhafte und umfassende Beschreibung der tatsächlich vorhandenen Lehrstrukturen und ihre Beurteilung durch alle Hochschulangehörigen. Wo Schwachstellen erkannt werden, wird auch gleich zu Verbesserungsmöglichkeiten angeregt. Daraus schon wird ein wesentlicher Grundsatz des

meta consistía en conseguir una autodescripción lo más exacta posible del grupo de evaluación, y a esta meta se orientaron los métodos de trabajo. La línea de partida podía ser ampliada y modificada, seleccionada de otra manera o recortada; no se trata de evitar un cuestionario estadístico con las respuesta: si, no, no sabe.

Los siete grupos de trabajo utilizaron en sus reuniones tanto criterios de docentes y estudiantes (algunos grupos de estudiantes elaboraron adicionalmente un cuestionario estudiantil para temas particularmente relevantes y lo distribuyeron entre los estudiantes de sus unidad de evaluación), como también las posiciones formuladas en las discusiones comunes. Las valoraciones contrapuestas (por ejemplo, entre docentes y estudiantes) no siempre fueron armonizadas, sino que se expusieron en los informes.

Los informes externos

Segunda fase

Una vez que los informes estuvieron a nuestra disposición se pasó a la segunda fase, a saber: la realización de los dictámenes externos. Para no engordar innecesariamente el número de expertos, en dos casos unimos los grupos de evaluación y se fijó el siguiente número de expertos dictaminadores:

1. Grupo de expertos para 1 más 4 (instrumentos de orquesta más dirección/composición) 5 expertos (1 instrumentista de viento, 1 de cuerda, 1 profesor de pedagogía instrumental, 1 compositor, 1 director) más 2 estudiantes externos.

2. Grupo de expertos para 2 más 4 (instrumentos de tecla más canto/ópera) 4 expertos (1 pianista, 1 cantante, 1 director de ópera, 1 pedagogo de piano o de canto) más 2 estudiantes externos.

3. Grupo de expertos para 5 (pedagogía musical): 3 expertos (1 pedagogo musical más 1 artista/teórico/científico más 1 experto escolar) más 1 estudiante externo.

4. Grupo de expertos para 6 (grabación de música): 2 expertos (1 ingeniero de sonido, 1 productor) más 1 estudiante externo.

5. Grupo de expertos para 7 (música sacra): 2 expertos (1 músico de iglesia, 1 jefe de estudios de otra

Verfahrens deutlich:

Je kollektiver das Verfahren, desto aussagekräftiger und wirkungsvoller das Ergebnis.

In diesem Sinne haben sich in jeder der 7 Evaluationseinheiten unserer Hochschule Arbeitsgruppen von Lehrenden und Studierenden gebildet, um sich mit dem Leitfaden zu befassen. Dabei galt: Jede Gruppe entwickelt ihren eigenen Umgang mit dem Leitfaden. Ziel ist eine möglichst genaue Selbstbeschreibung der Evaluationseinheit, und an diesem Ziel orientieren sich die Methoden. Der Leitfaden kann ergänzt und verändert werden, anders sortiert oder gekürzt, es geht ja nicht um einen statistischen Fragebogen mit den Antworten ja, nein, weiß nicht.

Die 7 Arbeitsgruppen haben in ihren Sitzungen sowohl schriftliche Stellungnahmen einzelner Lehrender und Studierender verarbeitet (einige Studierendengruppen haben zusätzlich einen studentischen Fragebogen zu besonders relevanten Themen erarbeitet und an alle Studierenden ihrer Evaluationseinheit verteilt), als auch die in gemeinsamen Diskussionen entstandenen Positionen formuliert. Gegensätzliche Einschätzungen (z.B. zwischen Lehrenden und Studierenden) wurden nicht immer harmonisiert sondern im Bericht dargestellt.

Auswärtigen Gutachter

Zweite Phase

Inzwischen liegen alle Berichte vor und wir befinden uns in der zweiten Phase, nämlich der Bestellung der auswärtigen Gutachter. Um die Zahl der Gutachter nicht unnötig groß werden zu lassen, haben wir in zwei Fällen Evaluationseinheiten zusammengefaßt und die Gutachterzahlen festgelegt:

1. Gutachtergruppe für 1+4
(Orchesterinstrumente + Dirigieren/Komposition):
5 Gutachter (1 Bläser, 1 Streicher, ein Instrumentalpädagoge, 1 Komponist, 1 Dirigent) + 2 auswärtige Studierende

2. Gutachtergruppe für 2+3
(Tasteninstrumente + Gesang/Oper): 4 Gutachter (1 Pianist, 1 Sänger, 1 Operndirigent, 1 Klavier- oder Gesangspädagoge) + 2 auswärtige Studierende

Escuela Superior) más 1 estudiante externo.

Las unidades paralelas de evaluación de las Escuelas Superiores de Música de Detmold y de Karlsruhe acordaron una lista común de expertos y, a continuación, se informaron sobre su disponibilidad. Los expertos no debían proceder de ninguna de las regiones autónomas concernidas (Nordheim-Westfalen y Baden-Württemberg), ni tener ninguna relación directa con alguna de las escuelas superiores. Los expertos estudiantiles fueron escogidos entre los estudiantes de los grupos de trabajo y procedían de Escuelas Superiores de ambas regiones autónomas.

Los expertos recibieron los informes de los correspondientes grupos de evaluación de ambas Escuelas y fueron invitados por los rectorados a visitar durante aproximadamente un día y medio cada una de ellas. En este tiempo, por medio de conversaciones con profesores, personal de administración y con el rectorado, pudieron formarse una imagen propia de las unidades escolares que había que dictaminar. Compararon sus observaciones con la autodescripción de las Escuelas Superiores y elaboraron sobre esta base sus propios dictámenes provisionales. Previsiblemente este paso estará finalizado en noviembre del presente año. A continuación aún seguirán dos fases:

Después de que los expertos hayan enviado sus dictámenes a los grupos de evaluación, vendrán de nuevo a las Escuelas Superiores para una reunión de evaluación, para discutir sus dictámenes con los grupos de trabajo. Aquí podrán evitarse malentendidos manifiestos, afilarse y precisarse los argumentos; otros quizás tendrán que suavizarse. La intención de este paso procedural consiste en alcanzar la aceptación más elevada posible de los dictámenes por parte de los miembros de las Escuelas Superiores. Pues sólo sobre esta base podrán realizarse los distintos pasos de la reforma, ya que los concernidos reconocerán la necesidad y la corrección de estos pasos.

Hasta este momento, como es natural, se ha producido sobre todo mucho papel. Y, así, algún procedimiento evaluativo ha quedado detenido precisamente en este punto. En esta medida, el siguiente paso de nuestro procedimiento es de una impor-

3. Gutachtergruppe für 5 (Schulmusik): 3 Gutachter (1 Musikpädagoge, 1 Künstler/Theoretiker/Wissenschaftler, 1 Fachleiter aus der Schule) + 1 auswärtiger Studierender

4. Gutachtergruppe für 6 (Musikübertragung): 2 Gutachter (1 Tonmeister, 1 Produzent) + 1 auswärtiger Studierender

5. Gutachtergruppe für 7 (Kirchenmusik): 2 Gutachter (1 Kirchenmusiker, ein Studiengangsleiter einer anderen Hochschule) + 1 auswärtiger Studierender.

Die parallelen Evaluationseinheiten der Detmolder und Karlsruher Musikhochschule haben sich auf eine gemeinsame Gutachterliste geeinigt und dann die Bereitschaft der Experten erfragt. Die Gutachter sollten nicht aus einem der beteiligten Bundesländer (Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) stammen und keine direkte Beziehung in eine der Hochschulen hinein besitzen. Die studentischen Gutachter werden von den studentischen Mitgliedern der Arbeitsgruppen ausgesucht und stammen ebenfalls von Hochschulen anderer Bundesländer.

Die Gutachter erhalten nun die Selbstbeschreibungen der betreffenden Evaluationseinheiten beider Hochschulen und werden von den Rektoraten eingeladen, jede Hochschule etwa eineinhalb Tage zu besuchen. In dieser Zeit können sie durch Gespräche mit Professoren, Studierenden, Verwaltungssangehörigen und dem Rektorat sich ein eigenes Bild von der Hochschuleinheit machen, die zu begutachten ist. Sie vergleichen ihre Beobachtungen mit der Selbstbeschreibung der Hochschulen und fertigen daraufhin ihre eigenen vorläufigen Gutachten an. Diesen Schritt werden wir voraussichtlich im November dieses Jahres abgeschlossen haben. Dann folgen noch zwei Phasen:

Nachdem die Experten ihre Gutachten an die Evaluationseinheiten geschickt haben, kommen sie noch einmal zu einer auswertenden Konferenz in die Hochschule, um mit den Arbeitsgruppen ihre Gutachten zu diskutieren. Dabei können offensichtliche Mißverständnisse ausgeräumt werden, Argumente zugeschrifft und präzisiert,

tancia decisiva: los dictámenes finales servirán de base para la redacción de acuerdos que la dirección de la Escuela Superior cerrará con los distintos grupos de evaluación. En estos acuerdos, serán definidos los pasos previstos para la reforma y se establecerá un calendario de implantación. Las reformas no llevadas a cabo pueden tener efectos negativos sobre futuras asignaciones de recursos a las correspondientes unidades.

Así pues, un procedimiento de evaluación semejante no es un acto de fuerza único, sino que debe integrarse como proceso duradero en la política de la Escuela Superior. De esta forma, se evitarán los anquilosamientos y la parálisis de la institución.

Observamos que el proceso, ya en su estado actual, ha movilizado en alguna medida a las cabezas y las asociaciones. Confiamos en que el escepticismo inicial por parte de los colegas ceda ante la satisfacción de preocuparse con total responsabilidad por los estudiantes y así cumplir el encargo de la sociedad que hemos aceptado con nuestro trabajo en la Escuela Superior.

Joachim Harder es Catedrático de Dirección y Vicerrector de la Hochschule für Musik de Detmold (Alemania).

andere vielleicht gemildert werden. Die Absicht dieses Verfahrensschrittes ist es, eine höchstmögliche Akzeptanz der Gutachten bei den Hochschulangehörigen zu erreichen. Denn nur auf dieser Basis werden sich die Reformschritte verwirklichen lassen, da die Beteiligten die Notwendigkeit und Richtigkeit dieser Schritte anerkennen.

Bis zu diesem Zeitpunkt ist natürlich vor allem sehr viel Papier produziert worden. Und so manches Evaluationsverfahren bleibt auch genau an diesem Punkt stecken. Daher kommt in unserem Verfahren dem folgenden Schritt entscheidende Bedeutung zu: Die entstandenen Endgutachten bilden die Grundlage für Kontrakte, die die Hochschulleitung mit den einzelnen Evaluationseinheiten schließt. In diesen Kontrakten werden die beabsichtigten Reformschritte definiert und mit einem Zeitplan versehen. Das Rektorat prüft in den vorgesehenen Zeitabständen ihre Umsetzung. Nicht umgesetzte Reformen können sich auf zukünftige Mittelzuweisungen an die jeweilige Einheit negativ auswirken.

Ein solches Evaluationsverfahren ist also kein einmaliger Kraftakt, sondern soll als dauernder Prozeß in die Hochschulpolitik integriert werden. Auf diese Weise sollen Verkrustungen und Stillstand einer Institution vermieden werden. Wir merken, daß der Prozeß schon zum jetzigen Zeitpunkt einige Bewegung in die Köpfe und Gremien getragen hat. Wir sind zuversichtlich, daß die anfängliche Skepsis bei den Kollegen der Genugtung weicht, sich verantwortungsvoll um die Belange der Studierenden zu kümmern, und damit den gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, den wir mit unserer Hochschularbeit übernommen haben.

Joachim Harder Professor für Dirigieren und Prorektor Hochschule für Musik Detmold.

Dar clase de piano exige más que poder tocar el piano...

Klavier zu unterrichten verlangt mehr, als klavier zu können...

Reflexiones sobre la especialidad de pedagogía instrumental y de canto en las Universidades Austriacas de Música y en los Conservatorios Públicos.

En el año 1998, el Parlamento Austriaco votaba una ley que, en correspondencia con la igualdad fáctica de rango con la Universidad, confería a las Escuelas Superiores de Música una estructura universitaria plena. Por otra parte, en relación con esta iniciativa legislativa también estaban previstas algunas modificaciones de contenido que levantaron energicas protestas por parte del ámbito especializado. La causa mayor de escándalo fue la previsión de suprimir los estudios de "Pedagogía instrumental y de canto" [*Instrumental und Gesangspädagogik* (I.G.P.)]. Desde 1985 existen en las Escuelas Superiores de Música y, en parte, en los Conservatorios Públicos, junto con la formación instrumental artística, una formación expresa en pedagogía instrumental. Ahora bien, se pretendía suprimir esta especialidad de "Pedagogía instrumental y de canto", dotada de planes de estudios específicos, y transformarla en un apéndice de unos "estudios instrumentales" unitarios (con lecciones básicas de pedagogía). Razones predominantes de esta intención: más tarde o más temprano, al menos durante algún periodo de tiempo, todo instrumentista asume tareas pedagógicas y, en esta medida, debería tener conocimientos básicos de pedagogía. Evidentemente, a lo largo de

Über die Studienrichtung der Instrumental- und Gesangspädagogik an österreichischen Universitäten der Musik und öffentlich-rechtlichen Konservatorien

Im Jahre 1998 verabschiedete das österreichische Parlament ein Gesetz, das den Musikhochschulen - ihrem de-facto-Gleirrang mit den Universitäten entsprechend - auch die vollen universitären Strukturen übertrug. Allerdings waren im Zusammenhang mit dieser Gesetzgebung auch einige inhaltliche Änderungen vorgesehen, und da gab es lautstarke Proteste seitens der Fachwelt. Größer Stein des Anstoßes war die geplante Abschaffung der Studienrichtung „Instrumental- und Gesangspädagogik“. Seit 1985 gibt es an den Musikhochschulen (und teilweise an den öffentlich-rechtlichen Konservatorien) neben der künstlerischen Instrumentalausbildung auch eine eigenständige Ausbildung zum Instrumentalpädagogen. Nun war geplant, diese mit autonomen Studienplänen ausgestattete Studienrichtung der „Instrumental- und Gesangspädagogik“ (IGP) wieder abzuschaffen und zu einem Anhänger eines einheitlichen „Instrumentalstudiums“ (mit pädagogischen Grundvorlesungen) umzugestalten. Vorwiegende Gründe für diese Absicht: Jeder Instrumentalist komme früher oder später zumindest zeitweise in eine instrumental-pädagogische Funktion und solle daher Grundkenntnisse der Pädagogik haben. Eine Spezialisierung zum Instrumentalpädagogen könne

los estudios podría tener lugar una especialización en pedagogía instrumental, en el caso de que alguien lo deseara... En el trasfondo habían también obvias medidas de ahorro.

Cuando estos planes ministeriales fueron conocidos, se escuchó un grito de horror entre los pedagogos musicales, y con extraña unanimidad casi todas las cabezas rectoras de la pedagogía instrumental del país se opusieron a esta nueva ley. El tenor de la contraargumentación cabe muy bien resumirlo en un escrito del Departamento de Pedagogía Musical de la Escuela Superior, hoy Universidad de Música y Artes Escénicas de Viena¹: "Frente al grupo de trabajo ministerial, la opinión pública especializada (por ejemplo, las asociaciones sin ánimo de lucro que gestionan las escuelas de músicas), está plenamente convencida de la necesidad de los estudios de I.G.P. (...) Las regulaciones discutidas tendrían como consecuencia que también se unificaría el examen de admisión para los estudios instrumentales, esto es, que ya no sería posible ninguna diferencia entre la orientación puramente artística y la artístico-pedagógica. La orientación condicionada por ello, encamínada en exclusiva en la dirección de habilidades puramente instrumentales, perjudicaría de manera muy notable a aquellos que solicitan el ingreso motivados pedagógicamente". "La unificación de las dos especialidades no sólo tendría consecuencias devastadoras para la pedagogía musical, sino también para los departamentos de las especialidades relacionadas con la interpretación; con razón, pues, también es rechazada por éstos".

Iniciativas de profesores surgidas espontáneamente reaccionaron también en la misma dirección y recogieron firmas en contra de la novedad legislativa: "Hoy en día es reconocido mundialmente el hecho de que para las clases de iniciación es, en efecto, suficientemente bueno el mejor profesor (esto es, un profesor formado de una manera abarcadora desde un punto de vista pedagógico). El cuidado de las nuevas generaciones musicales y de la cultura musical austriaca es un ámbito excesivamente importante como para dejarlo en manos de profesores semi-formados

ja im Laufe des Studiums erfolgen, wenn dies jemand wünsche.... Im Hintergrund standen selbstverständlich auch handfeste Sparmaßnahmen!

Als diese ministeriellen Pläne bekannt wurden, ging geradezu ein Aufschrei durch die Reihen der Musikpädagogen und in seltener Einmütigkeit wendeten sich nahezu alle führenden Instrumentalpädagogen des Landes gegen dieses neue Gesetz. Der Tenor der Gegenargumentation läßt sich am besten in einer Aussendung der Abteilung Musikpädagogik der Hochschule, jetzt Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien zusammenfassen¹: „Im Gegensatz zur ministeriellen Arbeitsgruppe ist die qualifizierte Öffentlichkeit (z.B. Musikschulwerke, also die Arbeitgeber) nämlich von der Sinnhaftigkeit des IGP-Studiums sehr wohl überzeugt und bestätigt das verbesserte Niveau der IGP-Absolventen.“ „.....hätten die angesprochenen Regelungen zur Folge, daß auch die Aufnahmeprüfung für das Instrumentalstudium vereinheitlicht, d.h. keine Unterscheidung zwischen rein künstlerischer und pädagogisch-künstlerischer Ausrichtung mehr möglich wäre. Die dadurch bedingte, absehbare ausschließliche Orientierung auf rein instrumentale Fertigkeiten würde pädagogisch motivierte Aufnahmewerber kraß benachteiligen.“ „Die Zusammenlegung der Studienrichtungen hätte nicht nur für die Musikpädagogik verheerende Konsequenzen, sondern auch für die Konzertfachabteilungen; sie wird daher von diesen auch zu Recht abgelehnt.“

Auch spontan gebildete Lehrerinitiativen reagierten entsprechend und sammelten Unterschriften gegen die Gesetzesnovelle: „Weltweit gilt es heute als gesicherte Tatsache, daß für den Anfangsunterricht der beste (d.h. pädagogisch umfassend ausgebildete, mit dem Elementarbereich vertraute) Lehrer gerade gut genug ist. Die Pflege des musikalischen Nachwuchses und der österreichischen Musikkultur ist ein zu wichtiger Bereich, um ihn pädagogisch halbgilden Lehrern zu überlassen. Das Bestehen einer umfassenden, qualifizierten Lehrerausbildung ist absolut unverzichtbar.“²

desde un punto de vista pedagógico. La existencia de una formación profesional abarcadora y cualificada es absolutamente irrenunciable"². De manera similar reaccionaron los Conservatorios de las distintas Regiones Autónomas y ganaron a los políticos locales para su punto de vista. Finalmente, todas estas intervenciones condujeron al siguiente resultado: cuando la ley de Estudios Universitarios fue votada en el verano de 1998 fue excluido este punto acaloradamente discutido y se mantuvo la especialidad autónoma de I.G.P.

Por lo demás, hay que constatar que toda esta excitación también tuvo algo positivo: la defensa de una formación específica para profesores de instrumento (y de canto) condujo una vez más a reflexionar en un nivel más amplio sobre las razones de esta especialidad educativa. A este respecto, también se discutieron preguntas absolutamente fundamentales de la docencia instrumental:

- ¿Qué papel juega en los profesores de instrumento el nivel puramente artístico en el dominio del instrumento?

- ¿Qué significado tiene la dimensión pedagógica?

Los que acentúan excesivamente esta dimensión pedagógica de la docencia instrumental despiertan fácilmente la sospecha de que para ellos no es tan importante la competencia artístico-instrumental. A este respecto es preciso decir lo siguiente, para que no surja ningún malentendido: también aquellos que no suben a la escena como músicos, que "sólo" enseñan un instrumento, también estos deben, en cualquier caso, ser unos instrumentistas tan buenos como sea posible. Precisamente los principiantes necesitan un buen modelo. Naturalmente, el profesor que, junto con su actividad docente, mantiene también una carrera artística aparecerá como una personalidad artística más creíble. Por otra parte, hay que reconocer que la elevada calidad en la ejecución musical no es el único criterio para los alumnos. Para aclarar mejor este punto de vista me serviré de un ejemplo tomado de los deportes de élite. La cualificación, por ejemplo, de un entrenador de tenis no depende de que esté o haya estado muy alto en el escalafón. Antes bien, de él se exige que pueda

Ähnlich reagierten auch die Konservatorien der einzelnen Bundesländer und gewannen die Landespolitiker für ihren Standpunkt. Schließlich führten all diese Interventionen zum Erfolg:

Als das Universitätsstudiengesetz im Sommer 1998 verabschiedet wurde, wurde dieser heiß diskutierte Punkt herausgenommen und die eigenständige Studienrichtung Instrumental-(Gesangs)pädagogik blieb erhalten!

Im nachhinein muß man feststellen, daß diese große Aufregung auch etwas Gutes hatte: Die Verteidigung einer spezifischen Ausbildung für Instrumental- (Gesangs-)lehrer hatte dazu geführt, wieder einmal auf breiter Ebene über die Gründe für die Existenz dieser Ausbildungsrichtung nachzudenken. Dabei wurden auch ganz grundsätzliche Fragen des Instrumentalen Unterrichtens diskutiert:

- Welche Rolle spielt beim Instrumentallehrer das rein künstlerische Niveau auf dem Instrument?
- Welche Bedeutung besitzt die pädagogische Dimension?

Wer zu sehr diese pädagogische Dimension des Instrumentalunterrichtes betont, gerät leicht in den Verdacht, ihm sei die rein künstlerisch-instrumental Kompetenz nicht so wichtig. Daher sei folgendes gesagt, um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Auch derjenige, der nicht als Musiker auf der Bühne steht und ein Instrument „nur“ unterrichtet, muß ebenfalls ein möglichst guter Instrumentalist sein. Gerade Anfänger brauchen das gute Vorbild. Natürlich wird auch der Lehrer, der neben seiner Lehrtätigkeit auch künstlerisch aktiv ist, als Musikerpersönlichkeit glaubhafter erscheinen. Andererseits muß man anerkennen, daß die hohe Qualität des Instrumentalspiels für den Unterrichtenden nicht das einzige Kriterium ist. Um diesen Standpunkt besser zu verdeutlichen, soll ein Beispiel aus dem Spitzensport dienen: Die Qualifikation etwa eines Tennistrainers hängt nicht davon ab, daß er auf der Rangliste ganz oben steht oder je gestanden ist. Vielmehr verlangt man von ihm, daß er folgendes kann:

- kompetent beobachten
- Abläufe analysieren
- verständlich, methodisch richtig und effektiv sein

hacer lo siguiente:

- Observar de manera competente.
- Analizar procesos.
- Transmitir su poder y su saber de forma comprensible, metodológicamente correcta y efectiva.
- Dirigir individuos.

A pesar de todas las diferencias entre el deporte y el arte, de este ejemplo cabe extraer algo al ámbito pedagógico-instrumental. ¿De qué sirve, por ejemplo, que un profesor de instrumento toque excelentemente, si no está en la situación de abordar individualmente a cada alumno y si no es un modelo correcto de lo que le desea aportar? Observamos, pues, que para la labor de profesor son importantes dos componentes y que a un profesor casi se lo podría comparar con la forma de la letra "Y"; para su actividad profesional las dos competencias deben discurrir conjuntamente como dos líneas, amalgamarse y ser efectivas: la instrumental-artística y la pedagógica. Con sólo que una de estas dos "ramas" sea defectuosa su éxito como profesor se pondrá en cuestión.

Desgraciadamente, esta circunstancia no es vista así por todos los músicos. Algunos siguen creyendo que basta con ser un buen instrumentista para enseñar también a tocar el instrumento. Desde esta perspectiva, cuando se trata de debilitar el significado de la formación pedagógica del profesor de instrumento, se realizan muy a menudo dos afirmaciones:

1. El mejor profesor sigue siendo el artista.
2. No se puede aprender a ser un buen profesor; hay que haber nacido para ello.

El mejor profesor sigue siendo el artista

Sin lugar a dudas, existe este caso ideal de un gran artista y profesor. Los ejemplos incluso podrían documentarse con grandes nombres. En efecto, ¿qué es mejor que un buen modelo, del cual se puede aprender sin necesidad de muchas explicaciones, con sólo observar y escuchar? ¿Pero este "poder observar y escuchar" no presupone ya un elevado nivel de desarrollo del alumno (y del maestro)? ¿Cabe esperar esta capacidad imitativa de todo alumno, particularmente de los principiantes? En

Können und Wissen vermitteln.

- Menschen führen.

Bei allen Unterschieden zwischen Sport und Kunst, lässt sich manches aus diesem Beispiel auf den instrumentalpädagogischen Bereich übertragen. Was hilft es etwa, wenn ein Instrumentallehrer zwar hervorragend spielen kann, aber nicht in der Lage ist, auf jeden Schüler individuell einzugehen und ihm nicht die Hilfe geben kann, die dieser braucht? Andererseits, was helfen alle pädagogischen Fähigkeiten, wenn ein Lehrer seinem Schüler das nicht glaubhaft und richtig vormachen kann, was er ihm beibringen möchte?

Wir merken, für den Lehrberuf sind zwei Komponenten wichtig und man könnte einen Lehrer fast mit der Form des Buchstabens „Y“ vergleichen: Zwei Kompetenzen müssen wie zwei Linien für seine berufliche Tätigkeit zusammenlaufen, verschmelzen und wirksam werden: Die instrumentalistisch-künstlerische und die pädagogische. Ist nur einer dieser beiden „Zweige“ mangelhaft ausgeprägt, wird sein Lehrerfolg in Frage gestellt sein.

Leider wird dieser Sachverhalt nicht von allen Musikern so gesehen. Manche glauben noch immer, es genüge ein guter Instrumentalist zu sein, um das Instrument auch zu unterrichten. Daher werden, wenn es darum geht, die Bedeutung der pädagogische Ausbildung des Instrumentallehrers abzuschwächen, sehr häufig zwei Behauptungen aufgestellt:

1. Der beste Lehrer ist immer noch der Künstler.
2. Man kann nicht lernen, ein guter Lehrer zu sein, dazu wird man geboren.

Der beste Lehrer ist immer noch der Künstler

Zweifellos gibt es diese Idealfälle eines großen Künstler/Lehrers. Beispiele lassen sich sogar mit großen Namen belegen. Was ist wohl besser als ein gutes Vorbild, von dem man ohne viele Erklärungen lernen kann, allein durch gutes Hinsehen und Hinhören? Aber setzt dieses „Hinsehen- und Hinhörenkönnen“ nicht bereits einen hohen Entwicklungsstand der (Meister-)Schüler voraus? Kann man diese Fähigkeit des gezielten Nachahmens von jedem Schüler, zumal

esta medida, se debería ser muy precavido a la hora de esperar que el artista se exprese en su interpretación; más aún, así se favorece el subjetivismo e incluso el egocentrismo. Por lo demás, el arte está con frecuencia codificado y tiene un carácter simbólico: aguarda la mayoría de edad del receptor y ve en él al necesario compañero.

El profesor, por el contrario, explica, decodifica, o al menos ayuda al alumno en este proceso. La relación entre profesor y alumno está determinada por la desigualdad; la mayoría de edad y el compañerismo son, pues, la meta de la docencia a la que se aspira a largo plazo. En este proceso, un *ego* excesivamente fuerte del profesor puede incluso ser contraproducente. Finalmente, el profesor debe fomentar el desarrollo del alumno y descubrir sus puntos fuertes individuales. ¡Cuántos daños pedagógicos han surgido porque un profesor ha querido aproximar en exceso al alumno a su propia perspectiva y posiciones! Podría incluso afirmarse con derecho que “ser artista y profesor” sólo funciona satisfactoriamente cuando el alumno puede mantener separados estos dos diferentes papeles o, al menos, aprende intuitivamente a separarlos.

En este contexto cabe también llamar la atención sobre una afirmación del chelista y pedagogo instrumental Gerhard Mantel: “...ningún hombre que ha aprendido algo puede hacer como si no lo hubiera aprendido, más aún, ni siquiera puede imaginarse correctamente cómo era el estado anterior al proceso de aprendizaje; por medio del aprendizaje se ha convertido en otro. Está en el nuevo estado de forma tan autoevidente que olvida totalmente el camino que ha recorrido. De aquí que un gran poderío instrumental en modo alguno excluye una valoración totalmente errónea de los procesos de aprendizaje”³. Aunque esta afirmación pueda estar formulada de manera algo exagerada, explica sin embargo cómo es que algunos grandes talentos tienen como profesores tanta dificultad para comprender los obstáculos y problemas de sus alumnos.

No se puede aprender a ser un buen profesor

Con toda seguridad, existen algunos rasgos de la personalidad de un “buen profesor”, que tienen

von Anfängern erwarten? Man sollte daher sehr vorsichtig sein, solche Idealfälle des Künstler/Lehrers zum Prinzip zu erheben. Die archetypische Rolle des Künstlers ist nämlich diametral entgegengesetzt zu der des Lehrers: Der Künstler spricht ausschließlich durch die Kunst, durch sein Werk. Er didaktisiert und „verschult“ nicht. Wir erwarten, daß der Künstler sich in seiner Interpretation ausdrückt; Subjektivismus, ja sogar Egozentrik sind gefordert. Kunst ist zudem häufig kodifiziert und symbolhaft, sie erwartet die Mündigkeit des Rezipienten, sieht in ihm den angesprochenen Partner.

Der Lehrer dagegen erklärt, er dekodiert oder hilft dem Schüler zumindest bei diesem Prozeß. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist durch Ungleichheit geprägt, Mündigkeit und Partnerschaft sind dabei das langfristig angestrebte Ziel des Unterrichts. Bei diesem Prozeß kann ein zu starkes Ego des Lehrers sogar hinderlich sein. Schließlich soll er ja die Entwicklung des Schülers und dabei dessen individuellen Stärken entdecken und fördern. Wieviel pädagogischer Schaden ist schon dadurch entstanden, daß ein Lehrer einen Schüler zu sehr auf seine eigene Ansichten und Einstellung festlegen wollte! Man kann wohl zurecht behaupten, daß „Künstler und Lehrer sein“ nur dann zufriedenstellend funktioniert, wenn der Unterrichtende diese beiden unterschiedlichen Rollenbilder auseinanderhalten kann oder wenigstens intuitiv zu trennen versteht.

In diesem Zusammenhang sei auch auf eine Aussage des Cellisten und Instrumentalpädagogen Gerhard Mantel hingewiesen: „...kann kein Mensch, der etwas gelernt hat, so tun, als hätte er es nicht gelernt, ja er kann sich noch nicht einmal richtig vorstellen, wie der Zustand vor dem Lernprozeß war; er ist durch das Lernen ein anderer geworden. Er ist sich in dem neuen Zustand so selbstverständlich, daß er den Weg dahin völlig vergißt. Deshalb schließt ein großes instrumentales Können keineswegs eine totale Fehleinschätzung von Lernvorgängen aus.“³ Mag diese Aussage auch etwas überspitzt formuliert sein, so erklärt sie doch, wieso manche große Talente sich als Lehrer so schwer tun, die

que ser “innatos”. De ellos forman parte, junto con una actitud básica altruista de querer ayudar, la capacidad de poder ponerse en el lugar de otra persona. Así pues, debe existir el gusto por la enseñanza y la sensibilidad, que sólo cabe fomentar y seguir desarrollando. Sin embargo, un profesor competente se caracteriza por muchas más cosas que por estos atributos de su carácter, los cuales sólo pueden tener una influencia limitada. ¿De qué sirve todo idealismo, todo “querer ayudar”, si falta el saber necesario? ¿Debe éste acumularse a lo largo de los años como “experiencia” al precio del alumno?

Los intensos planes de estudio de la especialidad “Pedagogía instrumental y de canto” dan testimonio de la gran cantidad de ámbitos del saber que a este respecto deben entrar en juego. Mencionar y comentar todas sus materias, desde la psicología pedagógica a los diferentes ámbitos didácticos, queda fuera del marco de estas consideraciones. Sólo el primer ciclo de estudios (que dura cuatro años y que finaliza con un examen oficial de capacitación para la docencia) comprende aproximadamente 210 créditos. Tras dos años más de estudios cabe presentarse a un segundo examen que confiere el grado académico de “magister/magistra artium”.

Pero de lo que se trata principalmente en estos estudios de profesor de instrumento es de desarrollar desde el comienzo una actitud adecuada para este tipo de profesión. No se debería ser profesor porque no se esté dotado para el “arte puro”, sino porque se desea introducir a los jóvenes en el arte. A este respecto son necesarias, por ejemplo, todo un repertorio de competencias metodológicas. ¿Qué sucede con la creatividad relacionada con la edad? ¿Está un profesor de instrumento en la situación de incluir en su docencia la improvisación y la música experimental? ¿O deja de lado estos ámbitos sólo porque él mismo nunca los ha experimentado en el aula? ¿Siguen siendo el jazz y la música popular especialidades musicales “menores de edad”, que son tabú en la docencia instrumental? ¿Mantiene el profesor la errada opinión de que a repentinizar sólo se aprende repentinizando o conoce los pasos

Schwierigkeiten und Probleme ihrer Schüler zu verstehen.

Man kann nicht lernen, ein guter Lehrer zu sein
Es gibt ganz sicher einzelne Persönlichkeitsmerkmale eines „guten Lehrers“, die zumindest in Ansätzen „mitgebracht“ werden müssen. Dazu gehört neben einer altruistischen Grundeinstellung des Helfenwollens auch die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hinzuversetzen zu können. Freude am Lehren und Sensibilität müssen also vorhanden sein, man kann diese nur weiterentwickeln und fördern. Doch ein kompetenter Lehrer zeichnet sich noch durch vieles mehr aus, als durch diese Charaktereigenschaften, auf die man nur begrenzt Einfluß nehmen kann. Was hilft aller Idealismus, alles „Lehren wollen“, wenn das nötige Wissen fehlt? Soll dies erst im Laufe der Jahre als „Erfahrung“ auf Kosten der Schüler angesammelt werden?

Welche Vielfalt an Wissensgebieten hierbei angesprochen werden müssen, davon zeugt der reichhaltige Studienplan dieser Studienrichtung „Instrumental- und Gesangspädagogik“. Alle Fächer hier anzusprechen und auszuführen, von der pädagogischen Psychologie bis hin zu den einzelnen Didaktikbereichen würde den Rahmen dieser Ausführungen sprengen. Allein ca. 140 Semesterwochenstunden umfaßt der erste Studienabschnitt, der vier Jahre dauert und mit einer Staatlichen Lehrbefähigungsprüfung abgeschlossen wird. Nach weiteren zwei Jahren kann dann die zweite Diplomprüfung abgelegt werden, die den akademischen Grad des „magister/magistra artium“ verleiht.

Worauf es bei diesem Instrumentallehrerstudium aber wohl in erster Linie ankommt, ist, von Anfang an eine entsprechende Einstellung für dieses Berufsbild zu entwickeln. Lehrer werden sollte man nicht, weil es für das „reine Künstlertum“ nicht gereicht hat, sondern deshalb, weil man junge Menschen an die Kunst heranführen möchte. Dazu sind zum Beispiel eine ganze Palette an methodischen Ansätzen notwendig. Wie steht es dabei mit der Einbeziehung von altersbezogener Kreativität? Ist ein Instrumentallehrer auch in der

metodológicos para introducir a sus alumnos en esta capacidad? O tomemos en consideración la edad para iniciarse en las clases de instrumento: naturalmente, todo profesor de instrumento piensa que es importante comenzar a aprender con el instrumento tan pronto como sea posible. ¿pero tiene el profesor la competencia metodológica para despertar en los niños pequeños la curiosidad por el instrumento y para motivarlos a largo plazo para la ejecución instrumental? Por desgracia, es muy correcta la afirmación del pedagogo instrumental Peter Heilbrut, que en los seminarios sobre docencia instrumental para niños siempre repite que "algunos profesores tratan a los niños de seis años como si fueran niños de nueve años poco dotados: hacen lo mismo (que con los de nueve años), sólo que más lentamente..."

Todos los estudiantes de I.G.P. reciben una introducción a la educación musical elemental que proporciona una perspectiva sobre la educación musical temprana y que, en esta medida, contribuye a integrar sus contenidos docentes en la docencia instrumental. De este modo, es también evidente que de la clase de piano de un niño de cinco años forman parte tanto el tambor y el triángulo como un espacio suficiente para que en la lección de piano el niño pueda también moverse y bailar...

Ahora bien, no deseo despertar la impresión de que Austria es un paraíso de la pedagogía musical, en el que tiene lugar exclusivamente una docencia instrumental moderna y adecuada a nuestro tiempo. Naturalmente que aquí todavía continúan existiendo anticuadas clases de piano, cuya meta docente se limita a problemas técnicos de ejecución, como si ahora, al final del siglo XX, todavía no se hubiera acabado el siglo XIX.

Sin embargo, cada vez es mayor el interés por una buena docencia instrumental, adecuada a los niños. Las largas listas de espera para entrar en las Escuelas de Música dan testimonio de la aceptación por parte de la población. Y, así, la docencia instrumental puede ser cada vez más aquello que realmente debe ser: no un aleccionamiento estrecho, exclusivamente técnico-instrumental, sino una docencia musical integral, que por me-

Lage, Improvisation und experimentelles Musizieren in seinen Unterricht einzubeziehen? Oder vernachlässigt er diese Bereiche allein deshalb, weil er selbst diese nie im Unterricht erfahren hat? Sind Jazz und Populärmusik noch immer „minderwertige“ Musikrichtungen, die im Instrumentalunterricht tabuisiert werden? Ist er der irrgen Meinung, Blattspielen lerne man nur durch Blattspielen, oder kennt er methodische Schritte, um seine Schüler an diese Fähigkeit heranzuführen?

Oder betrachten wir das Eintrittsalter in den Instrumentalunterricht: Natürlich meint jeder Instrumentallehrer, es sei wichtig, möglichst bald mit dem Instrumentalen Lernen zu beginnen. Hat aber der Lehrer auch die methodischen Ansätze, bei kleinen Kindern Neugier für ein Instrument zu wecken und diese langfristig für das Instrumentalspiel zu motivieren? Wie richtig ist leider der Satz des Instrumentalpädagogen Peter Heilbut, den er in Vorträgen über frühinstrumentalen Unterricht immer wieder sagte: „Manche Lehrer behandeln Sechsjährige wie schwachbegabte Neunjährige: Sie machen das gleiche (wie mit Neunjährigen) nur langsamer...“

Alle IGP-Studenten erhalten eine Einführung in Elementare Musikerziehung, die Einblicke in die Musikalische Früherziehung gibt und dadurch beiträgt, deren Unterrichtsinhalte in den Instrumentalunterricht zu integrieren. So wird es dann auch selbstverständlich, daß beim Klavierunterricht eines Fünfjährigen eine Handtrommel und Triangel ebenso dazugehören wie ein ausreichender Platz, um sich auch in der Klavierstunde zu bewegen und zu tanzen....

Nun soll hier aber nicht der Eindruck vermittelt werden, als sei Österreich ein musikpädagogisches Paradies, in dem ausschließlich ein zeitgemäßer, moderner Instrumentalunterricht stattfindet. Natürlich gibt es auch hier noch den altmodischen Klavierunterricht, dessen Lernziel sich nur auf spieltechnische Probleme beschränkt und der Art der unterrichtenden Musik nach zu schließen so tut, als sei - jetzt am Ende des 20. Jahrhunderts - das 19. Jahrhundert noch immer nicht zu Ende.

dio de la ejecución instrumental posibilita un acceso práctico al mundo de la música.

Wolfgang Hartmann es profesor del Departamento de Pedagogía de la Hochschule für Musik und Darstellende Kunst de Viena.

Dennoch - der Anteil eines guten, kindbezogenen Instrumentalunterrichts wird immer größer. Die langen Wartelisten für die Aufnahme in die Musikschulen bezeugen dabei die Akzeptanz durch die Bevölkerung. Und so kann der Instrumentalunterricht immer mehr zu dem werden, was er eigentlich sein soll: Keine enge, ausschließlich instrumentaltechnische Unterweisung, sondern ein ganzheitlicher Musikunterricht, der durch das Instrumentalspiel einen praktischen Zugang in die Welt der Musik ermöglicht.

Wolfgang Hartmann Lehrauftrag an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Wien für Musikpädagogik.

¹ Carta del Departamento de Pedagogía Musical del 4 de Marzo de 1997: "A todos los profesores del Departamento".

² Escrito de la PLATTFORM KUNSTHOCHSCHULSTUDIUM.

³ Gerhard Mantel, "Bewußt-Unbewußt", en ESTA. Nachrichten, nº 25, Stuttgart, 30 Marzo 1991.

¹ Brief des Abteilungskollegiums Musikpädagogik vom 4. März 1997 „An alle Lehrer der Abteilung“

² Aussendung der PLATTFORM KUNSTHOCHSCHULSTUDIUM

³ Gerhard Mantel, Bewußt - Unbewußt, in ESTA Nachrichten Nr. 25, Stuttgart, 30.März 1991

En defensa de una cultura del aprendizaje en los centros de enseñanzas artísticas¹

Sustaining a learning culture in arts training institutions

Prioridades cambiantes

Ninguna institución educativa de grado superior responsable de la formación de futuros profesionales en el campo de las artes visuales o interpretativas puede dejar de reevaluar sus prioridades si quiere responder de un modo creativo a las necesidades de nuestro mundo, sometido a unos cambios constantes. Muchos colegas, sin embargo, permanecen anclados en el pasado, cegados por suposiciones desfasadas, mientras que otros están atrapados en medio de procedimientos burocráticos y mecanicistas resultantes de los dictados de la industria garante de la calidad. Esto puede dar lugar rápidamente a la muerte de la creatividad, del espíritu artístico y de la amplitud de miras que constituyen con tanta frecuencia el punto de partida de la innovación y el desarrollo. Una actitud tan anquilosada impide a cualquier institución desempeñar un papel relevante en el mantenimiento de una sociedad del aprendizaje, que el Informe Dearing (1997, párr. 23) señalaba como el objetivo fundamental de la educación superior.

Changing priorities

No higher education institution responsible for training visual or performing artists can fail to reappraise its priorities if it is to respond creatively to the needs of our rapidly changing world. Yet many colleges remain rooted in the past, blinkered by outworn assumptions, whilst others have become locked into bureaucratic, mechanistic procedures resulting from the demands of the quality assurance industry. This can quickly lead to the death of the creativity, artistic spirit and breadth of perspective which so often lie at the source of innovation and development. Such an ossified outlook prevents any institution from playing a significant role in sustaining a learning society, which the Dearing Report (1997, para. 23) identified as the central aim of higher education.

There is now both an economic and an educational imperative for arts training institutions to reshape their future, always connecting to changing contexts and patterns of work. The curriculum can no longer ignore the transformation due to the current revolution in knowledge and understanding. Harnessing the power of information technology, making new connections through the globalization of culture, respecting the diversity of cultural values, strengthening our interdependence within an increasingly interconnected world, exploring the intersection of the arts and science: all these factors have to be understood and acted on as institutions begin to identify a new vision and redefine their roles and responsibilities.

¹ Este artículo tiene su origen en una ponencia presentada por el autor en el marco de un congreso organizado por el Ministerio de Ciencia y Transporte austriaco en cooperación con la Comisión Europea, bajo el título general de *La enseñanza artística de grado superior: el proceso cultural y el mundo del trabajo*. Tuvo lugar en Salzburgo del 24 al 26 de julio de 1998. Por ello debe entenderse que todas las menciones del autor a instituciones educativas lo son, aunque no se diga expresamente en el texto, a centros de grado superior. (N. del T.)

En la actualidad existe un imperativo tanto económico como educativo para que las instituciones de enseñanzas artísticas reestructuren su futuro, siempre en contacto con contextos y modelos de trabajo en cambio permanente. El currículo no puede seguir ya ignorando la transformación derivada de la revolución actual en relación con la construcción del conocimiento. Valerse del poder de la tecnología de la información, realizar nuevos contactos por medio de la globalización de la cultura, respetar la diversidad de los valores culturales, fortalecer nuestra interdependencia en el seno de un mundo cada vez más conectado, explorar la intersección de las artes y la ciencia: todos estos son factores que hay que entender para luego obrar en consecuencia desde el momento en que las instituciones educativas empiezan a identificar un nuevo concepto y a redefinir sus cometidos y responsabilidades.

Cambio organizativo y desarrollo sostenible

El cambio fundamental en el carácter y los objetivos de los centros sólo se producirá si el desarrollo del currículo y las nuevas iniciativas en la enseñanza y el aprendizaje se basan en un cambio organizativo que adopte un enfoque global y que huya de la estrechez de miras. Paradójicamente, es probable que la integridad y la autonomía de una institución concreta se vean reforzadas por el hecho de estar conectada con instituciones, sistemas y perspectivas de otros países del mundo. Pero, según se va ampliando la capacidad de elección, según se va abriendo el ámbito de la libertad y la movilidad individual, al tiempo que se desdibujan las fronteras, las instituciones tienen una responsabilidad cada vez mayor para asegurarse de que la calidad de las relaciones recíprocas, tanto en el seno de las instituciones como las que tienen lugar entre unas y otras, se fortalece y se respeta. La comprensión de la importancia de la confianza, la empatía y la cooperación mutuas, así como la valoración de las diferencias individuales, resulta trascendental para contribuir al desarrollo y el cambio de cualquier organización.

Es innegable que las personas trabajan mejor cuando se sienten valoradas. Este principio es

Organizational change and sustainable development

This fundamental shift in the character and purpose of colleges will only be realised if curriculum development and new initiatives in teaching and learning are grounded in organizational change which is global and non-parochial in outlook. Paradoxically, the integrity and autonomy of an individual institution is likely to be strengthened by being connected to other institutions, systems and perspectives in the world. But, as the capacity for choice is widened, as the scope for individual freedom and mobility is opened up, and as boundaries become blurred, institutions have an increasing responsibility towards ensuring that the quality of reciprocal relationships, both within and between institutions, is strengthened and respected. Understanding the importance of mutual trust, empathy, cooperation and of valuing individual differences is critical to sustaining development in any organization.

It is undeniable that people work best when they feel valued. This principle applies equally to artists, teachers, managers and students, and it should underpin the human fabric of any arts institution. By harnessing individual strengths and different outlooks towards a common goal, a college can begin to build up a feeling of collective ownership and a sense of shared responsibility. The synergy arising from an institutional conversation that respects and listens to different points of view, provides a catalyst for innovation and collaborative ways of working. This can gradually result in more creative, flexible approaches towards leadership and management. The following statement about managing diversity reinforces this observation.

"As more people are empowered to deal with issues created by differences and are in touch with their leadership skills and responsibilities, the organization is then in a powerful position to establish specific strategies to capitalize on its diversity and the synergy of differences as sources of collective growth, creativity and strength" (Walker, 1994, p. 219).

There is little doubt that as our understanding of the complexity and inter-connectedness of human

aplicable por igual a artistas, profesores, gestores y estudiantes, y debería apuntalar el tejido humano de cualquier institución artística. Al valerse de las fuerzas individuales y de los diferentes puntos de vista para la consecución de un objetivo común, un centro puede empezar a forjar un sentimiento de propiedad colectiva y una sensación de responsabilidad compartida. La sinergia resultante de una conversación institucional que respete y escuche diferentes puntos de vista proporciona un catalizador para la innovación y para el desarrollo de modos de trabajo en común. Esto puede traducirse gradualmente en una aproximación más flexible a la dirección y la gestión. La siguiente cita en torno a la diversidad en la gestión refuerza esta observación:

"Cuanta más gente hay que esté autorizada para tratar de temas suscitados por las diferencias y que esté en contacto con sus dotes de liderazgo y sus responsabilidades, más fuerte será la posición de la organización para establecer estrategias específicas y para sacar partido de su diversidad y de la sinergia de las diferencias como fuentes de crecimiento, creatividad y fuerza colectivos" (Walker, 1994, pág. 219)

No pueden cabrer dudas de que cuando nuestra comprensión de la complejidad y la interconexión de los sistemas y organizaciones humanos resulta más clara, una visión progresista del desarrollo sostenible tiene que reconocer que los diferentes elementos de cualquier sistema tienden a evolucionar conjuntamente, de un modo similar a una ecología de partes interconectadas (Mulgan, 1997, págs. 143, 169-170). Tras explorar más en profundidad este modelo biológico, Mulgan (1997) afirma que:

"Las organizaciones que operan en sistemas abiertos trabajan más eficazmente si pueden responder a los cambios y reestructurarse para explotarlos. Es más probable que las útiles metáforas que guían su diseño sean biológicas, relacionadas con la adaptación, [...] y no mecánicas. Es más probable que las estructuras que necesiten desarrollar sean paralelas y no lineales, ya que las decisiones se toman en una cascada de interdependencia y cada elemento reacciona simultáneamente al resto y no



Guildhall School of Music & Drama

systems and organizations becomes clearer, a forward-looking view of sustainable development has to recognise that the different elements in any system tend to coevolve, more like an ecology of interacting parts (Mulgan, 1997, pp. 143, 169-170). Exploring this biological model further, Mulgan (1997) states that:

"Organizations operating in open systems work more efficiently if they can respond to change and reshape themselves to exploit it. The useful metaphors that guide their design are more likely to be biological ones, concerned with adaptation,... rather than mechanical ones. The structures they need to develop are more likely to be parallel than linear, where decisions are taken in a cascade of interdependence, with each element simultaneously reacting to the others rather than to a single line of command" (pp. 175-176).

The implications of this organic model of organizational development are far-reaching, both for the management and structures within institutions and for the nature and substance of inter-connections between institutions. Sustainable development, which is inextricably dependent on

a una sola línea de mando” (págs. 175-176).

Las repercusiones de este modelo orgánico de desarrollo organizativo son de gran alcance, tanto para la gestión y las estructuras en el seno de las instituciones como para la naturaleza y la esencia de las interconexiones entre instituciones. Un desarrollo sostenible, que depende inextricablemente del establecimiento de unas colaboraciones creativas e innovadoras, sólo puede enriquecerse por medio de una comprensión más profunda de las formas de desarrollo ecológicas. Con el tiempo, una red de colaboradores interdependientes podría dar lugar a un marco común en el que cada uno de los elementos asumiría responsabilidades propias y de todo el conjunto. La Unión Europea, en cuyo seno existen ya numerosas vinculaciones educativas y artísticas de este tipo, podría aportar el contexto para este desarrollo interconectado.

No todas las instituciones de enseñanzas artísticas, sin embargo, encajan cómodamente dentro de este modelo de cambio orgánico. Algunos conservatorios, por ejemplo, permanecen incrustados en el legado de la tradición, que se caracteriza por estructuras jerárquicas que reflejan el estilo paternalista de gestión y dirección artística que sigue predominando en muchas orquestas sinfónicas y teatros de ópera. Aunque en Gran Bretaña se ha alentado a las organizaciones artísticas a que adopten una perspectiva más amplia de su papel en la sociedad, por medio de una diversificación que sirva para satisfacer las cambiantes necesidades culturales, educativas e interpretativas (Consejo de las Artes de Inglaterra, 1997, pág. 17, párr. 43), muchas siguen estando dominadas por estructuras y procedimientos mecanicistas. Estas últimas no consiguen crear un clima que permita fomentar el desarrollo personal y artístico de los músicos profesionales. Tampoco constituyen un modelo adecuado del papel que debe desempeñar una institución educativa como un conservatorio, aunque habrá quien podría argumentar que la labor de un centro es inculcar a sus estudiantes las normas dominantes de la profesión. En muchos casos esto podría verse como una fórmula para el estancamiento y es im-

creative and innovative partnerships, can only be enriched by a deeper understanding of ecological forms of development. In time, a network of interdependent partners could evolve into a common framework with each element assuming responsibility for itself and for the whole. The European Union, with its many existing educational and artistic partnerships, could provide the context for this inter-connected development.

Nevertheless, not all arts training institutions fit comfortably into this organic model of change. Some conservatoires, for instance, remain embedded in a legacy of tradition, characterised by hierarchical structures that reflect the paternalistic style of management and artistic leadership still prevalent in many symphony orchestras and opera companies. Although in Great Britain arts organizations have been encouraged to adopt a broader view of their role in society, by diversifying to meet changing cultural, educational and performance needs (Arts Council of England, 1997, p.17, para.43), many continue to be dominated by mechanistic structures and procedures. These fail to provide an enabling environment for fostering the personal and artistic development of professional musicians. Neither do they constitute an appropriate role model for an educational institution like a conservatoire, although some people might claim that it is the job of a college to induct its students into the dominant norms of the profession. In many cases this could be seen as a recipe for stagnation and no dynamic training institution is likely to take such a narrow view of its task.

The strongest challenge to an organic approach to organizational and curriculum development lies in the quality assurance exercise, which is rooted in a mechanistic performance management culture and circumscribed by the limitations of a restricted code of language. No one concerned with enhancing quality would question the importance of accountability and greater transparency, but procedures have to be found which are nurturing and sustainable, rather than constraining and limiting. Arts training institutions, which at best are committed to fostering autonomy, creativity and the



Biblioteca de la / library of Guildhall School



Patio central de la Residencia de estudiantes / Sundial Court - Hall of Residence

probable que existan instituciones educativas dinámicas que tengan una visión tan estrecha de su cometido.

El desafío más fuerte que plantea un enfoque orgánico de un desarrollo organizativo y curricular radica en la garantía de la calidad, que está enraizada en una cultura mecanicista de la gestión interpretativa y circunscrita por las limitaciones de un código de lenguaje restringido. Nadie interesado en reforzar la calidad puede cuestionar la importancia de la responsabilidad y de una mayor transparencia, pero han de encontrarse procedimientos que sean fructíferos y factibles, y no restrictivos. Los centros de enseñanzas artísticas que se comprometan, como mínimo, con el fomento de la autonomía, la creatividad y el espíritu crítico, estarán en una posición ideal para hacer frente a la probable uniformidad y la sombría mediocridad que puede derivarse del enfoque encorsetado de la industria garante de la calidad. Para salir airoso de este desafío, los centros tienen que crear necesariamente una cultura del aprendizaje que sea sensible a los modos orgánicos de cambio organizativo.

Hacia una cultura del aprendizaje.

El cambio cultural en el seno de las instituciones

Si hay algo de validez en la visión orgánica del desarrollo organizativo y si la idea del desarrollo sostenible se basa en la interdependencia creciente de socios colaboradores, entonces los centros de enseñanzas artísticas tienen necesariamente que

critical spirit, are well placed to challenge the likely uniformity and leaden mediocrity which can result from the straitjacketed approach of the quality assurance industry. For this challenge to succeed, colleges necessarily have to create a learning culture which is responsive to organic modes of organizational change.

Towards a learning culture.

Cultural change within institutions

If there is any validity in the organic view of organizational development and if the idea of sustainable development is predicated on the growing interdependence of contributory partners, then arts training institutions necessarily have to reappraise the culture within which they work. The most enlightened of these institutions are already at the cutting edge of change and they lead the way in artistic vision, creative innovation, international collaboration and community development. Although traditional values need to be respected, professional arts training now has to be informed by a dynamic view of a contemporary living culture illuminated by a broad global perspective.

In short, colleges have to shift from a teaching to a learning culture. This move towards a more self-aware and self-critical culture opens up enormous possibilities for new forms of arts practice, teaching, assessment, research and continuing professional development.

An example might be taken from the Guildhall School of Music & Drama which, over the last

reevaluar la cultura dentro de la que trabajan. Los más progresistas están ya en la vanguardia del cambio y marcan el camino a seguir en lo que respecta a visión artística, innovación creativa, colaboración internacional y desarrollo de la comunidad. Aunque deben respetarse los valores tradicionales, la educación artística profesional debe estar informada actualmente por una visión dinámica de una cultura viva contemporánea iluminada por una amplia perspectiva global.

En suma, los centros han de pasar de una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje. Este cambio hacia una cultura más consciente de sí misma y más autocrítica abre enormes posibilidades para nuevas formas de práctica, enseñanza, valoración, investigación y desarrollo profesional permanente en el campo de las artes.

Podemos coger un ejemplo de la Guildhall School of Music & Drama que, durante los últimos dieciocho meses, ha estado reformulando sus objetivos y buscando modos de hacer partícipes de su filosofía y su práctica evolutivas a todos los departamentos de la institución. Esto ha supuesto escuchar y responder a las necesidades profundamente sentidas de profesores y alumnos, con el objetivo de que el cambio pudiera crecer orgánicamente en el seno de la institución. La Guildhall School se propone crear un crisol para el desarrollo artístico y educativo por medio de diversos procesos formales e informales y centrándose en los siguientes objetivos:

1. Crear una cultura que promueva la colaboración, la innovación, la motivación y la reflexión personales, la tolerancia y el respeto mutuo, la integridad profesional y un enfoque plural en la solución de los problemas.
2. Llevar a cabo un currículo que persiga un alto nivel de excelencia interpretativa y el desarrollo de la autonomía, la curiosidad, la flexibilidad y la asunción de riesgos individuales por medio de formas imaginativas de enseñanza y aprendizaje.
3. Conseguir un entorno educativo que apoye la investigación en la que la práctica tenga asignado un papel relevante, un desarrollo profesional progresivo y un enfoque innovador del diseño y del modo de enseñar.



Orquesta Sinfónica y Coro Guildhall, director Richard Hickox en la catedral de St. Paul / *Guildhall Symphony Orchestra and Chorus, Conductor Richard Hickox in St. Paul's Cathedral.*

eighteen months, has been reformulating its objectives and seeking ways of sharing its evolving philosophy and practice throughout all departments in the institution. This has involved listening and responding to the deeply felt needs of staff and students, with the intention of change being allowed to grow organically within the institution. Through a variety of formal and informal processes, the School is aiming to create a crucible for artistic and educational development by focusing on the following goals:

1. Creating a culture which fosters collaboration, innovation, personal motivation and reflection, mutual tolerance and respect, professional integrity and a lateral approach to problem solving.
2. Implementing a curriculum which aims at high standards of performing skill and at the development of individual autonomy, curiosity, leadership, flexibility and risk-taking through imaginative forms of teaching and learning.
3. Achieving an educational environment which supports outstanding practice-based research, continuing professional development and innovative approaches to the design and delivery of teaching.
4. Forming significant local, national and international partnerships and collaborations with professional and artistic organizations and educational and community groups.
5. Having an efficient and cohesive administration

4. Llegar a acuerdos para realizar importantes trabajos en cooperación con otras instituciones locales, nacionales e internacionales, así como establecer colaboraciones con organizaciones profesionales y artísticas, y grupos educativos y sociales.

5. Contar con una administración eficaz y unida que apoye sin reservas un entorno creativo.

(Guildhall School of Music & Drama, 1998)

El proceso utilizado para articular estos objetivos le ha permitido a la Escuela llegar a una misión colectiva que proporciona el marco para el próximo estadio de un desarrollo.

Investigación

La investigación constituye un elemento crucial de cualquier cultura del aprendizaje. Las instituciones de enseñanzas artísticas necesitan cada vez más convertirse en laboratorios artísticos en los que la práctica interpretativa, los procesos creativos y los modos de aprendizaje estén todos informados por la investigación y el desarrollo.

Los profesores y los alumnos necesitan que se les den oportunidades para trabajar en las fronteras del cambio, cuestionándose los supuestos límites de las prácticas tradicionales, creando nuevas formas de entendimiento y nuevos modos de percepción artísticos, y moldeando nuevos esquemas de aprendizaje y de enseñanza. Este tipo de actividades pioneras constituye una forma de investigación que se realiza en y para las artes, y no simplemente acerca de las artes. La distinción entre los distintos tipos de investigación quedó recogida en el Informe Dearing (1997, Recomendación 29), en el que se proponía que se creara en Gran Bretaña un nuevo Consejo de Investigación de las Artes y las Humanidades.

Al ampliar la definición de investigación para incluir el trabajo basado en la práctica, las instituciones de enseñanzas artísticas pueden involucrar a una gran variedad de artistas y ayudar a que la práctica artística esté sustentada por una reflexión crítica bien fundada. Si los artistas participan en la definición de los parámetros de esta investigación basada en la práctica u orientada artísticamente y en el establecimiento de los crite-

that fully supports a creative environment.

(Guildhall School of Music & Drama, 1998)

The process used to articulate these goals has enabled the School to arrive at a collective vision which provides the framework for the next stage of its development.

Research

Central to any learning culture is research.

Increasingly arts training institutions need to become artistic laboratories in which performance practice, creative processes and ways of learning are all informed by research and development.

Staff and students need to be given opportunities to work at the frontiers of change by questioning the assumed limits of traditional practices, creating new forms of artistic understanding and ways of perceiving, and shaping new ways of learning and teaching. Such pioneering activities constitute a form of research - conducted in and for the arts, rather than simply about the arts. This distinction between different kinds of research was acknowledged in the Dearing Report (1997, Recommendation 29), where it was proposed that a new Arts and Humanities Research Council should be established in Great Britain.

By broadening the definition of research to include practice-based work, arts training institutions can draw in a wide range of artists and help artistic practice to be underpinned by informed critical reflection. If artists are involved in defining the parameters of this practice-based or artistically-orientated research, and in establishing the criteria for assessing quality, it will play a central role in the continuing evolution of arts practice (Arts Council of England, 1997, p.12, para.27).

Three examples drawn from the work of the Guildhall School help to illustrate the importance of this growing area of research and demonstrate its critical place within the development of a learning culture. Firstly, a pilot project in instrumental learning is providing a collaborative environment for staff and students to investigate the multi-dimensional nature of instrumental and vocal teaching. Three fundamental questions which

rios para valorar la calidad, aquélla desempeñará un papel fundamental en la evolución continuada de la práctica de las artes (Consejo de las Artes de Inglaterra, 1997, pág. 12, párr. 27).

Tres ejemplos tomados del trabajo de la Guildhall School contribuirán a ilustrar la importancia de este ámbito de investigación cada vez mayor y a demostrar el lugar crucial que ocupa en el marco del desarrollo de una cultura de aprendizaje. En primer lugar, un proyecto piloto en el aprendizaje instrumental consiste en aportar un entorno de colaboración para profesores y alumnos con objeto de que investiguen la naturaleza multidimensional de la enseñanza instrumental y vocal. Tres cuestiones fundamentales que afectan al meollo de la práctica musical constituyen el sostén de la investigación:

- ¿por qué, cómo y para quién hacemos música?
- ¿por medio de qué procesos encuentran los intérpretes el centro neurálgico de una pieza musical y lo comunican así a sus oyentes como algo vivo y relevante, como un enriquecimiento de una experiencia imaginativa compartida?
- ¿cómo, en el proceso de aprendizaje, podemos alimentar la realización personal de los músicos, y construir capacidades adecuadas para satisfacer las necesidades de una cultura contemporánea?

Un equipo de tutores y estudiantes, dirigidos por un Coordinador de Investigación (Gaunt, 1998), está explorando nuevos modos de enfrentarse a aspectos tan esenciales de la enseñanza instrumental como:

- visión personal; técnica instrumental; conciencia artística; autoconciencia; libertad de movimiento; participación reflexiva en el proceso de aprendizaje; dotes interpersonales; capacidad de comunicarse con una voz propia; tener la sensación de ocupar un lugar dentro de la comunidad.

Está surgiendo un paradigma de investigación basado en un modelo biológico –una célula– que tiene una estructura científicamente precisa pero que simultáneamente se basa en principios de cambio continuo, interdependencia y adaptabilidad. Como tal, refleja las complejidades del aprendizaje instrumental.

En segundo lugar, un proyecto en el que con-

reach into the heart of music-making underpin the research:

- why, how and for whom do we make music?
- by what processes do performers find the nerve centre of a piece of music, and so communicate it as living and relevant to their listeners, as an enrichment of a shared imaginative experience?
- how, in the learning process, can we nurture the personal fulfilment of musicians, and build skills appropriate to meeting the needs of a contemporary culture?

A team of tutors and students, led by a Research Coordinator (Gaunt, 1998), is exploring new ways of addressing such key aspects of instrumental learning as: personal vision; instrumental skill; artistic awareness; self-awareness; freedom of movement; reflective engagement in the learning process; interpersonal skill; the ability to communicate a unique voice; having a sense of place within the community.

A research paradigm is emerging based on a biological model - a cell - which has a scientifically precise structure but which simultaneously relies on principles of continual change, interdependence and adaptability. As such it reflects the complexities of instrumental learning.

Secondly, a cross-arts and cross-cultural project is providing an opportunity for artists from different disciplines to develop more collaborative modes of working, both artistically and educationally, generating new processes, practices and structures. The proposed programme comprises four distinct, yet inter-related projects:

1. A research project between musicians of the Guildhall School and visual artists of the School of Communications at the Royal College of Art. The aim is to investigate the nature and potential of the multi-disciplinary collaborative process, with special reference to examining the place of shared vocabularies in the visual and performing arts.
2. A collaborative project exploring and challenging apparent aesthetic borders between approaches to performance in classical and contemporary popular music, with the aim of establishing an artistic laboratory for experimenting with and evaluating new modes of performance practice.

vivan diversas artes y diversas culturas está ofreciendo una oportunidad para que artistas de diferentes disciplinas desarrollen modos de trabajar con un mayor grado de colaboración, tanto artística como educativamente, generando nuevos procesos, prácticas y estructuras. El programa propuesto incluye cuatro proyectos distintos aunque interrelacionados:

1. Un proyecto de investigación entre músicos de la Guildhall School y artistas visuales de la School of Communications del Royal College of Art. El objetivo es investigar la naturaleza y el potencial del proceso multidisciplinario de colaboración, especialmente en relación con el examen del lugar que ocupan los vocabularios compartidos por las artes visuales e interpretativas.
2. Un proyecto de colaboración que explora y desafía los límites estéticos aparentes que existen entre los modos de acercarse a la interpretación de la música clásica y de la música popular contemporánea, con el objetivo de establecer un laboratorio artístico para evaluar y experimentar con nuevos modos de práctica interpretativa.
3. Una colaboración que afecta a diversos ámbitos artísticos entre actores, un diseñador, un técnico, un compositor y el uso de tecnología musical que tiene como objetivo encontrar un vocabulario artístico común por medio de la invención y la composición de nuevo material que se acomode a los diferentes públicos.
4. Un proyecto de investigación que desarrolla en la comunidad nuevas formas de prácticas artísticas en que se den cita diversas culturas.

Bajo este programa subyace una entrega al aprendizaje permanente, en el que los estudiantes, los jóvenes profesionales, los artistas y los profesores experimentados pueden integrarse dentro de una comunidad artística en constante evolución, resaltando por tanto la calidad y la importancia de la enseñanza, la investigación y el desarrollo profesional continuado.

El tercer ejemplo de investigación práctica surge de la colaboración entre la Guildhall School y el Amani Ensemble de Tanzania, subvencionado en parte por el Consejo Británico. Este grupo cuenta entre sus miembros con dos antiguos estudian-



Richard Jenkinson, ganador de la medalla de oro en las clase magistrales de Boris Pergamenschikov / *Gold Medal Winner Richard Jenkinson at a masterclass given by Boris Pergamenschikov.*

3. A cross-arts collaboration between actors, a designer, technician, composer and music technology aiming to find a shared artistic vocabulary through devising and composing new material to suit different audiences.
4. A research project developing new forms of cross-cultural arts practice in the community. Using collaborative creative processes new material will be explored, new connections opened up and a new artistic language developed which will lead to new forms of arts practice.

Underlying this programme is a commitment to life-long learning, in which students, young professionals, experienced artists and teachers can integrate within an evolving artistic community, thereby enhancing the quality and relevance of training, research and continuing professional development.

The third example of practical research arises from the partnership between the Guildhall School and the Amani Ensemble in Tanzania, funded partly by the British Council. This group comprises two former Guildhall students and six Tanzanian artists, two of whom will be participating in the Guildhall's new modular programme in continuing professional development.

The work of the Amani Ensemble is closely

tes de la Guildhall y seis artistas tanzanos, dos de los cuales participarán en el nuevo programa modular de la Guildhall para el desarrollo profesional continuado.

El trabajo del Amani Ensemble está estrechamente conectado con el concepto de “ngoma”, que es un término kiswahili que supone todo un modo de vida que incluye música, canción, danza, drama, narración de cuentos y ritual. “Ngoma” implica un proceso orgánico que contiene una red de significados sociales y culturales enraizados en el contexto de la experiencia vital. Al utilizar el proceso de “ngoma”, el Amani Ensemble está concibiendo nuevas obras que guardan relación con las necesidades sociales, educativas y culturales de la actualidad. Está creando un nuevo lenguaje artístico, una nueva estética, que está permitiendo que los tanzanos tengan ante sí una nueva tradición artística que, sin embargo, tiene sus raíces en el pasado.

Del mismo modo que el Ensemble empieza a integrar nuevas formas de “ngoma” en la vida rural y urbana por medio de diferentes procesos artísticos y educativos, su programa de desarrollo se apoya en una perspectiva investigadora que está informando también el perfil del colectivo de la Guildhall School en Londres. Esto constituye un buen ejemplo de una fuerte colaboración global que se vale de principios y procedimientos similares en contextos locales muy diferentes.

Desarrollo profesional continuado

El Informe Dearing (1997, párr. 69) defendía enérgicamente que en una cultura de formación del profesorado basada en un aprendizaje permanente, trabajar en colaboración con la investigación y el desarrollo debería recibir una prioridad mucho más acusada de la que ha tenido en el pasado. El desplazamiento de los centros de enseñanzas artísticas hacia una cultura del aprendizaje que incorpora diferentes formas de práctica de enseñanza, evaluación, investigación y artística tiene unas consecuencias trascendentales para el desarrollo del profesorado. No se puede esperar que surjan nuevas iniciativas sin el necesario desarrollo y apoyo profesional.

connected to the concept ‘ngoma’, which is a Kiswahili term embodying a whole way of life including music, song, dance, drama, story-telling and ritual. ‘Ngoma’ entails an organic process containing a web of social and cultural meanings rooted in the context of life experience. By using the process of ‘ngoma’ the Amani Ensemble is devising new works that are relevant to today’s social, educational and cultural needs. It is creating a new artistic language, a new aesthetic, that is enabling Tanzanian people to be exposed to a new artistic tradition, which nevertheless has its roots in the past.

As the Ensemble begins to integrate new forms of ‘ngoma’ into urban and rural life through different artistic and educational processes, its developmental programme is underpinned by a research perspective which is also informing the community profile of the Guildhall School in London. This provides a good example of a strong global partnership using similar principles and procedures in very different local contexts.

Continuing professional development

The Dearing Report (1997, para. 69) argued strongly that in a culture of lifelong learning staff development, working in partnership with research and development, should receive much higher priority than it has had in the past. As arts training institutions move towards a learning culture which embodies different forms of teaching, assessment, research and arts practice, this has major implications for staff development. Challenging new initiatives cannot be expected to take place without the necessary professional development and support.

For example, the growing emphasis on self-directed learning and reflective practice in both individual tuition and collaborative work, raises the question of students becoming more responsible for their own assessment. One central principle underlying student self-assessment is that it must reflect the culture of any particular department as well as relate to the aims and objectives of a specific course. Also it can only function effectively in a listening environment based on mutual trust

Por ejemplo, el énfasis cada vez mayor en una práctica reflexiva de aprendizaje autodirigida, tanto en el trabajo individual como en el trabajo en colaboración, suscita la cuestión de que los alumnos sean más responsables a la hora de evaluarse. Un principio fundamental que subyace a la autoevaluación del alumno es que debe reflejar la cultura de un departamento en concreto, además de relacionarse con las metas y los objetivos de un curso determinado. Asimismo, sólo puede funcionar eficazmente en un entorno de escucha basado en la confianza mutua entre profesores y estudiantes. Pero no puede suponerse que estas condiciones predominen en todos los centros, cada uno de los cuales cuenta con su historia, sus ideas preconcebidas, su identidad y sus modos de trabajo propios ya puestos a prueba. Es bastante comprensible que algunos profesores se sientan amenazados e infravalorados si los cambios se imponen sin debate en vez de dejar que crezcan orgánicamente a través de la discusión y el ejemplo constructivos.

La formación del profesorado se convierte en un punto crucial en esta transición de una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje. Por ejemplo, en los conservatorios, donde no existe una tradición significativa de desarrollo del profesorado, las siguientes actividades se beneficiarían en caso de que se abordaran en un programa de desarrollo profesional coherente y adecuadamente fundamentado:

- Iniciativas departamentales e interdepartamentales en el desarrollo del currículo y diferentes formas de práctica interpretativa
- Cotutorías, cosupervisión y enseñanza en colaboración
- Puesta en común de técnicas de improvisación, procesos creativos, conciencia corporal, técnicas de audición, comunicación y aprendizaje en camaradería
- Diferentes formas de seguimiento y evaluación.
- Aprendizaje activo conectado con el currículum, construcción de equipos y vida activa en un departamento

Si se crean estos tipos de oportunidades de un modo sensible pero decidido, el profesorado de



Curso de dirección y técnica teatral / Stage Management and Technical Theatre

between staff and students. But it cannot be assumed that these conditions prevail in all institutions, each of which has its own history, preconceptions, identity and tested ways of working. It is quite understandable that some staff feel threatened and undervalued if change is imposed without debate rather than allowed to grow organically through constructive discussion and example.

Staff development becomes critical in this transition from a teaching to a learning culture. For example, in conservatoires, where there is no substantial tradition of staff development, the following areas would benefit from being addressed in a coherent, adequately funded professional development programme:

- departmental and inter-departmental initiatives in curriculum development and different forms of performance practice
- co-tutoring, co-mentoring and collaborative teaching
- cross-instrumental learning
- skill-sharing in improvisation, creative processes, body awareness, listening skills, communication and peer learning
- different forms of assessment, monitoring and evaluation
- action learning connected to the curriculum, team-building and working life in a department.

If these kinds of opportunities are opened up in

los centros debería poder hacer frente a un futuro cambiante con una capacidad, confianza e imaginación renovadas y con una dedicación personal más profunda. En muchos casos esto comportará probablemente la redistribución de recursos y la reevaluación de las prácticas existentes. Si se quiere apoyar el cambio de prioridades y los nuevos modelos de trabajo, la formación permanente del profesorado se convierte en una importante inversión que cada centro ha de realizar estratégicamente.

Con los rápidos cambios que tienen lugar en las industrias culturales, existe también una necesidad cada vez mayor de que los centros promuevan nuevas vías de educación, investigación y desarrollo para los artistas profesionales, compositores, coreógrafos, productores creativos, directores y profesores a lo largo de sus carreras. En una cultura evolutiva de aprendizaje permanente, los programas de desarrollo profesional continuado han de ser receptivos a la práctica artística cambiante. Esto supone ofrecer formas innovadoras de relación creativa con el mundo de las artes profesionales y su mayor entroncamiento dentro del conjunto más amplio de la sociedad. En el otoño de 1998, la Guildhall School inició un programa modular de educación continuada que permitirá que los músicos desarrollen especialmente las técnicas fundamentales para el desarrollo personal, artístico y profesional sostenido en relación con los ámbitos de la creatividad, la interpretación flexible y la comunicación.

El programa está formado por cuatro módulos interrelacionados:

1. Técnicas fundamentales de creatividad, interpretación flexible y comunicación.
2. Un plan de supervisión relacionado con el contexto específico en el que trabaja cada uno de los músicos.
3. La creación e interpretación de nuevas obras en diferentes ámbitos de la sociedad.
4. Proyectos de investigación prácticos en áreas como:
 - El papel del taller en las actividades de grupo.
 - El trabajo práctico realizado por medio del taller.
 - Los criterios para evaluar la calidad del proceso,

a sensitive, yet focused way, staff in colleges should be able to face a changing future with renewed skill, confidence, imagination and deeper personal fulfilment. In many cases this will probably entail the reallocation of resources and the reappraisal of existing practices. If priorities are to shift and changing patterns of work are to be sustained, the continuing development of staff becomes a major investment which has to be addressed strategically by each institution.

With the rapid changes taking place in the cultural industries, there is also a growing need for colleges to pioneer new avenues of training, research and development for professional artists, composers, choreographers, creative producers, directors and teachers throughout their careers. In an evolving culture of lifelong learning, continuing professional development programmes have to be responsive to changing arts practice. This entails offering innovative forms of delivery and creative involvement with the professional arts world and its broadest constituency within the wider community.

In the Autumn 1998 the Guildhall School is initiating a modular programme of continuing education which will enable musicians to develop further the fundamental skills for sustained personal, artistic and professional development in the areas of creativity, flexible performance and communication.

The programme comprises four inter-related modules:

1. Fundamental skills in creativity, flexible performance and communication
2. A mentoring scheme, relating to the specific context in which each musician works
3. The creation and performance of new work in different community settings
4. Practical research projects in areas such as:
 - The nature of workshop leadership
 - Workshop-based practice
 - The criteria for evaluating the quality of process, product and performance in creative projects within the community
 - Identity in collaborative music-making
 - Musical language and creative repertoire: resonance and meaning in a multicultural context

el producto y la interpretación en proyectos creativos dentro de la comunidad.

-El mantenimiento de la propia identidad en la ejecución musical colectiva.

-El lenguaje musical y el repertorio creativo: resonancia y significado en un contexto multicultural.

-El papel de la música y la creatividad en un desarrollo sostenible.

Con su objetivo de ampliar las fronteras de la práctica interpretativa, el programa de la Guildhall School persigue desarrollar y mantener nuevos públicos por medio de su amplia red de vinculaciones profesionales y sociales en Inglaterra y en el extranjero. El trabajo constante con las diferentes artes, en escenarios educativos y sociales, incluye interpretaciones, talleres, acuerdos y contratos de actuación, mientras que el plan de supervisión, en estrecha colaboración con organismos locales, regionales y nacionales es fundamental para ayudar a crear nuevos públicos.

Conclusión

El objetivo de esta conferencia es identificar modos de reforzar la relación entre la enseñanza artística de grado superior, el proceso cultural y el mundo del trabajo. Uno de los aspectos muy reconocido actualmente es que las artes, especialmente por medio de formas imaginativas de educación y enseñanza, tienen que desempeñar un papel fundamental en la vida cultural y económica de toda sociedad comprometida con un aprendizaje permanente.

Como ya se ha señalado en esta ponencia, los centros de enseñanzas artísticas más visionarios marcan la pauta en lo que respecta a la innovación y el desarrollo que van a ayudar a transformar el trabajo de las sociedades industriales. Su perspectiva global cada vez mayor está aportando además una dimensión cualitativamente diferente al establecimiento de colaboraciones creativas a un nivel tanto nacional como local.

Pero la resistencia al cambio sigue constituyendo un desafío para aquellos centros e instituciones artísticas profesionales que siguen apegadas a prácticas tradicionales que tienen un impacto cada vez menor en la vitalidad de nuestra vida

-The place of music and creativity in sustainable development

With its commitment to extending the boundaries of performance practice, the Guildhall programme aims at developing and sustaining new audiences through its extensive network of professional and community partnerships in England and overseas. Ongoing work with different arts, educational and community venues include performances, workshops, placements and residencies, whilst the mentoring scheme, working closely with local, regional and national arts organizations, is pivotal in helping to create new audiences.

Conclusion

The purpose of this conference is to identify ways of strengthening the relationship between higher arts education, the cultural process and the world of work. One of the points now widely acknowledged is that the arts, especially through imaginative forms of education and training, have a significant role to play in the cultural and economic life of any society committed to lifelong learning.

As discussed earlier in this paper, the most visionary arts training institutions lead the way in innovation and development which is helping to transform the work of the cultural industries. Moreover, their growing global perspective is providing a qualitatively different dimension to creative partnerships at both a national and local level.

But resistance to change continues to present a challenge to those colleges and professional arts organizations who remain stuck in traditional practices which have less and less impact on the vitality of our cultural life. It is critical that all training institutions become catalysts for change by maintaining a dynamic relationship with innovative partners in the profession.

The creative synergy between training, development and changing patterns of work will only become firmly established in those organizations which have evolved a learning culture. This applies equally to professional arts organizations as to colleges. The coherence and

cultural. Resulta esencial que todos los centros de enseñanza se conviertan en catalizadores del cambio por medio del mantenimiento de una relación dinámica con socios innovadores dentro de la profesión.

La sinergia creativa entre enseñanza, desarrollo y modelos de trabajo cambiantes sólo quedará firmemente consolidada en aquellas instituciones que hayan cultivado una cultura del aprendizaje. Esto es aplicable igualmente a las instituciones artísticas profesionales y a los centros educativos. La coherencia y la interacción entre estos dos mundos son fundamentales para que se produzca un vigoroso proceso cultural.

Para concluir, una advertencia. Estamos viviendo en una época cada vez más utilitarista dominada por la presentación cosmética y los sistemas mecanicistas de gestión y responsabilidad. Si creemos en el poder de transformación de las artes, nuestras respectivas instituciones tienen que construir una fuerte cultura del aprendizaje en contacto en todo momento con la calidad, la integridad y los significados de mayor profundidad que se plasman en la experiencia artística y humana.

Peter Renshaw es Director de Investigación y Desarrollo de la Guildhall School of Music & Drama de Londres.

interaction between these two worlds are fundamental to a vigorous cultural process.

One final note of caution. We are living in an increasingly utilitarian age dominated by cosmetic presentation and mechanistic systems of management and accountability. If we believe in the transformational power of the arts, our respective institutions have to build up a strong learning culture which at all times connects to the quality, integrity and deeper meanings embodied in artistic and human experience.

Peter Renshaw Head of Research and Development
Guildhall School of Music & Drama of London.

Referencias

- ARTS COUNCIL OF ENGLAND (1997) *Leading Through Learning*, The English Arts Funding System's Policy for Education and Training.
DEARING R. (1997) *Higher Education in the Learning Society*, The National Committee of Inquiry into Higher Education, Informe-Resumen.
GAUNT, H. (1998) *Research Project in Instrumental Learning*, ponencia inédita.
GUILDHALL SCHOOL OF MUSIC & DRAMA (1998) *Quality Assurance Handbook*, documento inédito.
MULGAN, G. (1997) *Connexity. How to Live in a Connected World* (Londres, Chatto & Windus)
WALKER, B. A. (1994) "Valuing differences: the concepts and the model", en: C. MABEY & P. ILES (eds.) *Managing Learning*, (Open University, International Thomson Business Press)

References

- ARTS COUNCIL OF ENGLAND (1997) *Leading Through Learning*, The English Arts Funding System's Policy for Education and Training.
DEARING R. (1997) *Higher Education in the Learning Society*, The National Committee of Inquiry into Higher Education, Summary Report.
GAUNT H. (1998) *Research Project in Instrumental Learning*, unpublished paper.
GUILDHALL SCHOOL OF MUSIC & DRAMA (1998) *Quality Assurance Handbook*, unpublished document.
MULGAN G. (1997) *Connexity. How to Live in a Connected World* (London, Chatto & Windus)
WALKER B A. (1994) "Valuing differences: the concepts and the model", in: C. MABEY & P. ILES (Ed) *Managing Learning*, (Open University, International Thomson Business Press)

La educación musical superior en latinoamérica y latinoeuropa durante el siglo XX. Realidad y perspectivas

L'éducation musicale supérieure en Amérique latine et en Europe latine durant le XXe siècle. Réalités et perspectives

El Conservatorio - un modelo tradicional

"La enseñanza en los conservatorios (...) es, sobre todo, dogmática. (...) El profesor es considerado impecable e infalible, lo que diga debe ser aceptado como artículo de fe y el ejemplo que da debe ser imitado servilmente. Si es cantante o instrumentista, enseña a sus alumnos a tocar o cantar como él, a respirar, a pronunciar, a tener el arco como él; les comunica algo de su propio estilo, los forma a su imagen, tan bien que cuando se los escucha, se puede decir sin vacilar: éste es alumno de tal profesor. Es lo que se llama formar escuela. (...) Cuando el maestro es realmente un gran artista, sabe dejar a cada uno lo que le es necesario para constituir su individualidad, y se consagra especialmente a desarrollar las cualidades innatas"¹.

Podría decirse que el nivel superior de la Educación Musical no experimentó a lo largo del siglo que se termina reformas sustantivas. A partir del establecimiento y consolidación del modelo institucional del Conservatorio (los primeros fueron fundados en Italia durante el siglo XVI), y luego de la creación del Conservatorio de París (1795), éste se transforma en el paradigma institucional monopolista para la formación profesional de los músicos. A lo largo del siglo XIX, en los diferentes países europeos y en forma correlativa en algunas de las grandes capitales del nuevo mundo, se hacen vigentes las estructuras musicales, programas, repertorios y textos que irra-

Le Conservatoire - un modèle traditionnel

"L'enseignement dans les conservatoires (...) est, avant tout, dogmatique (...) On y considère que le professeur est impeccable et infaillible, ce qu'il dit doit être accepté comme article de foi et l'exemple qu'il donne doit être imité servilement. S'il est chanteur ou instrumentiste, il enseigne à ses élèves à jouer ou à chanter comme lui, à respirer, à prononcer, à tenir l'archet comme lui ; il leur communique son style, les forme à son image, si bien que lorsqu'on les écoute, on peut dire sans vaciller : c'est l'élève d'un tel. C'est ce qu'on appelle former école (...). Quand le maître est réellement un grand artiste, il sait laisser à chacun ce qui lui est nécessaire pour constituer son individualité, et se consacre spécialement à développer les qualités innées."¹

On pourrait dire que le niveau supérieur de l'Éducation Musicale n'a pas, au cours du siècle qui se termine, connu de réformes substantives. À partir de l'établissement et de la consolidation du modèle institutionnel du Conservatoire (les premiers furent fondés en Italie au XVIIe Siècle), puis de la création du Conservatoire de Paris (1795), ce type d'établissement devient le paradigme unique pour la formation professionnelle des musiciens. Au cours du XIXe siècle, dans les différents pays d'Europe, et d'une façon correlative dans certaines grandes capitales du Nouveau Monde, les structures musicales, les programmes, les répertoires et les textes sont

dian los principales centros, constituyéndose así en el punto de referencia básico para la evaluación del alcance y la calidad de la enseñanza musical impartida en las instituciones educativas.

“Sin duda alguna, Italia ha sido la cuna de los primeros conservatorios, bien diferentes entonces de lo que son hoy en día. El más antiguo de esos establecimientos, es el Conservatorio di Santa María di Loreto, que parece haber sido fundado en 1537, por un erudito y célebre músico flamenco llamado Juan Tinctoris. (...) Esos establecimientos tenían tanto carácter de refugios, asilos, orfelinatos u hospicios, como de escuelas propiamente dichas; sin embargo, en ellos se enseñaba música a los niños que parecían demostrar algunas aptitudes, al mismo tiempo que se les hacía aprender cualquier otro oficio, con el fin de que estuvieran en condiciones de poder cubrir las necesidades de su existencia; es así como una de esas casas, dirigida por los Padres Jesuitas, proveía a toda la región de músicos ambulantes y mendicantes; se llamaba el *Conservatorio dei poveri scoli* (Conservatorio de los pobres). En los orígenes eran fundaciones piadosas y filantrópicas. Desde entonces, los conservatorios han pululado en Italia y en el mundo entero (...) [por ejemplo], el Conservatorio de Roma, dependiente de la Academia de Santa Cecilia (1566), establecimiento de los más importantes, a pesar del número restringido de sus alumnos, alrededor de doscientos, que reciben las enseñanzas de treinta y cinco profesores, todos de primer orden. Para ser admitido debe remitirse una solicitud desde el 1 de septiembre al 20 de octubre, tener como mínimo nueve años de edad y de once a veintidós como máximo, según las clases, y rendir pruebas de capacidad de acuerdo con los cursos que se deseé seguir. Si, al cabo de un año, el alumno no demuestra poseer las condiciones requeridas, y si no se le reconocen probabilidades de éxito, es eliminado.”²

La oferta de formación musical de los conservatorios estuvo siempre dirigida a un limitado número de alumnos, seleccionados en base a sus aptitudes musicales: oído, afinación, sentido del ritmo, cualidades vocales para el canto, destreza

établis puis diffusés par les principaux centres qui deviennent ainsi la référence pour l'évaluation de la portée et de la qualité de l'enseignement musical donné dans les institutions éducatives.

“L'Italie fut, sans aucun doute, le berceau des premiers Conservatoires, bien différents alors de ce qu'ils sont aujourd'hui. Le plus ancien de ces établissements, le *Conservatorio di Santa Maria di Loreto*, semble avoir été fondé en 1537 par le célèbre et érudit musicien flamand appelé Juan Tinctoris. (...) Ces établissements avaient aussi bien une fonction de refuge, asile, orphelinat ou hospice, que d'école proprement dite ; cependant, on y enseignait la musique aux enfants qui semblaient démontrer quelques aptitudes, tandis qu'on leur faisait apprendre un tout autre métier pour qu'ils puissent être en condition de pouvoir subvenir aux nécessités de leur existence ; c'est ainsi qu'une de ces maisons, dirigée par les Pères Jésuites, fournissait toute la région en musiciens ambulants et mendians ; elle s'appelait *Conservatorio dei poveri scoli* (le Conservatoire des pauvres). À l'origine, il s'agissait de fondations pieuses et philanthropiques. Depuis lors, les Conservatoires ont pullulé en Italie et dans le monde entier. (...) [Par exemple,] le Conservatoire de Rome, dépendant de l'Académie de Sainte Cécile (1566), un établissement des plus importants malgré le nombre restreint d'élèves, environ deux cents, qui reçoivent l'enseignement de trente cinq professeurs, tous de premier ordre. Pour y être admis, il faut remettre sa demande entre le 1er septembre et le 20 octobre, avoir au minimum neuf ans et onze au maximum, suivant les classes, et démontrer un niveau en accord avec les cours que l'on veut suivre. Si après une année, l'élève ne démontre pas posséder les conditions requises, et si on ne lui reconnaît aucune possibilité de succès, il est renvoyé.”²

L'offre de la formation musicale des conservatoires a toujours été dirigée vers un nombre limité d'élèves, sélectionnés suivant leurs aptitudes musicales : ouïe, justesse de la voix, sens du rythme, qualités vocales pour le chant, habileté manuelle pour l'exécution instrumentale, mémoire musicale, facilité pour la lecture à vue, etc. À ces

manual para la ejecución instrumental, memoria musical, facilidad para la lectura musical, etc. Habría que sumar a las condiciones impuestas por las instituciones convocantes, ciertas características de personalidad del candidato, además de la necesaria dosis de sometimiento básico, que le permitirían complementar en la práctica lo ofrecido por el sistema.

El objetivo central del modelo conservatorio consistió pues en transmitir los conocimientos musicales y capacitar a los alumnos para desempeñarse como solistas, músicos de orquesta o de cámara, acompañantes o profesores. El porcentaje mayor de quienes lograron sobrevivir a una larga y ardua carrera de obstáculos estuvo destinado a cubrir las plazas de maestros y profesores de música en los diferentes niveles del sistema educativo, desde las escuelas primarias hasta un tercer nivel, o sea, los conservatorios donde ellos mismos se formaron.

En términos generales, la capacitación básica ofrecida por los conservatorios incluye:

- a) el solfeo (leído y entonado), en distintas claves, tonalidades, ritmos, etc., y la ejecución precisa de los signos e indicaciones escritas referidas a matrices, articulaciones, etc.
- b) la ejercitación técnico-instrumental progresiva, mediante la aplicación de textos y materiales didácticos que, en su mayoría, datan del siglo XIX.
- c) el repertorio musical, integrado por obras del género clásico o eruditio internacional y nacional, suele abarcar un periodo de no más de doscientos años que no supera las dos o tres primeras décadas del presente siglo.

A pesar de los proljos y detallados programas de enseñanza elaborados por los conservatorios, hay que reconocer que en estas instituciones queda a cargo de los alumnos con más talento la realización de un sinnúmero de tareas esenciales relacionadas con la comprensión profunda de las estructuras musicales, el conocimiento de los principios que rigen los diferentes códigos, las verdaderas claves del funcionamiento auditivo, la génesis de la sensibilidad musical, etc.

En "el Conservatorio de París (1795), subvencionado por el Estado, o mejor dicho pertenecien-

conditions exposée par les institutions convoquantes, il faudrait ajouter certaines caractéristiques de la personnalité du candidat en plus de la dose nécessaire de soumission aux règles de base, qui lui permettront de compléter dans la pratique ce que le système lui offre.

L'objectif central du modèle-conservatoire consistait donc à transmettre les connaissances musicales et à convertir les élèves en solistes, musiciens d'orchestre ou de chambre, accompagnateurs ou professeurs. Le plus grand nombre de ceux qui survécurent à une longue et dure course d'obstacles furent destinés à occuper les places de maîtres et de professeurs de musique aux différents niveaux du système éducatif, depuis les écoles primaires jusqu'au niveau tertiaire, c'est-à-dire les conservatoires qui les formèrent.

En termes généraux, la formation de base dans les conservatoires inclut :

- a) le solfège (lu et chanté), en différentes clés, tonalités et rythmes, etc., comprenant l'exécution précise des signes et des indications concernant les nuances, les articulations, etc.
- b) la pratique tecnicco-instrumentale progressive, par l'application de textes et de matériaux didactiques datant, pour la plupart, du XIXe siècle.
- c) le répertoire musical, intégré par des œuvres du genre classique ou érudit, international et national, recouvre une période ne dépassant pas deux cents ans et qui arrive au maximum jusqu'aux deux ou trois premières décades de notre siècle.

Malgré la générosité et le luxe de détails des programmes d'enseignement élaborés par les conservatoires, nous devons reconnaître que les élèves les plus talentueux de ces institutions sont finalement ceux qui sont chargés de réaliser un nombre infini de tâches essentiellement liées à la compréhension profonde des structures musicales, la connaissance des principes qui gèrent les différents codes, les vraies clés du fonctionnement auditif, la genèse de la sensibilité musicale, etc.

"Le Conservatoire de Paris (1795), subventionné par l'État, ou plutôt appartenant à

te al Estado, (...); se puede ser admitido sólo después de una serie de exámenes eliminatorios que tienen lugar anualmente en el mes de octubre y en los cuales es necesario dar prueba de un cierto saber, en relación con la edad. La edad de admisión, en las clases teóricas o instrumentales, varía desde los nueve hasta los veinte años. Para el canto, los hombres pueden ser admitidos de dieciocho a veinte años y las mujeres de diecisiete a veintitrés. Ochocientos alumnos, en cifras redondas, reciben gratuitamente las enseñanzas de un cuerpo docente formado por ochenta y un profesores o repetidores; y al final del año escolar se otorgan, por concurso, unos públicos y otros a puerta cerrada, estímulos consistentes en premios, accesos o medallas. El conservatorio ofrece las siguientes especialidades:

- Composición (comprendiendo orquestación y el estudio de las formas), Contrapunto y Fuga, Armonía, Acompañamiento, Improvisación (en el órgano), Solfeo (comprendiendo teoría y dictado).
- Canto, Conjunto vocal.
- Declamación dramática, Declamación lírica, Ópera, Ópera cómica.
- Piano, Órgano, Arpa, todos los instrumentos de la orquesta clásica, Trombón, Corneta a pistones. Música de cámara, Conjunto de orquesta.
- Historia de la música, Historia y Literatura dramática. Postura escénica y Danza, Esgrima. Derecho teatral.

El Conservatorio de París tiene veintiséis sucursales.”³

Como decíamos, la propuesta educativa del conservatorio, la máxima institución de formación musical durante los siglos XIX y XX en nuestras latitudes, curiosamente no se ha modificado a lo largo de una época caracterizada por transformaciones realmente extraordinarias que han incidido en la manera de ser, de pensar y de comunicarse de la gente, en el ritmo de la vida cotidiana, en el uso y la distribución del tiempo libre, el estudio y el trabajo, en las aptitudes musicales de niños y jóvenes, etc., lo cual ha determinado cambios sustanciales en la función del arte en la sociedad. Aquel estudiante que dócilmente se plegaba a la propuesta musical-institucional del conservato-

l'État, (...) ; on peut y être admis seulement après une série d'exams éliminatoires qui ont lieu annuellement au mois d'octobre, et où il faut donner une preuve d'un certain savoir, en relation avec l'âge. L'âge d'admission, dans les classes théoriques ou instrumentales, varie de neuf à vingt ans. Pour le chant, les hommes peuvent être admis de dix-huit à vingt ans, et les femmes de dix-sept à vingt-trois. Huit cents élèves, en chiffre rond, reçoivent gratuitement l'enseignement d'un corps enseignant formé par quatre-vingt-un professeurs ou répétiteurs ; et à la fin de l'année scolaire, des mérites consistant en prix, accès ou médailles, sont attribués par concours, certains publics et d'autres à huis clos. Le Conservatoire offre les spécialités suivantes :

- Composition (compris l'orchestration et l'étude des formes), Contrepont et Fugue, Harmonie, Accompagnement, Improvisation (à l'orgue), Solfège (compris théorie et dictée).
- Chant, Ensemble vocal.
- Déclamation dramatique, Déclamation lyrique, Opéra, Opéra-comique.
- Piano, Orgue, Harpe, tous les instruments de l'orchestre classique, Trombone, Cornet à pistons. Musique de chambre, Ensemble d'orchestre.
- Histoire de la musique, Histoire et Littérature dramatiques.
- Posture scénique et danse, Escrime.
- Droit théâtral.

Le Conservatoire de Paris a vingt-six succursales.”³

Comme nous le disions, la proposition éducative du conservatoire, la plus importante institution responsable de la formation musicale au cours du XIXe et du XXe sous nos latitudes, ne s'est pas modifiée à une époque caractérisée par des transformations vraiment extraordinaires ; un fait curieux, étant donné qu'on peut apprécier des changements profonds dans le comportement et la pensée des personnes, dans leur façon de communiquer, dans le rythme de la vie quotidienne, dans l'usage et la répartition du temps libre, l'étude et le travail, les goûts musicaux des enfants et des adolescents... ce qui a produit à son tour des changements substantiels dans la fonction de l'art

rio de fines del siglo XIX y comienzos del XX, hoy sería considerado algo así como un "raro", un inadaptado, alguien que vive al margen de las reglas de juego de la sociedad actual, con todos los pros y los contras que ello pueda significar.

Porque es sabido que la educación, que definimos en un documento publicado por el CIM (Consejo Iberoamericano de la Música, 1994) como "una herramienta operativa para el cambio social"⁴, no puede permanecer al margen de los cambios en cuanto a:

- las características de personalidad de las nuevas generaciones: sus estructuras mentales, su necesidad de expresión, sus formas de comunicación, sus expectativas y aficiones musicales, etc.;
- los nuevos modelos institucionales para la formación musical profesional; las nuevas carreras musicales y sus respectivas salidas laborales; el campo audiovisual y de la comunicación, la integración artística, etc.;
- la importancia creciente de la música popular no comercial que, en sus múltiples formas, tiende a atenuar las fronteras que separan los diferentes estilos y géneros musicales tradicionales;
- las nuevas problemáticas sociales y su incidencia en la educación musical: los avances tecnológicos, el multiculturalismo, la ecología, el poder de los medios y su influencia social;
- la necesidad de una pedagogía actualizada de la música que permita responder a las expectativas musicales individuales y sociales de la población.

Transformación educativa y el modelo curricular

¿Cómo se llevan a cabo en la actualidad las reformas en el sistema educativo general y musical? En nuestros países la tendencia más generalizada consiste en modificar los planes y programas de la educación musical, en la etapa inmediatamente posterior al establecimiento de estructuras organizativas más amplias, según se contemplan en las nuevas leyes de educación.

Esta instancia técnico-burocrática, en la mayoría de los casos, ha logrado monopolizar los magros recursos económicos disponibles, provocando la postergación de algunos aspectos clave del cambio educativo, tales como:

dans la société. Cet étudiant qui se plait docilement à la proposition musico-institutionnelle du conservatoire à la fin du XIXe et au début du XXe serait aujourd'hui considéré comme un "type rare", un inadapté, quelqu'un qui vit en marge des règles de jeu de la société actuelle, avec le pour et le contre que cela pourrait entraîner.

Une fois acceptée notre définition "un outil opérationnel dans le changement social" (définition publiée en 1994 dans un document du CIM, le Conseil Ibéroaméricain de la Musique)⁴, l'éducation ne peut rester en marge des changements concernant :

- les caractéristiques de la personnalité des nouvelles générations : ses structures mentales, sa nécessité de s'exprimer, ses formes de communication, ses expectatives et ses goûts musicaux, etc. ;
- les nouveaux modèles institutionnels pour la formation musicale professionnelle ; les nouvelles carrières musicales et leurs débouchés sur le marché du travail ; le domaine de l'audiovisuel et celui de la communication, l'intégration artistique, etc. ;
- l'importance croissante de la musique populaire non commerciale qui, dans ses formes multiples, tend à atténuer les frontières entre les différents styles et genres musicaux traditionnels ;
- les nouvelles problématiques sociales et leurs incidences sur l'éducation musicale : les progrès technologiques, le multiculturalisme, l'écologie, le pouvoir des médias et leur influence sociale ;
- la nécessité d'une pédagogie de la musique actualisée, permettant de répondre aux nécessités musicales individuelles et sociales de la population.

Transformation éducative et modèle du programme des études

Comment les réformes sont-elles aujourd'hui menées à bien dans le système éducatif général et musical ? Dans nos pays, la tendance la plus généralisée consiste, suivant les nouvelles lois de l'enseignement, à modifier les plans et les programmes de l'éducation musicale, à l'étape ultérieure à l'établissement de structures organisationnelles habituellement plus élargies.

- la consulta y participación de los maestros en el diseño y replanteamiento de las estructuras educativas;
- la capacitación y actualización pedagógico-musical del personal docente. Las máximas personalidades del campo educativo-artístico y/o musical, en todos los países, consideran este aspecto como prioritario para la gestión de una reforma educativa.

En mi opinión, la propuesta curricular organizada en torno a ejes que remiten a los elementos o estructuras de la música, antes que una meta o programa de acción para desarrollar con los alumnos debería ser considerado más bien como un referente conceptual que, a modo de un “menú” informático, todo músico -principalmente, todo maestro- debería tener incorporado a su propio “disco duro”, como una herramienta de trabajo que le permita programar más libremente sus intervenciones pedagógicas.

Para que la enseñanza de la música pueda llegar a experimentar una transformación verdadera, las autoridades educativas deberían preocuparse por promover cambios esenciales en la mente del profesor que tiene a su cargo la formación del futuro músico o educador. Si él mismo no ha comprendido e incorporado el sentido e importancia de las actividades creativas, ¿cómo podrá transmitir el espíritu de creatividad a sus alumnos? Si él mismo no ha logrado captar la esencia del auto-aprendizaje, ¿cómo logrará promover la movilización de los estudiantes en relación a lo que hoy, a menudo asépticamente, se menciona como la “construcción” de los aprendizajes? Si él mismo no se ha musicalizado a través de una práctica creativa y consciente, si el hacer, el sentir y el pensar musical no conforman para él un *corpus* integrado de conocimientos y experiencias, ¿qué podrá tener para comunicar a sus alumnos?, ¿cómo se conectará musicalmente con ellos?, ¿cómo les enseñará?

Respecto de las reformas educativas, escribe Elliot W. Eisner: “El enfoque ecológico -o sistemico, como algunos prefieren llamarlo- de reforma escolar requiere, por lo menos, que se otorgue cierta atención a las intenciones (¿Qué es

Dans la plupart des cas, cette instance technico-bureaucratique est parvenu à monopoliser les maigres recours économiques disponibles, provoquant l’ajournement de certains aspects fondamentaux du changement éducatif, comme :

- la consultation et la participation des enseignants dans le projet et l’élaboration des structures éducatives.
- la qualification et l’actualisation pédagogique musicale des membres du corps enseignant. Dans tous les pays, les personnalités les plus importantes dans le domaine éducatif artistique et / ou musical considèrent que cet aspect est prioritaire pour la gestion d’une réforme éducative.

À mon avis, la proposition du plan d’étude organisée autour d’axes se rapportant aux éléments ou aux structures de la musique devrait être considérée comme un référent conceptuel, plutôt qu’un but ou un programme d’action à développer avec les élèves. Tout musicien — principalement tout enseignant devrait l’incorporer, en tant que “menu” informatique, à son propre “disque dur”, comme un outil de travail lui permettant de programmer plus librement ses interventions pédagogiques.

Pour que l’enseignement de la musique puisse parvenir à expérimenter une véritable transformation, les autorités éducatives devraient se préoccuper d’introduire certains changements essentiels dans les mentalités du professeur en charge de la formation des futurs musiciens ou éducateurs. S’il n’a en effet pas compris ni incorporé le sens et l’importance des activités créatrices, comment pourra-t-il transmettre l’esprit de la créativité à ses élèves ? S’il n’est pas arrivé lui-même à capter l’essence de l’auto-apprentissage, comment parviendra-t-il à promouvoir la mobilisation des étudiants concernant ce qu’on appelle aujourd’hui, d’une manière assez aseptique, la “construction” des apprentissages ? S’il ne s’est pas lui-même “musicalisé” par une pratique créatrice et consciente, si la pratique, la sensation et la pensée de la musique ne conforment pas, pour lui, un corpus intégré de connaissances et d’expériences, qu’aura-t-il à communiquer aux élèves ? comment

lo que realmente importa en la empresa educativa como un todo?) También es preciso atender a la estructura institucional. Las características del lugar de trabajo son de gran importancia tanto para los maestros como para los estudiantes. Una reforma *sistémica* requiere, asimismo, atención al currículo. ¿Qué es lo que se ofrece a los estudiantes y cuál es el criterio de la selección? Y atención a la enseñanza. Ningún currículo sobrevive a una enseñanza incompetente; tampoco vale la pena hacerse cargo de un diseño educativo si no se cuenta con un nivel cualificado de enseñanza. Finalmente, los métodos de evaluación empleados también deben ser tomados en consideración (...). Estas cinco dimensiones -lo intencional, lo estructural, lo curricular, lo pedagógico y lo evaluativo- son los elementos clave en cualquier sistema integral, ecológico o *sistémico* de reforma escolar...”⁵

La negligencia observada en el nivel superior de la educación musical tiene, entre otras causas, su origen en un antiguo y arraigado mito que considera a la música como un objeto estético ideal, propiedad de unos pocos privilegiados (los musicalmente dotados), objeto trascendente y autónomo respecto a cualquier tipo de intervención humana, por lo tanto de una acción pedagógica. (Ninguna enseñanza puede modificar lo que la naturaleza ha instituido). Tal actitud parecería expresar: “La educación musical - o mejor dicho, la música- está bien y puede continuar así...”, vale decir, siendo autoritaria, rígida, mecanizada, exterior y desactualizada. Como nadie se muere de “musiquitis”, por causa de una deficiente educación musical, ¿cuál es la urgencia por introducir reformas en la educación musical que imparten los conservatorios? ¡Por algo éstos se han transformado hoy en un reducto privilegiado de la resistencia al cambio! Algunos de los nuevos profesores que ingresan en el cuerpo docente de estas instituciones van introduciendo lentamente algunos cambios pedagógicos (nuevos lenguajes, nuevos estilos, nuevas técnicas de enseñanza) a partir de lo que ellos mismos han aprendido o incorporado en los circuitos musicales alternativos o paralelos al sistema, pero esto no alcanza

pourra-t-il se connecter avec eux ? comment pourra-t-il enseigner ?

Elliot W. Eisner écrit à propos des réformes éducatives : “L'abord écologique — ou systémique, suivant l'autre expression en usage — de la réforme scolaire requiert au moins qu'on accorde une certaine attention aux intentions (Qu'est ce qui réellement importe dans l'entreprise éducative considérée comme un tout ?). Il est aussi important de considérer la structure institutionnelle. Les caractéristiques du lieu de travail ont une grande importance, aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Une réforme systémique requiert, de même, une attention à la programmation des études. Qu'offre-t-on aux étudiants et quel est le critère de sélection ? Et soyons attentifs à l'enseignement. Aucun plan d'étude ne survit à un enseignement compétent : il n'est pas non plus nécessaire de se charger de réaliser un plan d'éducation si on ne dispose pas d'un niveau qualifié d'enseignement. Finalement, les méthodes d'évaluation employées doivent aussi être prises en considération (...) Ces cinq dimensions — l'intentionnel, le structurel, le plan d'étude, le pédagogique et l'évaluatif — sont les éléments fondamentaux dans tout système intégral, écologique ou systémique de réforme scolaire...”⁵

La négligence observée au niveau supérieur de l'éducation musicale est dû, entre autre, à un mythe ancien et bien enraciné qui considère la musique comme un objet esthétique idéal, réservé à un petit nombre de privilégiés (ceux qui sont doués musicalement), un objet transcendant et autonome, indépendant de toute intervention humaine, et donc de tout acte pédagogique.. Aucun enseignement ne peut modifier ce que la nature a institué. Cette attitude semblerait exprimer : “L'éducation musicale — ou plutôt, la musique — est bonne et tout peut continuer ainsi...”, c'est-à-dire, que l'éducation musicale peut continuer à être autoritaire, rigide, mécanisée, extérieure, désactualisée. Puisque personne n'est jamais mort de “musiquite” pour cause d'éducation musicale déficiente, où est l'urgence d'introduire des réformes dans l'éducation musicale telle qu'elle est dispensée dans les conservatoires ?... Ce n'est pas par

para desarticular la rigidez monolítica del sistema pedagógico vigente ni para otorgarle una nueva y necesaria coherencia.

Sobre la dinámica y dialéctica que rigen el proyecto educativo, dice Paulo Freire: "El carácter inacabado de los hombres y el carácter evolutivo de la realidad, exigen que la educación sea una actividad continua. La educación es, de este modo, continuamente rehecha por la praxis. Para ser, debe llegar a ser. Su "duración" -en el sentido bergsoniano de la palabra- surge del juego de contrarios: estabilidad y cambios. El método acumulativo pone el acento sobre la estabilidad y se vuelve reaccionaria. La educación problematizante -que no acepta ni un presente bien conducido ni un porvenir pre-determinado- se enraiza en el presente dinámico y se transforma en revolucionaria"⁶.

Perfil básico del músico profesional

John Paynter, en un ensayo publicado por la Asociación Australiana de Educación Musical, escribe: "John Dewey sorprendió a sus contemporáneos afirmando que 'lo que educa es una experiencia significativa' -sin especificar claramente qué entendía por 'experiencia significativa': ¿Acaso tenía en mente a las artes? La forma final de un objeto artístico 'significa'; y el arte educa al ofrecernos la experiencia de los objetos artísticos, no sólo aquellos creados por las personas que llamamos Artistas (¡con mayúscula!) sino también todo lo que hacemos para nosotros mismos. Esto equivale a decir que nuestras propias iniciativas nos educan: por la mera significación artística de algo, aunque simple, que nosotros mismos hemos descubierto, pensado y 'construido' (inclusive una ejecución musical o teatral), que nos pertenece y nos proporciona la satisfacción de haberla captado en su integridad. Este carácter integral -el sentido de 'logro' en la forma completa- es la integridad que nos proporcionan nuestras realizaciones -o si escuchamos o miramos, aquello que hemos aceptado en su propia dimensión- lo que le otorga un sentido a nuestra propia producción. Ello es autosuficiente, autoexplicativo; no necesita palabras. Como Debussy dijo respecto a la músi-

hasard que ces centres sont devenus aujourd'hui un bastion privilégié de la résistance au changement. Quelques nouveaux professeurs faisant partie du corps enseignant de ces institutions introduisent lentement certains changements pédagogiques (nouveaux langages, nouveaux styles, nouvelles techniques d'enseignement) partant de ce qu'ils ont eux-mêmes appris dans les circuits musicaux alternatifs ou parallèles au système ; ceci ne suffit cependant pas à désarticuler la rigidité monolithique du système pédagogique en vigueur ni à lui procurer une nouvelle et nécessaire cohérence.

Paulo Freire écrit à propos de la dynamique et de la dialectique que régit le projet éducatif : "Le caractère inachevé des hommes et le caractère évolutif de la réalité exigent que l'éducation soit une activité continue. L'éducation est ainsi perpétuellement refaite par la praxis. Pour être, elle doit arriver à être. Sa "durée" — dans le sens bergsonien du terme — surgit du jeu des contraires : stabilité et changement. La méthode accumulative met l'accent sur la stabilité et devient réactionnaire. L'éducation problématisante — qui n'accepte ni un présent bien conduit ni un avenir prédéterminé — s'enracine dans le présent dynamique et devient révolutionnaire."⁶

Profil de base du musicien professionnel

Dans un essai publié par l'Association Australienne d'Éducation musicale, John Paynter commente que : "John Dewey étonna ses contemporains en affirmant que 'ce qui éduque est une expérience significative' sans spécifier clairement ce qu'il entendait par 'expérience significative'. Pensait-il aux arts ? La forme finale d'un objet "signifie", et l'art nous éduque en offrant l'expérience des objets artistiques, non seulement ceux qui sont créés par les personnes que nous appelons Artistes (avec majuscule !) mais encore tout ce que nous faisons nous-mêmes. Cela équivaut à dire que nos propres initiatives nous éduquent : par la pure signification artistique de quelque chose, même simple, que nous avons découvert par nous-mêmes, pensé et 'construit' (il peut s'agir aussi d'une interprétation musicale ou théâtrale), qui nous

ca: 'No se trata de teoría. Lo único que hay que hacer es escuchar'”⁷.

En la formación del músico profesional hoy confluyen los elementos de tres vertientes básicas y complementarias:

a) Aspectos técnico-musicales

- capacidad auditiva: para percibir, comprender, decodificar/codificar estructuras y objetos musicales del nivel correspondiente al requerido por la tarea.
- capacidad vocal/instrumental/corporal: para la ejecución vocal y/o instrumental (instrumento principal y/o auxiliar), leyendo, reproduciendo auditivamente (desde un ejemplo musical), improvisando o componiendo elementalmente (para los no compositores);
- capacidad interpretativa: para la comprensión operativa de las estructuras musicales (sonoro-rítmico-melódico-armónico-formales) básicas, con el fin de ejecutar, memorizar, describir, transmitir, representar (gráfica y/o corporalmente) lo sonoro-musical;
- capacidad técnica: relativa al conocimiento teórico-práctico de las funciones corporales aplicadas a la ejecución vocal o instrumental;
- repertorio musical: comprende el conocimiento activo de las diferentes músicas que integran los materiales básicos de trabajo del nivel correspondiente a la tarea a realizar;
- capacidad creativa: prácticas de improvisación a partir de diferentes tipos de consignas.

"La experiencia de improvisar y componer es útil para el desarrollo de todas las técnicas creativas o interpretativas. (...) En todo el mundo la gente inventa música y se ocupa de preservar sus tradiciones musicales. Si bien las circunstancias de la producción musical, las convenciones culturales y los procesos de aprendizaje varían enormemente de un lugar a otro, la realidad esencial de la música sigue siendo la satisfactoria plenitud de sus estructuras sonoras”⁸.

b) Aspectos culturales

- formación cultural relativamente amplia;
- conocimiento básico de las problemáticas culturales en la actualidad;
- conocimiento y experiencia básica de manifesta-

appartient et nous procure la satisfaction de l'avoir captée dans son intégrité. Ce caractère intégral — le sentiment de 'réussite' dans la forme complète — est l'intégrité que nous procurent nos réalisations — ou si nous écoutons et nous regardons, ce que nous avons accepté dans sa propre dimension —, ce qui donne un sens à notre propre production. Ce caractère intégral est autosuffisant, autoexplicatif ; il n'a pas besoin de paroles. Comme Debussy le dit à propos de la musique : "Il ne s'agit pas de théorie. L'unique chose à faire est écouter"”⁷.

La formation du musicien professionnel comprend les éléments de trois versants fondamentaux et complémentaires :

a) Aspects techniques et musicaux

- capacité auditive : pour percevoir, comprendre, décodifier / codifier des structures et des objets musicaux du niveau correspondant à celui exigé pour la tâche.
- capacité vocale / instrumentale / corporelle : pour l'exécution vocale et / ou instrumentale (instrument principal et / ou auxiliaire), lisant, reproduisant auditivement (à partir d'un exemple musical), improvisant ou composant élémentairement (pour les non compositeurs).
- capacité interprétative : pour la compréhension opérative des structures musicales (sonores, rythmiques, mélodiques, harmoniques, formelles) de base, afin de pouvoir interpréter, mémoriser, décrire, transmettre, représenter (graphiquement et/ou corporellement) le phénomène sonore ou musical,
- capacité technique : relative à la connaissance théorico-pratique des fonctions corporelles appliquées à l'interprétation vocale ou instrumentale.
- répertoire musical : comprend la connaissance active des différentes musiques qui intègrent les matériaux de base du niveau correspondant à la tâche à réaliser.
- capacité créative : pratiques d'improvisation à partir de différents types de consignes.

"L'expérience de l'improvisation et celle de la composition sont utiles pour le développement de toutes les techniques créatives ou interprétatives.

ciones artísticas afines a la música;
- conocimiento y manejo elemental de la tecnología actual en materia musical, educativa y mediática.

c) Aspectos psicopedagógicos

La formación psicopedagógica, que concierne más específicamente a los futuros educadores musicales, comprende una serie de capacidades. A saber:

- conocimiento de los principios filosóficos, psicológicos y sociológicos en que se sustenta el conocimiento y la práctica pedagógico-musical en la actualidad;
- teorías actuales de la psicología del aprendizaje, de la percepción, la conducta y el desarrollo musical;
- conocimiento de las teorías y técnicas de musicalización y transmisión de experiencias y conocimientos musicales, que permitan asegurar la participación del educando en un clima libre y creativo;
- conocimiento y práctica de los principios básicos que rigen para los procesos de enseñanza-aprendizaje general y musical;
- conocimiento de las técnicas actuales de dinámica de grupo aplicadas tanto a los procesos de absorción y sistematización del conocimiento como a los de libre expresión y creatividad;
- capacidad: a) para planificar e interpretar las indicaciones del currículo musical, b) para organizar secuencias pedagógicas en relación a necesidades o situaciones concretas de aprendizaje musical.
- Conocimiento práctico de las principales contribuciones realizadas por los grandes métodos de educación musical a lo largo del siglo XX, en relación al desarrollo auditivo, la formación de la sensibilidad musical y artística, las técnicas lúdicas y activas de improvisación musical, la formación de grupos corales e instrumentales, la participación expresivo-corporal, la integración con otras áreas artísticas.

La situación actual

El nivel superior de la formación musical cuya actualización, como ya se apuntó, ha venido siendo

(...) Dans le monde entier, les personnes inventent des musiques et se préoccupent de préserver leurs traditions musicales. Si les circonstances de la production musicale, les conventions culturelles et les processus d'apprentissage varient énormément d'un lieu à un autre, la réalité essentielle de la musique consiste toujours dans la plénitude satisfaisante de ses structures sonores.¹⁶

b) Aspects culturels

- formation culturelle relativement ample.
- connaissance de base des problématiques culturelles actuelles.
- connaissance et expérience pratique élémentaire de la technologie actuelle en matière musicale, éducative et médiatique.

c) Aspects psychopédagogiques

La formation psychopédagogique, qui concerne plus particulièrement les futurs éducateurs musicaux, exige un niveau qui comprend :

- une connaissance des principes philosophiques, psychologiques et sociologiques qui soutiennent la théorie et la pratique pédagogique musicale aujourd'hui.
- Une connaissance des théories actuelles de la psychologie de l'apprentissage, de la perception, de la conduite et du développement musical.
- Une connaissance des théories et des techniques de "musicalisation" et de transmission des expériences et des connaissances musicales permettant d'assurer la participation de l'étudiant dans un climat libre et créatif.
- Une connaissance et une pratique des principes de base qui régissent les processus de l'enseignement - apprentissage général et musical.
- Une connaissance des techniques actuelles de dynamique de groupe appliquées aux processus d'absorption et de systématisation de la connaissance, et aussi aux processus de libre expression et de créativité.
- La capacité : a) de planifier et d'interpréter les indications du cursus musical ; b) d'organiser des séquences pédagogiques relatives aux nécessités ou aux situations concrètes de l'apprentissage musical.
- Une connaissance pratique des principales contributions réalisées par les grandes méthodes

severamente postergada en nuestros países a lo largo del presente siglo, empieza a visualizarse ahora como el resorte clave del cambio educativo, el estamento que faltaría tocar para concretar el deseado *aggiornamiento* de la enseñanza musical en todos los niveles.

“Al revisar las líneas de desarrollo de la “moderna” educación musical a lo largo del presente siglo advertimos la importancia del impulso innovador que recibió durante ese periodo la educación musical en general. Las nuevas metodologías apuntaron a dinamizar y transformar el enfoque pedagógico en las etapas iniciales del proceso de musicalización, mientras la educación musical superior permanecía pasivamente librada al tradicionalismo de principios de siglo y finales del anterior. Esto produjo, inevitablemente, una desestabilización funcional dentro del conjunto del sistema educativo musical, tal como señalé oportunamente en la ponencia presentada en el Congreso “Música y sociedad en la década de los 90”, donde comparaba la educación musical especializada que imparten los conservatorios con el “vagón de cola” de la educación musical en general.”⁹

Los métodos “modernos” de educación musical (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Suzuki, Schafer, etc.) realizaron decisivos aportes a lo largo del siglo XX, pero su efecto se circunscribió básicamente a los niveles iniciales de la educación musical, tanto dentro del sistema educativo general (enseñanza pública y privada) como el de la enseñanza artística musical. Por este motivo, el siglo que acaba de pasar bien podría ser llamado “el siglo de la iniciación musical”.

La educación musical superior, al quedar al margen de las propuestas más actualizadas, se convierte en una traba que desde hace décadas bloquea la posibilidad de una saludable retroalimentación dentro del sistema educativo. En el nivel superior, donde se forman los especialistas -incluidos los pedagogos y educadores de todos los niveles y especialidades- es donde deberían producirse los movimientos de transformación educativa y por ende, los materiales, recursos y estrategias que aseguren la autonomía y continuidad del campo integral de la especialidad, que es el que

d'éducation musicale au cours du XXe siècle, concernant le développement auditif, la formation de la sensibilité musicale et artistique, les techniques ludiques et actives d'improvisation musicale, la formation de groupes vocaux et instrumentaux, la participation expressive corporelle, l'intégration à d'autres domaines artistiques.

La situation actuelle

Ainsi que nous l'avons déjà remarqué, le niveau supérieur de la formation musicale, dont l'actualisation fut sévèrement ajournée dans nos pays au cours de ce siècle, commence à se percevoir comme étant le ressort fondamental du changement éducatif, le corps qu'il faudrait toucher pour concrétiser l'*aggiornamento* désiré de l'enseignement musical dans sa totalité.

“En révisant les lignes de développement de l'éducation musicale “moderne” durant le XXe siècle, nous remarquons l'importance de l'élan novateur que reçut, durant cette époque, l'éducation musicale en général. Les nouvelles méthodologies visèrent à dynamiser et transformer le projet pédagogique dans les étapes initiales du processus de musicalisation, tandis que l'éducation musicale supérieure restait passivement livrée au traditionalisme du début du siècle et de la fin du XIXe. Il se produisit inévitablement une déstabilisation fonctionnelle dans l'ensemble du système éducatif : nous signalâmes opportunément ce phénomène dans notre rapport présenté au Congrès “Música y sociedad en la década de los 90”, comparant l'éducation musicale spécialisée qui se donne dans les conservatoires au “wagon de queue” de l'éducation musicale générale.”⁹

Les méthodes “modernes” d'éducation musicale (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Suzuki, Schafer, etc.) eurent une influence positive décisive au cours du XXe siècle, mais leurs effets se limitèrent fondamentalement aux premiers niveaux, du système éducatif général (enseignement public et privé), et aussi de l'enseignement artistique musical. Nous pourrions donc surnommer l'époque que nous venons de vivre “le siècle de

incluye las estructuras musicales y artísticas.

Admitimos que las transformaciones pedagógicas realizadas a lo largo de este siglo -incluso durante la última década- en las capas inferiores del sistema educativo fueron positivas y necesarias, pero no suficientes. Por otra parte, las reformas curriculares realizadas autárquicamente no han demostrado hasta el momento su eficacia. Hoy se piensa que las intervenciones más efectivas en los diferentes campos del conocimiento y la conducta humana, son aquellas que afectan simultáneamente a diferentes instancias y direcciones. Las transformaciones deberían pues realizarse tanto desde abajo hacia arriba como desde arriba hacia abajo, ejercerse tanto sobre los andamios y estructuras del sistema educativo como sobre los materiales y contenidos, desde la música hacia la cultura pero también en sentido opuesto. Y esto urge si queremos rescatar a la música de la incómoda posición de objeto mágico en la que ha sido equivocadamente colocada por algunos y restituirle su ancestral posición de privilegio -que nunca debió perder- en la gestión cultural y educativa.

Música y universidad

Para responder al perfil profesional que exigen las importantes transformaciones operadas en la sociedad durante la segunda mitad del siglo XX, las instituciones de formación musical del nivel superior deberían ofrecer a los futuros músicos:

1. Nuevas carreras musicales y opciones laborales alternativas además de las especialidades tradicionales.
2. Programas de estudio bien estructurados, que incluyan las disciplinas básicas con un criterio actualizado y una carga horaria adecuada a las necesidades del aprendizaje.
3. Contenidos específicos correctamente articulados, evitando innecesarias superposiciones.
4. Una fundamentación teórica actualizada y oportunidades concretas para la realización de las experiencias y prácticas que se requieren para el desempeño profesional.

Nos parece saludable y oportuna la tendencia actual a fusionar la formación musical de nivel

l'initiation musicale".

En mettant en marge les propositions les plus actualisées, l'éducation musicale supérieure se convertit en un obstacle qui empêche depuis des dizaines d'années la possibilité d'une rétroalimentation salutaire dans le système éducatif. C'est au niveau supérieur où se forment les spécialistes — y compris les pédagogues et les éducateurs de tous niveaux et spécialités — que devraient se produire les mouvements de transformation éducative, et donc les matériaux, les recours et les stratégies qui assurent l'autonomie et la continuité du champ intégral de la spécialité, qui est celui où s'incluent les structures musicales et artistiques.

Nous admettons que les transformations pédagogiques réalisées au cours de ce siècle — même dans la dernière décennie — dans les couches inférieures du système éducatif furent positives et nécessaires mais non suffisantes. D'autre part, les réformes du plan d'étude réalisées d'une façon autarcique n'ont pas encore démontré leur efficacité. On pense aujourd'hui que les interventions les plus effectives dans les différents domaines de la connaissance et de la conduite humaine sont celles qui affectent simultanément différents niveaux et directions. Les transformations devraient se réaliser aussi bien du bas vers le haut que du haut vers le bas ; s'exercer sur les échafaudages et les structures du système éducatif et aussi sur les matériaux et les contenus ; remontant de la musique à la culture et aussi dans le sens inverse. Et nous devrions agir avec urgence si nous voulons sauver la musique de son rôle incommodo d'objet magique qui lui a été attribué d'une manière erronée, et lui restituer ce qu'elle n'aurait jamais du perdre : sa position ancestrale privilégiée dans la gestion culturelle et éducative.

Musique et université

Pour répondre au profil professionnel exigé par les importantes transformations qui eurent lieu dans la société durant la seconde moitié du XXe siècle, les institutions de formation musicale de niveau supérieur devraient offrir aux futurs musiciens :

universitario con el ciclo superior del conservatorio, ya que los estudios universitarios contemplan la necesidad de estructuras curriculares más flexibles, con la inclusión de materias teóricas generales (epistemología, historia de la cultura, bases de la investigación) y disciplinas optativas.

Los cursos universitarios de pre-grado, grado y post-grado en Música que, en su mayor parte, dependen de las facultades de Arte y Pedagogía, forman especialistas en interpretación, dirección, pedagogía y composición musical, pero en todo caso ponen el acento en la investigación musical y pedagógica, en los estudios teóricos, técnico-musicales de tipo musicológico y en la promoción de nuevas carreras musicales, tales como ingeniería sonora, audiovisual, música para cine y publicidad, musicoterapia, etc. Esta política de integración contribuirá sin duda a asegurar a la educación musical el nivel de coherencia necesario para constituirse en plataforma de un cambio profundo en el sistema, que involucre interactivamente los aspectos y dimensiones esenciales de la problemática pedagógica en la actualidad.

Reflexiones finales

El progreso y afianzamiento de los procesos educativo-musicales en la actualidad, requiere que se brinde a los alumnos suficientes oportunidades para el desarrollo de dos aspectos que consideramos básicos y complementarios en el aprendizaje de la música. Nos referimos a la necesidad de aportar un mayor y más profundo nivel de conciencia respecto a sus acciones e intervenciones musicales, introduciendo al mismo tiempo una mayor cuota de creatividad y participación en el propio aprendizaje. Cualquier alumno, de cualquier edad, de cualquier nivel de enseñanza, al cantar, tocar instrumentos, dirigir, componer música, deberá poder describir y explicar -de algún modo correlativo al nivel de sus estudios- los rasgos esenciales tanto de la música que ejecuta como de la que escucha. Ese mismo alumno tendrá además que ser capaz de jugar e improvisar creativamente con los materiales y estructuras de la música que él mismo interpreta.

La formación del músico profesional deberá

1. Des nouvelles carrières musicales et des options de travail alternatives en plus des spécialités traditionnelles.
2. Des programmes d'étude bien structurés, qui comprennent les disciplines de base avec un critère actualisé et un emploi du temps adapté aux nécessités de l'apprentissage.
3. Des contenus spécifiques correctement articulés, en évitant des superpositions superflues.
4. Une base théorique actualisée et des opportunités concrètes pour la réalisation des expériences et des pratiques exigés pour l'activité professionnelle.

La tendance actuelle consistant à fusionner la formation musicale de niveau universitaire avec le cycle supérieur du Conservatoire nous paraît salutaire et opportune. Les études universitaires nécessitent en effet des structures de plans d'étude plus flexibles, avec l'inclusion de matières théoriques générales (épistémologie, histoire de la culture, base de recherches) et de disciplines à option.

Les cours universitaires de musique à tous les niveaux, dépendant pour la plupart des Facultés d'Art et de Pédagogie, forment des spécialistes en interprétation, direction, pédagogie et composition musicale, mais ils insistent tous sur la recherche musicale et pédagogique, sur les études théoriques, techniques musicaux de type musicologique, et sur la promotion de nouvelles carrières musicales comme celles d'ingénieur du son, d'audiovision, de cinéma et de publicité, de musicothérapie, etc. Cette politique d'intégration contribuera sans aucun doute à assurer à l'éducation musicale le niveau de cohérence nécessaire pour devenir la plate-forme d'un changement profond dans le système ; les aspects et les dimensions essentielles de la problématique pédagogique pourront ainsi s'insérer interactivement dans l'actualité.

Réflexions finales

Le progrès et le cautionnement des processus d'éducation musicale dans l'actualité requièrent que l'on offre aux élèves des opportunités suffisantes pour le développement de deux aspects

enfocarse con el grado de actualización y la rigurosidad conceptual y técnica que hoy se aplican en otras áreas del conocimiento, sin dejar de lado los principios esenciales que rigen para la formación musical y artística, proveyendo oportunidades al desarrollo sensible y creativo de los estudiantes a través de la experimentación directa con los materiales sonoros. Para que los profesores estén en condiciones de conectar a los alumnos con las experiencias musicales básicas, ellos mismos tendrían que haber pasado a través de las mismas en forma individual y en grupo. El nivel superior de la enseñanza musical se transformaría así en un taller permanente de investigación y experimentación musical y humana.

“Arte divino, musa de la armonía; tú, que calmas con el arpa de David los coléricos arrebatos de Saúl; tú, que con la voz de Farinello endulzabas las amargas melancolías de Felipe V; tú, que creaste un Dios en la mitología para que expresase la influencia que ejercía la música en el corazón humano; tú, que viste á la Grecia antigua desdenar á Temístocles porque ignoraba el manejo de la lira; tú, que eres la compañera del hombre en sus dichas y adversidades; tú, que le acompañas desde que recibe el primer soplo de vida hasta que la muerte le arranca el último suspiro; tú has sido siempre el idioma universal de la humanidad; tú eres la corriente eléctrica que ha levantado en masa las naciones cuando han defendido su libertad ó su independencia y tú serás, dentro de la civilización moderna, el medio más eficaz y el auxiliar más poderoso para educar a los pueblos”.¹⁰

Violeta Hemsy de Gainza es pedagoga musical y Presidenta del Foro Latinoamericano de Educación musical.

fondamentaux et complémentaires pour l'apprentissage de la musique. Nous nous référerons à la nécessité de créer un niveau de conscience plus important et plus profond, par rapport à ses actions et ses interventions musicales ; et aussi, dans un même temps, fomenter une plus grande part de créativité et de participation à l'apprentissage propre. Chaque élève, quelque soit son âge et son niveau d'étude, devrait, lorsqu'il chante, joue d'un instrument, dirige ou compose, pouvoir décrire et expliquer les traits essentiels de la musique qu'il interprète tout autant que celle qu'il écoute ; ceci, à un niveau correspondant à celui de ses études. Cet élève devrait de plus être capable de jouer et d'improviser avec les matériaux et les structures de la musique qu'il interprète.

La formation du musicien professionnel devrait être envisagée avec le même degré d'actualisation et de rigueur conceptuelle et technique qui s'appliquent aujourd'hui à d'autres aires de la connaissance : et ceci sans abandonner les principes essentiels qui régissent la formation musicale et artistique, et en offrant des opportunités pour le développement sensible et créatif des étudiants, par l'expérimentation directe des matériaux sonores. Pour que les professeurs puissent être en condition de connecter les élèves aux expériences musicales de base, il devraient auparavant les avoir faites, de manière individuelle ou collective. Le niveau supérieur de l'éducation musicale se convertirait ainsi en un atelier permanent de recherche et d'expérimentation musicales et humaines.

“Art divin, muse de l'harmonie ; toi qui calmais par la harpe de David les accès de colère de Saul ; toi qui adoucissais par la voix de Farinelli les amères mélancolies de Philippe V ; toi qui créas un Dieu de la mythologie pour que s'exprime l'influence exercée par la musique sur le cœur humain ; toi qui vis la Grèce ancienne dédaigner Themistocle parce qu'il ignorait l'art de jouer de la lyre ; toi qui es la compagne de l'homme dans le bonheur et l'adversité ; toi qui l'accompagnes depuis son premier souffle de vie jusqu'à ce que la mort lui arrache son dernier soupir ; tu as toujours été la langue universelle de l'humanité ; tu es le

¹ Lavignac, Albert). *La educación musical* (Traducción del original publicado en Francia alrededor del año 1900), Buenos Aires, Ricordi, 1950, p.365 y 366.

² Lavignac, Albert. op. cit., p. 372 y 373.

³ Lavignac, Albert (1950). op.cit., p. 409, y 410.

⁴ “La educación es, por definición, una herramienta cultural creada por el hombre y la sociedad que tiende al

logro de sus propios fines. Teóricamente, ésta debería ser móvil y flexible para responder a las necesidades cambiantes de la realidad social. Los desajustes en el ritmo y la coordinación de los procesos educativos respecto de los cambios socioculturales ocasionarán, a corto o largo plazo, un desequilibrio en el sistema total." Hemsy de Gainza, Violeta (1995). *La transmisión y la enseñanza de la música en "Música y sociedad en los años 90"*. Actas del Consejo Iberoamericano de la Música, Madrid, CIM, p. 41.

⁵ Eisner, Elliot W., *Cognition and curriculum. Reconsidered*, Nueva York, Teachers College Press, 1994, p. 11.

⁶ Freire, P., *Concientización*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1985, p. 88.

⁷ Paynter, John. *Music Education: International Viewpoints*. Australia, ASME Monograph series n° 3, 1994, p. 144.

⁸ Paynter, J.). *Sound & Structure*. Cambridge, University Press, 1992, p. 21.

⁹ Hemsy de Gainza, Violeta. *Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical*, 1995. Ponencia presentada en la Reunión regional de expertos en formación musical. La formación musical del siglo XXI en América Latina, Caracas, CONAC-UNESCO.

¹⁰ Calvo Rodríguez, Carmelo. *Importancia del divino arte de la música en la educación de los pueblos*, (La edición original fue publicada en el año 1882 en Alicante por la Imprenta de Carratalá y Gadea), Valencia, Librerías París-Valencia, 1996, p. 25 y 26.

courant électrique qui a soulevé les nations en masse quand elles ont défendu leur liberté ou leur indépendance, et tu seras, dans la civilisation moderne, le moyen le plus efficace et l'aide la plus puissante pour éduquer les peuples."¹⁰

Violeta Hemsy de Gainza est pédagogue musicale et Présidente du Foro Latinoaméricano d'éducation musicale.

¹ Lavignac, Albert (1950). L'éducation musicale

² Lavignac, Albert (1950). op. cit.

³ Lavignac, Albert (1950). op. cit.

⁴ "L'éducation est par définition un outil culturel créé par l'homme et la société tendant à atteindre ses propres buts. Théoriquement, l'éducation devrait être mobile et flexible afin de pouvoir répondre aux nécessités changeantes de la réalité sociale. Les désajustements entre le rythme et la coordination des processus éducatifs relatifs aux changements socioculturels provoqueront, à plus ou moins court terme, un déséquilibre dans le système total."

Hemsy de Gainza, Violeta (1995). "La transmission et l'enseignement de la musique" dans *Música y sociedad en los años 90*. Actas del Consejo Iberoamericano de la Música, Madrid CIM, p. 41.

⁵ Eisner, Elliot W. (1994). *Cognition and curriculum. Reconsidered*, New York, Teachers College Press, p. 11.

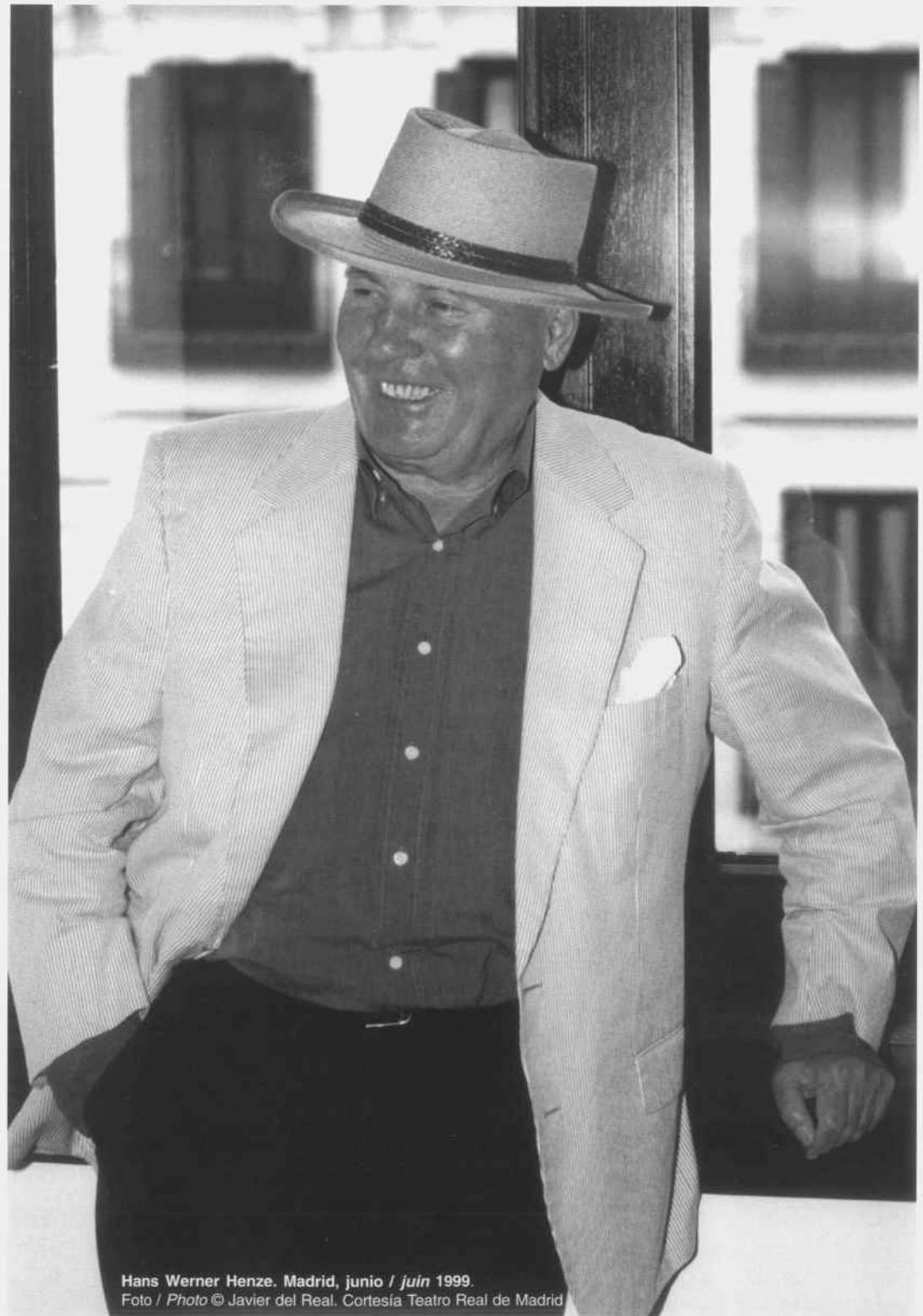
⁶ Freire, P. *Concientización*, Buenos Aires, Editions Búsqueda, p. 88.

⁷ Paynter, John (1994) *Music Education: International Viewpoints*, Australie, ASME Monograph Series N° 3, p. 144.

⁸ Paynter, John (1992). *Sound and Structure*, Cambridge, University Press, p. 21.

⁹ Hemsy de Gainza, Violeta (1995). "Quelques réflexions sur les processus de formation musicale". Rapport présenté à la Reunión regional de expertos en formación musical. La formación musical del siglo XXI en América Latina. Caracas, CONAC - UNESCO.

¹⁰ Calvo Rodríguez, Carmelo (1996). *Importancia del divino arte de la música en la educación de los pueblos*, (L'édition originale fut publiée en 1882 à Alicante par l'Imprimerie de Carratalá y Gadea), Valence, Librerías París-Valencia, p. 25 et 26.



Hans Werner Henze. Madrid, junio / juin 1999.

Foto / Photo © Javier del Real. Cortesía Teatro Real de Madrid

“La música sin gestos no puede vivir”

Conversación con Hans Werner Henze

“La musica senza gesti non può vivere”

Conversazione con Hans Werner Henze

El pasado mes de junio el compositor alemán Hans Werner Henze (1926) visitó Madrid con ocasión de la puesta en escena de su ópera “The Bassarids” en el Teatro Real. Personalidad de las más destacadas de la música de la segunda mitad del siglo, autor de un amplio catálogo que contiene obras de gran difusión y no exentas de polémica, tales como *Boulevard Solitude* y *Das Floss der Meduse*, Henze ha desarrollado durante muchos años una importante y reconocida actividad didáctica que ha tenido como centro más destacado la organización del Taller de arte de Montepulciano. En reconocimiento a su concepto humanístico del arte, Henze ha concebido la enseñanza como toma de posesión de los instrumentos artesanales de la composición y como conocimiento del pasado, pero también como momento de crecimiento individual de la persona, arraigado en la comunicación con los otros. Por estas razones, Henze ha dirigido su atención tanto al profesional como al aficionado, con un relevante interés por la infancia (a la que ha dedicado la ‘operina’ *Pollicino*). La pasión que el autor siempre ha manifestado por el teatro no podía dejar de reflejarse en algunas consideraciones suyas sobre la pedagogía musical, que nos ha expuesto cortésmente durante un encuentro conducido en los tonos de una charla informal.

Pregunta.- Su experiencia didáctica en Montepulciano es bien conocida por todos. Por eso, estabamos interesados en una reflexión suya

Il passato mese di giugno, il compositore tedesco Hans Werner Henze (n. 1926) ha visitato Madrid in occasione della messa in scena della sua opera “The Bassarids” nel Teatro Real. Personalità tra le più rilevanti e discusse della musica della seconda metà del Novecento, autore di un ampio catalogo che conta opere celebri e polemiche come *Boulevard Solitude* y *Das Floss der Meduse*, Henze ha anche sviluppato nel corso degli anni un’importante e riconosciuta attività didattica che ha avuto il suo centro più famoso nell’organizzazione del Cantiere d’arte di Montepulciano. In ossequio alla sua concezione umanistica dell’arte, Henze ha inteso l’insegnamento come presa di possesso degli strumenti artigianali della composizione e come conoscenza del passato, ma anche come momento di crescita individuale della persona, radicato nella comunicazione con gli altri. Per questi motivi Henze ha rivolto la sua attenzione sia al professionista che al dilettante, con uno spiccato interesse per l’infanzia (alla quale ha dedicato l’operina *Pollicino*). La passione che l’autore ha sempre dimostrato nei confronti del teatro non poteva non trovare riflesso in alcune sue considerazioni sulla pedagogia musicale, che ci ha cortesemente esposto durante un incontro condotto nei toni di una chiacchierata informale.

Domanda.- La sua esperienza a Montepulciano e il suo interesse per il problema educativo in generale sono noti a tutti. Per questo volevamo una sua riflessione sulla questione dell’insegnamento.

sobre la enseñanza. Tenemos la impresión de que el debate actual sobre la educación queda un poco cerrado, como si la sociedad y la educación fueran compartimentos separados.

Respuesta.- Me he interesado mucho por la educación y creo, ante todo, que es muy importante que no sólo sepan de música los músicos sino todos. Es una parte fundamental, tanto de nuestra civilización como de nuestra vida interior. El trabajo desarrollado en Montepulciano y Graz me ha proporcionado algunas ideas. He desarrollado una especie de método que puede ser enseñado en las escuelas primarias. No es una teoría sino el resultado de estudio, trabajo, praxis. Creo que el primer paso debe consistir en educar a los profesores de música. El problema es que no existen profesores que sepan enseñar la música a los niños. En la escuela los niños aprenden a dibujar, a contar, a leer, pero nadie les enseña a componer, a expresar su mundo interior a través de los sonidos. Sólo ahora la composición musical empieza a ser una disciplina. Esto sería para mí el primer paso para sensibilizar a la gente. Cuando uno no solamente sabe tocar el piano sino que con el piano consigue tocar lo que él mismo ha escrito en el pentagrama, toda la perspectiva cambia. El joven entra en el mundo de las estructuras musicales, descubre lo que es bello y lo que es feo, conoce los sentimientos humanos que viven dentro de este mundo sonoro sin palabras. En el mundo de los aficionados y de los jóvenes he despertado el interés por esas cosas, y conozco los resultados. Es una cosa muy practicable pero hay que saber enseñar, hay que despertar el interés, hay que tener en cuenta que cada persona es distinta.

P.- Usted conoce bien Italia, Alemania y Estados Unidos. ¿Qué comparación puede hacer entre el sistema alemán, el sistema del Sur y el sistema americano?

R.- Viviendo en Italia no puedo participar mucho en la vida musical alemana. En Alemania he creado un festival un poco particular. Hay que tener menos de cuarenta años para poder participar. Si un compositor quiere escribir una ópera, mi Festival le ofrece un encargo de 50.000 marcos para una ópera de breves dimensiones, con pe-

Abbiamo la impressione che il dibattito attuale sull'educazione resti un po' chiuso, come se la società e l'educazione fossero due compartimenti stagni.

Risposta.- Mi sono molto interessato di educazione e credo che sia molto importante che di musica non ne sappiano solo i musicisti ma tutti. È una parte molto importante non solamente della nostra civiltà ma anche della nostra vita interiore. Il lavoro che ho svolto a Montepulciano e a Graz mi ha fornito alcune idee. Ho sviluppato una specie di metodo che può essere insegnato nelle scuole elementari. Non si tratta di una teoria, ma del risultato di studio, lavoro, prassi. Credo che il primo passo deve consistere nell'educare gli insegnanti di musica. Il problema è che non esistono insegnanti che sanno insegnare la musica ai bambini. Nelle scuole i bambini imparano a disegnare, a contare, a leggere, ma nessuno li ha mai educati a esprimere il loro mondo interiore per mezzo dei suoni. Solo ora la composizione della musica comincia a essere una disciplina. Questo sarebbe a mio avviso il primo passo per sensibilizzare la gente. Quando uno non solamente sa suonare il pianoforte ma sa anche suonare sul pianoforte quello che lui stesso ha scritto sul pentagramma cambia tutta la prospettiva. Il giovane entra nel mondo delle strutture musicali, scopre quello che è bello e quello che è brutto, conosce i tanti sentimenti umani che vivono dentro questo mondo sonoro senza parole. Nel mondo degli amateurs e dei giovani ho risvegliato l'interesse per queste cose, e conosco i risultati. È una cosa molto praticabile però bisogna sapere insegnare, bisogna sapere svegliare l'interesse; tener conto che ogni persona è diversa.

D.- Lei conosce bene l'Italia, la Germania e anche gli Stati Uniti. Che raffronto si può fare tra il sistema tedesco, il sistema del Sud, e il sistema americano. Cosa ne pensa?

R.- Vivendo in Italia non posso partecipare molto alla vita musicale tedesca. In Germania ho creato un festival molto particolare. Bisogna avere meno di quarant'anni. Se un compositore vuole comporre un'opera, il mio Festival gli dà una commissione di 50.000 marchi. Si tratta di un'opera

queños grupos instrumentales, pocos cantantes, escenarios sencillos.

P.- *Usted insiste mucho en la importancia del teatro para la formación del compositor.*

R.- Pienso que cuando un compositor se encuentra ante la posibilidad de trabajar para el teatro, todas sus posibilidades se activan. El hecho de enfrentarse con esta forma de arte, tan compleja, tan rica en siglos de tradición y obras maestras es un reto importante.

P.- *Sin embargo, existe cierta exclusión del género operístico en el ámbito de la didáctica compositiva.*

R.- Es algo que nunca he podido entender. Todos los signos semióticos que conocemos y que nos permiten pensar, reaccionar, entender, provienen de la alianza del sonido de la construcción musical con el texto y las palabras. Los significados nos llegan a través de las tradiciones de escucha y cuando uno tiene algo que decir no puede renunciar a este patrimonio rico en experiencias y precedentes. En la literatura ocurre lo mismo. No podríamos entender todo lo que leemos, los textos nuevos, si no conociéramos por ejemplo *À la Recherche...* de Proust o *Los novios* de Manzoni. Son arquetipos, ideas, ideogramas que tienen que quedar si no queremos volvemos incapaces de comunicar. Cuando alguien quiere explicar algo muy complicado, tiene que utilizar los términos más sencillos para hacer comprensible la complicación, si no nada. Los napolitanos por ejemplo tienen un vocabulario de las manos formidable. Se remonta a los tiempos en los que necesitaban darse a comprender por los extranjeros. Trasladando esta idea al campo musical, podríamos decir que la música sin gestos no puede vivir. Habría que enseñar a conocer el significado de los gestos musicales, reactivar la relación con el lado físico de la música.

P.- *Palabras que durante cierto tiempo sonaron tabú en los círculos de la vanguardia.*

R.- En los últimos cincuenta años, el teatro ha sido para la vanguardia algo prohibido.

P.- *Se hizo célebre la frase de Boulez "Habrá que quemar los teatros de ópera"...*

R.- Sí, por ejemplo. La música para el teatro se

di brevi dimensioni, con piccoli gruppi di strumenti, pochi cantanti, scenografie semplici.

D.- *Lei insiste molto sull'importanza del teatro nella formazione del compositore.*

R.- Sono dell'idea che quando un compositore si trova di fronte alla possibilità di lavorare per il teatro tutte le sue possibilità vengono attivate. Affrontare questa forma d'arte così complessa, così ricca di secoli di tradizione e di capolavori è una sfida importante.

D.- *Tuttavia esiste una certa rimozione del genere operistico nell'ambito della didattica compositiva.*

R.- È una cosa che non ho mai capito. Tutti i segni semiótici che conosciamo e che ci fanno pensare, reagire, capire provengono dall'alleanza del suono della costruzione musicale con il testo, con le parole. I significati ci arrivano attraverso le tradizioni di ascolto e quando uno ha qualcosa di nuovo da dire non può scacciare tutto questo patrimonio ricco di esperienze e di precedenti. Nella letteratura avviene del resto lo stesso. Non potremmo capire tutto quello leggiamo, i testi nuovi, se non conoscessimo per esempio la *À la Recherche...* di Proust o *I Promessi sposi* di Manzoni. Sono archetipi, idee, ideogrammi che devono rimanere se non vogliamo diventare incapaci di comunicare. Quando qualcuno vuole spiegare qualcosa di molto complicato, deve usare i termini più semplici possibili per rendere comprensibile la complicazione, altrimenti niente. Per esempio, i napoletani hanno un vocabolario delle mani formidabile ed estremamente efficace. Viene dai tempi in cui dovevano farsi capire dagli stranieri. Trasportando questa idea in campo musicale, potremmo dire che la musica senza gesti non può vivere. Bisognerebbe insegnare a conoscere il significato dei gesti musicali, a riattivare il rapporto con il passato e con la fisicità della musica.

D.- *Parole che suonavano tabù nei circoli dell'avanguardia.*

R.- Negli ultimi cinquant'anni il teatro praticamente è stato per l'avanguardia qualcosa di proibito.

D.- *È rimasta celebre la frase di Boulez "Bisognerebbe bruciare i teatri d'opera"...*

R.- Sì, per esempio. La musica per teatro era una specie di peccato. La musica seriale escludeva

vivía como una especie de pecado. El serialismo excluía cualquier otro tipo de acercamiento. Estaba severamente prohibido divertir al público, al contrario era obligatorio aburrirlo, echarlo de las salas de concierto. Las partituras eran cada vez más abstractas, sistemáticas, académicas. Se había hecho imposible proseguir. Nuestra cultura siempre ha tenido una conexión muy fuerte con el teatro. La música es un arte sensual, tiene mucho que ver con la fisicidad del ser humano, no es casta. Todo adquiere sentido cuando hay algo (lo que sea) que se transmite al oyente. Si el oyente no entiende, la operación ha fracasado.

P.- Entonces, ¿habría que introducir el teatro musical en la enseñanza de la composición como recurso para despertar la dimensión comunicativa del aprendizaje y del oficio?

R.- Todo lo que se hace, hay que hacerlo con el máximo respeto hacia el público. Desde luego, esto no significa buscar el éxito fácil ni bajar el nivel de la música. Pero la calidad de la partitura debe ser adecuada a las expectativas. Escribir bien es difícil, pero es posible. El conocimiento de las bases del artesanado musical es fundamental. Las reglas existen, hoy también siguen existiendo reglas. Hay que ser humildes.

P.- ¿Qué elemento marca la línea de división en el pasaje del alumno al profesional?

R.- Los exámenes de fin de carrera.

P.- Es un poco ambiguo.

R.- Lo sé.

P.- ¿Puede ser más preciso?

R.- En lo que atañe a los alumnos de composición, cuando acudían a mí (hace tiempo que he dejado de tener alumnos) ya conocían el contrapunto y la armonía tradicional, habían escrito sus primera composiciones, yo no hacía más que acompañarlos. Pienso más bien en lo que he hecho con los aficionados. Hay un pequeño pueblo de Alemania, no me acuerdo el nombre, que nos encargó un espectáculo para el Ayuntamiento. Todos participaron en la puesta en escena: desde el grupo de baile popular al farmacéutico, desde el médico al abogado... Hemos escrito juntos un libreto, sobre un texto de Theodor Storm [1817-1888]. Cada uno tenía su tarea, la coral ha tenido

ogni altro approccio. Era severamente vietato divertire il pubblico, era anzi obbligatorio annoiarlo, cacciarlo dalle sale da concerto. Le partiture erano sempre più astratte, sistematiche, accademiche. Non si poteva più andare avanti. La nostra cultura musicale ha sempre avuto un nesso molto, molto stretto con il teatro. La musica è un'arte sensuale, ha molto a che vedere con la fisicità dell'essere umano, non è casta. Tutto acquista senso quando c'è qualcosa (non importa cosa) che si trasmette all'ascoltatore. Se l'ascoltatore non capisce, l'operazione è fallita.

D.- Introdurre il teatro musicale nell'insegnamento della composizione come mezzo, dunque, per risvegliare la dimensione comunicativa dell'apprendere e del fare musica.

R.- Tutto quello che si fa, si deve fare con il massimo rispetto per il pubblico. Ovviamente questo non significa cercare il successo facile o abbassare il livello della propria musica. Però la qualità della partitura deve essere adeguata alle aspettative. Scrivere bene è difficile però possibile. La conoscenza dei fondamenti dell'artigianato musicale è essenziale. Le regole ci sono, esistono regole ancora oggi. Bisogna essere umili.

D.- Quale elemento marca la linea divisoria nel passaggio dall'alunno al professionista?

R.- Gli esami finali.

D.- È un po' ambiguo...

R.- Sí, lo so.

D.- Può essere più preciso?

R.- Per quanto riguarda gli studenti di composizione, quando arrivavano da me (ora ho smesso di prendere alunni) avevano già appreso il contrappunto, l'armonia tradizionale, avevano già scritto i loro primi pezzi, io non facevo altro che accompagnarli. Penso invece a quello che ho fatto con i dilettanti. C'è un piccolo paese in Germania, non mi viene il nome, che ci ha chiesto uno spettacolo per il Comune. Tutti hanno partecipato all'allestimento: il gruppo della danza popolare, ma anche il farmacista, il medico, l'avvocato...

Abbiamo scritto un libretto insieme, su un testo di Theodor Storm [1817-1888]. Ciascuno ha avuto un compito, la corale ha avuto cinque o sei interventi a cappella e uno dei ragazzi ha scritto questi

cinco o seis intervenciones a capella y uno de los chicos ha escrito estas intervenciones. Estaba también la banda de los bomberos. Toda la organización estaba en manos de los alumnos de composición. En aquel pueblo impartí yo clases de composición a seis o siete chicos del liceo; dos de ellos se han hecho compositores.

P.- *¿Qué echa en falta en la actual manera de plantear la formación musical?*

R.- El momento de la práctica, esencialmente. Pienso de nuevo en los habitantes de aquel pueblo. Al principio no podían creerse capaces de hacer estas cosas, y en cambio... Se les concedió la posibilidad de creer en sí mismos. Han podido crear a partir de su propia sensibilidad.

P.- *¿Qué puede hacer la enseñanza para cubrir esa necesidad?*

R.- El profesor de composición debería interesar a sus alumnos en el teatro como "cabecera" de la música. La sinfonía y el cuarteto son géneros secundarios. En tiempos de los griegos, la música no estaba separada del teatro. El regreso al justo reconocimiento del arte musical teatral en la escuela representaría la cura de una herida y un antídoto frente a los esnobismos, a los academicismos y a la abstracción que la enseñanza musical arrastra desde hace decenios. Estamos llamados a sensibilizar a nuestros hermanos, no a combatirlos ni a echarlos, sino a llegar a su sensibilidad, sin por ello reducir el nivel de nuestra música.

Stefano Russomanno es musicólogo

interventi. C'era anche la banda dei vigili del fuoco. Tutta quanta l'organizzazione era in mano agli allievi di composizione. In quel paesino ho dato io lezione di composizione ai sei, sette ragazzi del liceo; due sono diventati compositori.

D.- *Che cosa manca, a Suo avviso, nell'attuale maniera di pianificare la formazione musicale?*

R.- Il fare pratica, essenzialmente. Ripenso agli abitanti di quel paesino tedesco. All'inizio non potevano credere di essere in grado di fare queste cose, e invece... Gli è stato lasciato credere in se stessi. Hanno potuto creare a partire dalla propria sensibilità.

D.- *Come può fare l'insegnamento per coprire questa necessità?*

R.- L'insegnante di composizione dovrebbe interessare i suoi studenti al teatro come 'capoluogo' della musica. La sinfonia, il quartetto d'archi sono generi secondari. Ai tempi dei Greci, la musica non era scissa dal teatro. Il ritorno al giusto riconoscimento dell'arte musicale teatrale sarebbe la guarigione di una ferita e un antidoto agli snobismi, agli accademicismi e all'astrazione che l'insegnamento musicale si porta dietro da decenni. Siamo chiamati a sensibilizzare i nostri fratelli, non a combatterli, non a cacciarli via, ma ad arrivare alla loro sensibilità senza per questo abbassare il livello della nostra musica.

Stefano Russomanno è musicologo

*Texto
en francés*

TRATADO
DE RITMO,
COLOR
Y ORNITOLOGÍA
EN 7 VOLÚMENES

Olivier Messiaen

VOLÚMENES
YA PUBLICADOS:

TOMO I

EL TIEMPO. EL RITMO. LA MÉTRICA GRIEGA.
ANÁLISIS DE 39 COROS DE "PRINTEMPS",
DE CLAUDE LE JEUNE. LOS RITMOS HINDUES.

TOMO II

LOS RITMOS NO RETROGRADABLES.
TÉCNICA DE RITMOS NO RETROGRADABLES.
AUMENTACIONES Y DISMINUCIONES.
PEDALES Y CÁRONES RÍTMICOS.
LOS PERSONAJES RÍTMICOS.
ANÁLISIS DE "LA CONSAGRACIÓN
DE LA PRIMAVERA", de Stravinsky.
ANÁLISIS DE MI "SINFONÍA TURANGALILA".
ALGUNOS EJEMPLOS DE PERSONAJES
RÍTMICOS EN MI "MISA DE PENTECOSTÉS" Y
EN EL "LIBRO PARA ÓRGANO". DESARROLLO
POR ELIMINACIÓN EN BEETHOVEN.
RITMOS CONTEMPORÁNEOS.
VALORES IRRACIONALES.
ANÁLISIS SUCINTO DE ALGUNAS DE MIS
"VEINTE MIRADAS". ENSAYO
DE INTERPOLACIONES Y DE "MÉTABOLES".

TOMO III

PERMUTACIONES SIMÉTRICAS.
LOS "FUERA DE TIEMPO". ANÁLISIS
DE "CUATRO ESTUDIOS DE RITMO",
DEL "LIBRO PARA ÓRGANO" Y
DE "CRONOCROMÍA", PARA ORQUESTA.

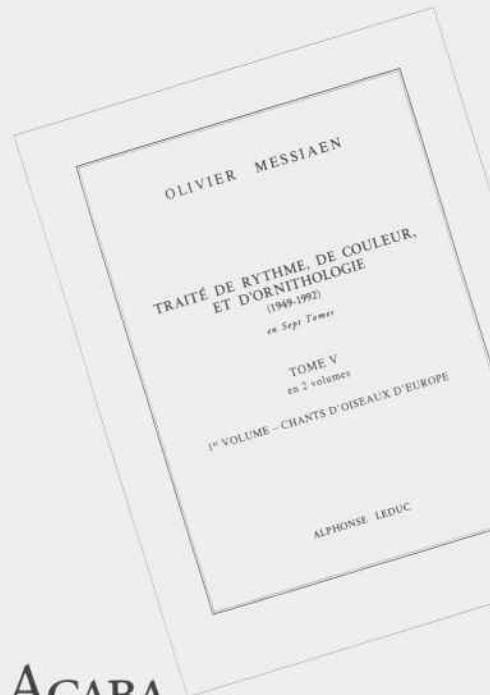
TOMO IV

EL CANTO LLANO. ANÁLISIS DE
LA "MISA DE PENTECOSTÉS", PARA ÓRGANO.
LA ACENTUACIÓN EN MOZART.
ANÁLISIS DE LOS 21 CONCIERTOS PARA PIANO
Y ORQUESTA DE MOZART.

A LA VENTA EN SU
ESTABLECIMIENTO HABITUAL.
Catálogo por solicitud.

ALPHONSE LEDUC

175, RUE SAINT-HONORÉ
F - 75040 PARIS CEDEX 01
http://www.AlphonseLeduc.com
e-mail : AlphonseLeduc@wanadoo.fr



ACABA
DE APARECER:

TOMO V, VOLUMEN 1

CANTOS DE PÁJAROS EN EUROPA.

Reflexiones en torno a la organización de una enseñanza de la composición musical

Réflexions sur l'organisation d'un enseignement de la composition musicale

1. La enseñanza de un arte

El arte aúna en sí mismo la creatividad, el oficio y el conocimiento, el idealismo en la actitud de investigación puramente teórica y el pragmatismo en el desarrollo de una técnica; el arte pertenece a los sentidos y también a lo más abstracto de la inteligencia. Decididamente, la enseñanza de un actividad creativa artística es un tema difícil y controvertido. Al fin y al cabo, de lo que se trata es de formar al creador, y éste crea en el tiempo en el que vive. Esto, que parece una verdad de Perogrullo, no lo es tanto. El carácter quasi-inasible de los presupuestos del tiempo presente -tanto por la dificultad de formalizar objetivamente algo que surge como expresión subjetiva y sobre lo cual no puede haber la necesaria distancia, como por la naturaleza esencialmente evolutiva del lenguaje subyacente- contrasta con un bagaje histórico, en el que se encuentran unas obras cuya validez como productos de creación artística es incontestable, mientras que los sistemas sobre las que han sido construidas no nos sirven sino desde una perspectiva histórica. De alguna manera, la obra de arte trasciende a los medios y los presupuestos con los que ha sido hecha, pero su construcción ha de surgir exclusivamente a partir de un dominio y un control absolutos sobre esos mismos fundamentos. No hay modelos, ni condiciones eternas. El arte surge del caldo de cultivo de la realidad de su día.

1. L'enseignement d'un art

L'art réunit en lui-même la créativité, le métier et la connaissance, l'idéalisme dans l'attitude de la recherche purement théorique et le pragmatisme dans le développement d'une technique ; l'art appartient au domaine des sens et aussi à celui de l'intelligence la plus abstraite. L'enseignement d'une activité artistique est décidément un thème difficile et polémique. Il s'agit en fin de compte de former le créateur, et ce créateur crée à l'époque où il vit. Ce qui semble une lapalissade ne l'est pas tant. La difficulté de formaliser objectivement ce qui surgit comme une expression subjective — que nous ne pouvons considérer avec la distance nécessaire — et la nature essentiellement évolutive du langage sous-jacent imprègnent d'une qualité quasi insaisissable le caractère des données du temps présent ; ce caractère contraste avec le bagage historique où se trouvent des œuvres dont la validité comme produits de création artistique est incontestable, tandis que les systèmes sur lesquels elles sont basées ne nous ne sont plus utiles, à moins de les considérer dans une perspective historique. D'une certaine manière, l'œuvre d'art transcende les moyens et les données avec lesquels elle a été élaborée, mais sa construction doit surgir exclusivement d'une maîtrise et d'un contrôle absolus sur ces mêmes bases. Il n'y a ni modèles ni conditions qui durent éternellement. L'art surgit du chaudron de culture de

La enseñanza, particularmente la enseñanza institucionalizada, parece que tiene que cumplir un fin social, mientras que el papel que juega en nuestra sociedad la creación no está perfectamente determinado. El compositor de música contemporánea¹, a diferencia de lo que pasaba en un tiempo cada vez más remoto, con el maestro de capilla o con el músico de corte, por ejemplo, no está, por decirlo de la manera más suave, demasiado integrado en la sociedad, salvo de una manera indirecta. Su función social “directa o inmediata” es decididamente marginal y la práctica totalidad de compositores tienen que buscar su sustento en actividades solo relativamente relacionadas con la creación. En este sentido la composición no es una profesión². En contraste, nuestra sociedad está llena de músicas que, de una manera casi obsesiva, andan flotando por el ambiente. Un abrumador porcentaje de esas músicas están hechas por personas que siguen un método de formación que casi podríamos denominar de tradición oral; otras tantas persiguen un fin utilitario y funcional, o parten de presupuestos de creación mucho más mediatisados. Lo cual no quiere decir que no las haya que estén bien hechas, ni que no tengan un valor en sí; simplemente surgen de necesidades individuales y sociales muy diferentes. Ni quiero, con esto, equipararlas, ni creo que deban de ser medidas con un mismo rasero, pero es ésta una realidad que ha de ser necesariamente tenida en cuenta en toda consideración sobre la enseñanza de la música, y de las artes en general, en nuestros días.

La formación del artista creador tiene que seguir, a mi juicio, tres premisas muy diferentes:

1. La enseñanza no debe intentar encerrarse en una burbuja académica, antes al contrario, debe intentar aspirar y enriquecerse con los aromas de la realidad en la que coexiste, y debe estar alerta y resonante con los cambios y las transformaciones que se producen en una sociedad tan dinámica como ésta en la que vivimos. Si bien es cierto que habrá que tener precaución para que las “necesidades del mercado” no se engullen todo aquello que no les interesa, también lo es que la creación no puede vivir a la defensiva, oculta en un

la réalité de son moment.

L'enseignement, particulièrement l'enseignement institutionnalisé, semble avoir un devoir social à accomplir, tandis que le rôle de la création dans notre société n'est pas parfaitement déterminé. Le compositeur de musique contemporaine¹, au contraire de ce qui se passait dans le cas du maître de chapelle ou du musicien de cour, à une époque toujours plus lointaine, n'est pas trop intégré — pour le dire en douceur — dans la société, sauf d'une manière indirecte. Sa fonction sociale «directe ou immédiate» est décidément marginale ; pratiquement tous les compositeurs, pour gagner leur vie, exercent des professions n'ayant qu'une certaine relation avec la création. Dans ce sens, la composition n'est pas une profession². Par contre, notre société est pleine de musiques qui flottent dans l'air d'une manière presque obsédante. Ces musiques, dans un pourcentage accablant, sont réalisées par des personnes qui suivent une méthode de formation que nous pourrions à la limite considérer comme étant de tradition orale ; d'autres poursuivent un but utilitaire et fonctionnel, ou partent de données de création beaucoup plus médiatisées. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en a pas de bien faites, ni que ces musiques n'ont pas de valeur en soi ; elles surgissent simplement de nécessités individuelles et sociales très différentes. Ce n'est pas là mon propos de les comparer, et je ne pense pas non plus qu'elles doivent être mesurées à la même aune, mais cette réalité doit aujourd'hui être nécessairement tenue en compte dans toute considération sur l'enseignement de la musique, et d'une manière générale de tous les arts.

La formation de l'artiste créateur doit, à mon avis, suivre trois prémisses très différentes :

1. L'enseignement ne doit pas tenter de s'enfermer dans une bulle académique, mais au contraire s'enrichir en aspirant les arômes de la réalité où il existe, et doit être attentif aux changements et en résonance avec les transformations qui se produisent dans une société aussi dynamique que celle où nous vivons. S'il est bien vrai qu'il faudra prendre des précautions pour que les «nécessités du marché» n'avalent tout ce qui ne les intéresse pas, il n'est pas moins faux que la création ne peut

gueto que solo se sabe mirar al ombligo, y en esa medida, su enseñanza, tampoco lo debe estar.

2. En tanto que formación del creador, la enseñanza no puede contentarse con suministrar conocimientos y recursos técnicos que aseguren el dominio del oficio en la realización de la actividad, sino que debe cuidar también de fomentar, potenciar y ayudar al desarrollo de la capacidad creativa del alumno. Está claro que sin un dominio sobre la técnica no hay creación posible, tan claro como que el dominio de unos recursos no asegura en absoluto una capacidad creativa. La meta, sin duda, es una complementariedad perfecta entre estos dos aspectos de la creación, y, sin embargo, no es evidente que los requerimientos para promover el desarrollo de cada una de esas facetas puedan seguir un mismo itinerario. La actividad creadora no puede enseñarse, aunque sí puede estimularse, cultivarse; encauzarse, ayudar a focalizarse. Los medios para conseguirlo, no obstante, son indirectos: cultivar la economía de medios, el sentido de la proporción y de la forma, ayudar a comprender, o mejor, a "sentir", el sentido contemporáneo del orden y de la belleza, exaltar la intuición y la imaginación, ayudar a perder el vértigo de la creación, estimular el placer por la búsqueda. Habrá, pues, que conseguir un equilibrio entre los conocimientos y técnicas, y lo intuitivo y de creación, entre el trabajo teórico y el trabajo práctico, entre el ejercicio y la obra, entre lo obligatorio y lo de libre elección. Cabe añadir, que ni se trata de fomentar una educación paternalista, ni es imaginable que las necesidades de todos los alumnos sean ni tan siquiera comparables en este sentido.

3. Es ésta un tipo de enseñanza en la que el bien social sólo puede ser alcanzado a través de la satisfacción de las necesidades del individuo³. A mi parecer la enseñanza institucionalizada de una actividad creativa artística debe seguir un principio, en cierto modo, análogo al de la Justicia de nuestros días: más vale que se nos escapen unos cuantos falsos creadores, que condenar a uno solo verdadero. Lo singular, el caso especial y, tal vez, difícil, no es objeto extraño ni a desechar en este oficio. Hay que atender, pues, a las necesida-

vive à la défensive, cachée dans un ghetto en ne sachant que se regarder le nombril ; et dans cette même mesure, son enseignement doit se faire au grand jour.

2. En tant que formation du créateur, l'enseignement ne peut se contenter de fournir des connaissances et des recours techniques qui assurent la maîtrise du métier dans la réalisation de l'activité, mais doit aussi s'occuper de fomenter, favoriser et aider le développement de la capacité créatrice de l'élève. Il est clair que sans une maîtrise de la technique, il n'y a pas de création possible, comme il est clair que la maîtrise de certains recours n'est pas une garantie absolue d'une capacité créatrice. Le but consiste sans aucun doute en une complémentarité parfaite de ces deux aspects de la création, mais il n'est cependant pas évident que les moyens nécessaires à la promotion du développement de chacune de ces deux facettes puissent suivre la même voie. L'activité créatrice ne peut pas s'enseigner, mais peut par contre être stimulée et cultivée ; elle peut être dirigée, focalisée. Les voies utilisées sont cependant indirectes : cultiver l'économie de moyens, le sens de la proportion et de la forme ; aider à comprendre, ou plus exactement, « sentir » le sens contemporain de l'ordre et de la beauté ; exalter l'intuition et l'imagination ; aider à ne plus avoir le vertige de la création, et stimuler le plaisir de la recherche. Il faudra donc obtenir un équilibre entre le monde de la connaissance et de la technique et celui de l'intuition et de la création, entre le travail théorique et le travail pratique, entre l'exercice et l'œuvre, entre l'obligatoire et le libre arbitre. Précisons qu'il ne s'agit pas là de fomenter une éducation paternaliste ; ni de supposer un instant que les besoins de tous les élèves puissent être semblables.

3. Dans ce type d'enseignement, le bien social peut uniquement se réaliser par la satisfaction des besoins de l'individu³. Il me semble que l'enseignement institutionnalisé d'une activité artistique doit suivre un principe, dans un certain sens, analogue à celui de la Justice de notre époque : mieux vaut quelques faux créateurs en liberté qu'un seul vrai créateur emprisonné. Le cas particulier, singulier, et peut-être difficile, n'est pas, dans ce métier, un objet étrange ou inacceptable. Il faut donc

des particulares de los distintos individuos: habrá quien necesite una enseñanza más anónima, habrá quien requiera la supervisión constante del maestro; habrá quien quiera saberlo todo -bendito sea porque trabajo va a tener- habrá quien desee encerrarse en una sola vía, quien tenga una claridad de miras desde el comienzo, quien requiera de una constante guía. Parece que debemos acercarnos hacia un tipo de enseñanza sumamente flexible y capaz de adaptarse a las idiosincrasias del alumno.

En lo que sigue me limito a hacer unas pocas reflexiones, tal vez no muy organizadas y, desde luego, sin ninguna pretensión de exhaustividad, pero que atravesan distintos planos -niveles de profundidad- que, a mi juicio, han de ser tenidos en cuenta a la hora de planear la organización de una enseñanza de la composición musical.

2. El panorama actual de la composición musical

Puede ser necesario, antes de abordar ninguna consideración sobre la enseñanza, hacer explícitas algunas ideas generales sobre la situación de la materia en sí. Sobre todo, porque como sabemos, el panorama de la composición musical en nuestros días es inmensamente rico y complejo. No sólo no existe un estilo o una estética prevalentes, ni siquiera medianamente dominantes, sino que ni siquiera existe una manera única de entender el hecho musical, por no hablar de las formas de trabajo, ni de los medios que se utilizan o para los que se compone. Las obras parecen volverse pequeños microcosmos autosuficientes; los compositores tienden a estilos personales con implicaciones ideológico-musicales, que casi definen lenguajes y sistemas personales: no es extraño encontrar compositores hoy en día que han desarrollado un idioma tan personal, que su validez parece acabar en ellos mismos. Esto, por otro lado, no es un fenómeno aislado de la música, que todas las artes padecen o disfrutan, según se mire, de análogas circunstancias. En esta extraña Babel de las ideas musicales parece, sin embargo, que nos podemos entender todos, o casi todos. Quien más y quien menos puede apreciar la bondad y la

s'occuper des besoins particuliers de chaque individu : certains auront besoin d'un enseignement plus anonyme, d'autres la supervision constante du maître ; certains voudront tout savoir — bénis soient-ils, ils ne manqueront pas de travail —, d'autres ne voudront suivre qu'un seul chemin ; certains auront dès le début des objectifs clairs, d'autres auront besoin d'un guide constant. Il semble que nous devons nous approcher d'un type d'enseignement extrêmement flexible et capable de s'adapter à la personnalité de chaque élève.

Je me limite, dans ce qui suit, à quelques réflexions, qui ne sont sans doute pas très organisées, et qui n'ont absolument aucune prétention d'exhaustivité ; elle traversent cependant différents plans — niveaux de profondeur — qui, je le pense, doivent être tenus en compte au moment de planifier l'organisation d'un enseignement de la composition musicale.

2. Le panorama actuel de la composition musicale

Avant d'aborder la première considération sur l'enseignement, il peut sembler nécessaire de clarifier quelques idées générales sur l'état concret des choses. Et ceci, évidemment, parce que le panorama de la composition musicale est aujourd'hui immensément riche et complexe. Il n'existe en effet ni style ni esthétique prédominants ni moyennement dominants ; il n'existe pas non plus une manière unique de comprendre le fait musical, pour ne pas nommer les méthodes de travail, les moyens utilisés ou ceux pour lesquels l'on compose. Les œuvres semblent se convertir en microcosmes autosuffisants ; les compositeurs ont tendance à créer des styles personnels à implications idéologico-musicales qui définissent presque des langages et des systèmes propres : il n'est pas rare, aujourd'hui, de rencontrer des compositeurs dont l'idiome est si personnel qu'il ne peut vivre hors de ses limites. Ceci n'est d'ailleurs pas un phénomène concernant uniquement la musique ; tous les arts en souffrent ou en jouissent, suivant les appréciations. Il semble que dans cette étrange Babel des idées musicales nous pouvons cependant nous entendre tous, ou presque tous.

calidad de obras lejanas a la propia estética personal, y llegar a saber y conocer bien los modos y maneras de otros que personalmente no comparte. Me gustaría destacar tres aspectos de esta situación, que necesariamente han de tener una influencia fundamental en la enseñanza de la composición musical.

La primera cuestión surge como consecuencia de la ruptura con el sistema tonal acaecida a comienzos de siglo. Ni esta ruptura fue aceptada por todo el mundo, ni el sistema dodecafónico que Schoenberg propuso como sustituto pudo tener la aceptación universal ni la longevidad necesarias para convertirse en *el* nuevo sistema. El desarrollo posterior parece concentrarse más en encontrar un consenso en la observación (forma de entender) de los parámetros o los elementos primarios de la música, que en crear un sistema de organización único. Esta situación lleva naturalmente hacia tendencias y caminos diferentes que tienen sus propios desarrollos particulares; algo así como un proceso de ramificación. Aún hay más; puesto en tela de juicio el sistema tonal, cabía también la pregunta crítica respecto de la división de la octava en doce intervalos temperados. Al fin y al cabo, nuestra discriminación interválica es más minuciosa, y varía con el registro. El sistema temperado, una abstracción en sí mismo, tenía el gran sentido de servir como una síntesis sobre la que se sustentaba un sistema de organización; desaparecido el sistema, el sustento perdía gran parte de su valor. Este otro aspecto da lugar a otra rama de desarrollos en torno a la organización micro-interválica y de los espacios continuos. Finalmente -y fue Schoenberg también el primero en vislumbrar esta posibilidad en su Tratado de Armonía⁴, cabría preguntarse sobre una percepción del sonido, en la que la altura musical estuviera más integrada en el timbre. Es, a mi juicio, la gran pregunta que deja formulado nuestro siglo: la apreciación del fenómeno sonoro musical, no exclusivamente focalizada en la altura musical. Tal vez una perspectiva múltiple, tal vez múltiples perspectivas coexistentes. Difícil asunto, en cualquier caso, pues al tratar con cuestiones de percepción toda evolución ha de ser necesariamente lenta y

Chacun peut plus ou moins apprécier la beauté ou la valeur des œuvres éloignées de son esthétique, et arriver à bien connaître des modes et des manières sans pour autant les adopter. J'aimerai souligner trois aspects de cette situation, qui doivent obligatoirement avoir une influence fondamentale sur l'enseignement de la composition musicale.

La première question surgit de la rupture de la musique avec le système tonal, qui eut lieu au début du siècle. Cette rupture ne fut pas universellement acceptée, pas plus que ne le fut le système dodécaphonique, substitut proposé par Schönberg, et qui d'autre part n'eut pas la longévité nécessaire pour devenir *le* nouveau système. Le développement ultérieur semble plutôt privilégier la recherche d'un consensus d'observation (façon d'entendre) des paramètres ou des éléments premiers de la musique, aux dépens de la création d'un système d'organisation unique. Cette situation conduit naturellement à des tendances et des voies différentes qui suivent leurs propres développements : une sorte de processus de ramification. Mais il y a encore autre chose ; l'universalité du système tonal étant mise en doute, une question pouvait alors surgir, une question critique portant sur la division de l'octave en douze intervalles tempérés. En fin de compte, notre discrimination des intervalles est plus minutieuse et varie selon le registre. Le système tempéré, en soi une abstraction, avait l'importance fonction de synthèse qui servait de base à un système d'organisation ; une fois ce système disparu, la base perdait une grande partie de sa valeur. Ce second aspect donne lieu à une autre branche de développement concernant l'organisation en micro-intervalles et celle des espaces continuos. Finalement, une autre question surgissait, au sujet de la perception du son, relative à la plus grande intégration de la hauteur des notes au timbre, une possibilité que Schönberg fut aussi le premier à percevoir, ainsi que le prouve son Traité d'harmonie.⁴ C'est à mon avis la grande question posée par notre siècle : l'appréciation du phénomène sonore musical, non exclusivement concentrée sur la hauteur musicale. Il s'agirait peut-être d'une perspective multiple, peut-être de

trabajosa. La aparición de la música electrónica a mitad de siglo, no hizo sino reforzar este nuevo camino, pero que no se piense ni por un momento que este camino le ha quedado exclusivamente asignado.

El segundo aspecto trata de la diversificación cultural. A lo largo de este siglo los compositores han sabido apreciar y dejarse influir por culturas musicales distintas y distantes, provenientes de comunidades aisladas, de otros países y continentes, del folklore más desconocido. En un periodo en el que la falta de un sistema único universal, consentía la asimilación de fuentes tan diversas, la influencia de otras culturas musicales ha resultado fundamental en el desarrollo de la música contemporánea. Y viceversa. La música contemporánea se hace en todo el mundo. Músicos de todo el mundo que componen aquí en Europa, o, digamos, en Occidente, pero también músicos en todas partes del mundo. Músicos con bagajes culturales muy diferentes, aunque siempre con una formación basada en la tradición musical europea. Ésta es una característica de la situación actual sumamente importante y de consecuencias imprevisibles. Ciertamente, el mundo no está uniformemente iluminado, y puede parecer, e incluso puede ser, que aquello que ocurre donde más vatios hay, sea lo que realmente ocurra, pero todo el mundo es consciente que están pasando cosas en todas partes, que lo más iluminado surge a veces del lugar más inesperado, y, en todo caso, es bien sabido que las iluminaciones locales pueden llegar a crear muchos espejismos. En fin, a esta consideración sobre la diversificación cultural no cabe más remedio que añadirle otro aspecto, referenciado más arriba, que es el de los múltiples mundos musicales que con mayor o menor fuerza coexisten en nuestras sociedades, y el valor que tiene la transgresión de las barreras que los separan. Necesariamente, aunque tal vez parcamente, estas transgresiones se van a producir en una sociedad compleja como ésta. Ciento es que, a veces, si se quiere las más de la veces, el fruto de estas transgresiones es un engendro repulsivo, pero ello no ha de engañarnos, que salvo por algunas personas un tanto obtusas que pre-

multiples perspectives coexistants. En tout cas, un problème épique ; les questions de perception impliquent obligatoirement une évolution lente et difficile. L'apparition de la musique électronique vers le milieu du siècle, ne fit que renforcer cette nouvelle voie ; mais ne pensons pas, un seul instant, que cette voie lui soit consacrée en exclusivité.

Le second aspect concerne la diversification culturelle. Les compositeurs ont su , tout au long de ce siècle, apprécier et se laisser influencer par des cultures musicales distinctes et distantes, provenant de communautés isolées, d'autres pays et continents, des folklores les plus inconnus. À une époque où le manque d'un système unique universel favorisait l'assimilation de sources si diverses, l'influence d'autres cultures musicales fut fondamentale pour le développement de la musique contemporaine. Et vice-versa. La musique contemporaine se fait dans le monde entier. Des musiciens du monde entier composent ici en Europe, ou bien en Occident, mais aussi des musiciens partout dans le monde. Des musiciens avec des bagages culturels très différents, mais dont la formation est toujours basée sur la tradition musicale européenne. C'est une caractéristique de la situation actuelle extrêmement importante et dont les conséquences sont imprévisibles. Le monde n'est évidemment pas illuminé d'une façon uniforme ; il peut sembler, et il peut même être vrai que ce qui arrive là où le nombre de watts est le plus grand soit ce qui arrive réellement, mais tout le monde est bien conscient que partout il se passe des choses, et que la plus grande brillance surgit parfois du lieu le plus inattendu ; en tout cas, il est notoire que les illuminations locales peuvent créer de nombreux mirages. En somme, il ne reste plus qu'à ajouter à cette considération sur la diversification culturelle un autre aspect, déjà signalé, celui des multiples mondes musicaux qui coexistent avec plus ou moins de force dans nos sociétés, et de la valeur de la transgression des barrières qui les séparent. Ces transgressions vont se produire dans une société aussi complexe : elles se produiront nécessairement bien que, sans doute, peu à peu. Il est vrai que, parfois, ou si l'on veut, la plupart des fois, le fruit de ces transgressions est un avorton répugnant, mais

fieren ignorarlo, es bien sabido que de las transgresiones y del cruce de las razas y las culturas surgen algunos de los frutos mas interesantes de la humanidad.

La tercera cuestión a tratar se refiere a los cambios importantes provenientes de la inmensa aportación que la evolución de la ciencia y la tecnología ha ido ofreciendo durante nuestro siglo. De entre los muchísimos aspectos que podrían aquí tratarse me gustaría referirme sólo a tres: la música electrónica, el ordenador y la imagen en movimiento.

- La aparición de los medios electrónicos ha supuesto un cambio radical para la música. No sólo en cuanto a los medios de transmisión de la música -de los instrumentos acústicos a la a-causalidad de los sonidos electrónicos-, con lo que esto afecta a las cualidades sonoras y a las posibilidades de los "instrumentos", sino también por el hecho de que pasamos de una ejecución controlada por el hombre a una ejecución controlada por una máquina. Las consecuencias a los niveles más profundos de la música son inevitables: la idea de interpretación, la idea de concierto, el concepto de sonido, la relación entre los diferentes niveles de organización de la composición musical, y un largo etcétera.

- La primera ventaja del ordenador, y tal vez la más aparente desde el exterior, es su incomparable valor como un instrumento de cálculo; en ese sentido es ya un factor decisivo para la evolución de los sonidos electrónicos y como generador de estructuras de todo tipo. Pero el ordenador es también un magnífico instrumento de representación y formalización simbólicas. Ahora bien, en la medida en que el ordenador puede servir para representar estructuras y objetos de múltiples maneras, y para formalizar procesos simbólicos, también servirá como espejo/generador de ideas; algo parecido a lo que ocurre con la representación simbólica en forma de notación musical tradicional. Naturalmente, este es un espejo muy nuevo y en desarrollo, no tiene un bagaje cultural muy amplio, y hace falta aprender a mirarse en él. Fácil es que en el primer vistazo no se observe más que un horrible vacío infinito.

ceci ne doit pas nous tromper : à l'exception de quelques personnes un peu obtuses qui préfèrent l'ignorer, il est notoire que les transgressions et les croisements des peuples et des cultures produisent certains des fruits les plus intéressants de l'humanité.

Le troisième point se réfère aux importants changements provenant de l'immense apport réalisé grâce à l'évolution de la science et des techniques durant notre siècle. Entre les si nombreuses possibilités, je voudrais me référer uniquement à trois aspects : la musique électronique, l'ordinateur et l'image en mouvement.

- L'apparition des moyens électroniques a supposé un changement radical pour la musique. Non seulement dans le cas des moyens de transmission de la musique — des instruments acoustiques à l'a-causalité des sons électroniques —, en considérant ce qui affecte les qualités sonores et les possibilités des «instruments», mais encore par le fait de passer de l'homme à la machine pour contrôler une exécution. Les conséquences aux niveaux les plus profonds de la musique sont inévitables : l'idée de l'interprétation, l'idée de concert, le concept du son, la relation entre les différents niveaux d'organisation de la composition musicale, et un long etc.

- Le premier avantage de l'ordinateur, et sans doute le plus apparent, consiste en son incomparable valeur comme instrument de calcul ; c'est dans ce sens déjà un facteur décisif pour l'évolution des sons électroniques et pour la création de structures de tout type. Mais l'ordinateur est aussi un magnifique instrument de représentation et de formalisation symboliques. Ceci dit, dans la mesure où l'ordinateur peut servir à représenter des structures et des objets de multiples façons, et pour formaliser des processus symboliques, il servira aussi comme miroir / générateur d'idées ; un phénomène un peu semblable à celui de la représentation symbolique en forme de notation traditionnelle. Ce miroir est évidemment très jeune et en voie de développement ; son bagage culturel n'est pas très lourd, et il faut aussi apprendre à se voir en lui. Il se pourrait bien qu'au premier coup d'œil, on n'observe qu'un horrible vide infini.

- Les arts plastiques se sont mis en mouvement au cours du siècle et entrent en interaction avec le

- En este siglo las artes plásticas han entrado en movimiento, e interactúan con el tiempo. Ciertamente es que en toda percepción plástica hay una experiencia temporal, por estético que el objeto en sí sea, pero esta experiencia temporal, incluso conscientemente elaborada por el autor, es una experiencia implícita, contenida en la exploración del objeto en sí. En cambio, la situación de la que hablamos es radicalmente diferente, pues la imagen, al ponerse en movimiento, irrumpió en el proceso del tiempo de una manera explícita y controlada. Hay tres razones, por las cuales menciono aquí este aspecto aparentemente lejano a la música. Primero, porque el proceso en el tiempo es una condición consubstancial a la música; la música sabe mucho sobre ello y ha tenido una más larga experiencia que las artes plásticas. Segundo, porque una obra visual que se desarrolla en el tiempo, entra obligatoriamente en interacción con el ambiente sonoro, y no es disparatado pensar que habrá artistas que quieran controlar unificadamente estos dos aspectos sensuales, paralelos y complementarios. Tercero, porque hay sistemas informáticos en los que la síntesis de la imagen y la síntesis del sonido provienen de paradigmas idénticos. Ciertamente, el medio de presentación de estas nuevas artes plásticas es aún toscos y primitivos, pero es una mera cuestión de tiempo, que en algunos centros de investigación en el mundo ya se pueden observar avances, que hacen prever un futuro sumamente sugerente. No es descabellado pensar que está naciendo una nueva generación de artistas que desean integrar lo visual y lo sonoro en un concepto de obra total. Queda por saber qué instituciones, qué centros de enseñanza, si de bellas artes, si de música, querrán aceptar el desafío de estos nuevos artistas.

A parte de lo que estos aspectos en sí mismos han supuesto como contribución de la ciencia y la tecnología a las artes, hay otro aspecto que ellos mismos generan por su esencia y por su condición, aun hoy en día, de instrumentos en desarrollo. Hace falta reflexionar, experimentar con ellos; realizar un trabajo, paralelo al de la creación, de búsqueda de sus posibilidades, de descubri-

temps. Il y a dans toute perception plastique une expérience temporelle, indépendamment de la statique de l'objet, mais cette expérience temporelle, même lorsqu'elle est conscientement élaborée par l'auteur, est une expérience implicite, contenue dans l'exploration de l'objet en soi. Par contre, la situation dont nous parlons est radicalement différente : en se mettant en mouvement, l'image surgit dans le processus du temps d'une manière explicite et contrôlée. Il y a trois raisons pour lesquelles je fais ici mention de cet aspect apparemment sans rapport avec la musique. Premièrement, le processus du temps est une condition consubstantielle à la musique : la musique en sait quelque chose ; une expérience est, dans ce cas, beaucoup plus longue que celle des arts plastiques. Deuxièmement, une œuvre visuelle se développant dans le temps entre obligatoirement en interaction avec l'ambiance sonore ; il y aura probablement des artistes qui voudront contrôler d'une manière unifiée ces deux aspects sensuels, parallèles et complémentaires. Troisièmement : il existe des systèmes informatiques où la synthèse de l'image et celle du son proviennent de paradigmes identiques. Le moyen de représentation de ces nouveaux arts plastiques est, évidemment, encore brut et primitif, mais il ne s'agit que d'une question de temps : on peut déjà observer dans certains centres de recherche dans le monde, des progrès qui annoncent un futur extrêmement suggestif. Il n'est pas insensé de penser qu'une nouvelle génération d'artiste est en train de naître, désireuse d'intégrer le visuel et le sonore dans un concept d'œuvre totale. Il reste à savoir si les institutions et les centres d'enseignement, des Beaux-Arts ou de la musique voudront accepter le défi de ces nouveaux artistes.

Mis à part ce que ces aspects ont supposé en eux-mêmes en tant que contribution à la science et de la technologie aux arts, ils génèrent un autre aspect grâce à leur essence et leur condition — aujourd'hui encore — d'instruments de développement : il faut réfléchir, expérimenter avec eux ; réaliser, parallèlement à la création, un travail de recherche de leurs possibilités, de découverte de formes de contrôles. En d'autres mots, il faut faire un travail de recherche avec ces instruments ; une

miento de formas de control. En otras palabras, hace falta un trabajo de investigación con estos instrumentos; una investigación a muchos niveles, pero gobernada y dirigida por las necesidades del arte. No se puede considerar que este tipo de trabajo, con esta orientación, vaya a poder ser puesto en marcha más que por los músicos y las instituciones asociadas. Parece lógico deducir de ello que estos otros "saberes", estos otros campos de conocimiento asociados a estos instrumentos, antaño, tal vez, lejanos a la música, pasen, hoy en día, a ser parte integrante de aquello de lo que el músico compositor debe conocer en mayor o menor grado, para poder controlar los medios para los que compone.

3. La institución académica, el profesor y las especialidades

El dinamismo en la evolución inherente a una realidad tan fragmentada y geográficamente extendida, supone un serio reto para la institución encargada de formar al músico de hoy. La exigencia de flexibilidad, dinamismo y variedad de materias que estas condiciones imponen no parece que pueda ser fácilmente mantenido por una institución puramente académica, exclusivamente centrada en la educación⁵. El centro de enseñanza debe ser un lugar vivo, inmerso en el mundo de la música: un centro de encuentro, de creación y de producción musicales, un centro de investigación y de discusión⁶; algo así como un pequeño microcosmos musical, que sea, lo más fielmente posible, un reflejo de la realidad múltiple de nuestros días. Podríamos intentar caracterizarlo como una estructura departamental, encargada de gestionar los distintos campos de conocimiento pertinentes, con una variada oferta en las formas de realizar los estudios, y un amplio elenco de profesores de composición que representen distintas tendencias compositivas y los distintos medios.

La enseñanza de un arte debe suponer una mezcla bien proporcionada, entre adquisición de conocimientos, aprendizaje de un oficio, y fomento de unas capacidades intrínsecas del individuo: intuición, imaginación, afán por descubrir, etc. Todo lo que supone enseñanza de conocimientos

recherche à plusieurs niveaux, mais gouvernée et dirigée par les besoins de l'art. Ce type de travail, avec cette orientation, ne peut être mis en marche que par les musiciens et les institutions associées. Il semble assez logique d'en déduire que ces autres «savoirs», ces autres champs de connaissance associés à ces instruments, qui étaient, autrefois peut-être, étrangers à la musique, sont en train de faire partie de ce que le musicien compositeur doit plus ou moins connaître afin de pouvoir contrôler les moyens pour lesquels il compose.

3. L'institution académique, le professeur et les spécialités

Dans l'évolution inhérente à une réalité aussi fragmentée et géographiquement étendue, le dynamisme suppose un défi sérieux pour l'institution aujourd'hui chargée de former le musicien. L'exigence de flexibilité, de dynamisme et de variété des matières que ces conditions imposent ne semble pas pouvoir être facilement maintenue par une institution purement académique, exclusivement centrée sur l'éducation⁵. Le centre d'enseignement doit être un lieu vivant, immergé dans le monde de la musique : un centre de rencontre, de création et de production musicales, un centre de recherche et de discussion⁶; une sorte de microcosme musical, qui soit, le plus fidèlement possible, un reflet de la réalité multiple de notre époque. Nous pourrions tenter de le caractériser comme une structure départementale, chargée de gérer les différents champs de connaissance pertinentes, avec une offre variée de manières de réaliser les études, et un ample éventail de professeurs de composition représentant les diverses tendances et les moyens distincts.

L'enseignement d'un art doit supposer un bon équilibre entre l'acquisition des connaissances, l'apprentissage d'un métier et l'encouragement des capacités intrinsèques à l'individu : intuition, imagination, désir de découvrir, etc. Tout ce que suppose un enseignement des connaissances doit se réaliser le plus scientifiquement possible⁷, c'est-à-dire, avec rigueur et objectivité. Quant au métier, une grande part est objectivable, bien qu'y apparaissent aussi, sans aucun doute, des traits individuels qui

se debe realizar de la manera más científica posible', es decir, con rigor y objetividad. En lo que supone el oficio hay mucho también que es objetivable, aunque sin duda ahí aparecen también rasgos individuales que forman parte del estilo personal. El oficio se aprende, en una gran medida, a través del hacer. Muy esquemáticamente, podemos considerar cuatro planos en el proceso de composición -el plano de las ideas musicales abstractas, el de la escucha interna, el de la representación simbólica (escritura) y el de la representación auditiva externa (escucha externa)-, el alumno, durante su formación deberá practicar la relación entre cualquiera de estos planos. Así, por ejemplo, entre ideas musicales abstractas/escucha interna y escritura, a través de ejercicios de escritura de toda índole; entre escucha externa y escritura, a través del dictado; entre escucha externa y el plano de las ideas musicales abstractas, por medio del análisis auditivo; entre escritura y los planos de las ideas abstractas/escucha interna, por el análisis de partituras; entre representación simbólica y representación auditiva externa, a través de la práctica de un instrumento, el conjunto instrumental y teoría y práctica de la dirección.

Pero la enseñanza del compositor debe contener también un componente subjetivo. La relación maestro/discípulo, la relación entre individuos, es también esencial. Al fin y al cabo, la creación es una expresión del individuo, y hay aspectos que no se pueden tratar sino de una manera indirecta, que se deben de aprehender a través del contacto, por fricción. El profesor de composición, sin duda un compositor, con una estética y una poética personales, con unos modos y maneras particulares de entender el hecho musical, es también un pequeño microcosmos musical. A través de él se puede observar toda la realidad musical reflejada en un individuo creador. La función del profesor es triple:

- Es modelo. Yo pienso que no tanto un modelo a seguir, como un modelo a estudiar. Sin duda el profesor va a tratar con el alumno de todos los aspectos relacionados con la composición, va a analizar obras suyas y de otros, va a comentar su

conformément le style personnel. Le métier s'apprend, en grande partie, par le faire. Nous pouvons d'une manière très schématique, considérer quatre plans dans le processus de composition : le plan des idées musicales abstraites, celui de l'écoute interne, celui de la représentation symbolique (l'écriture) et celui de la représentation auditive (l'écoute) externe. Pendant sa formation, l'élève devra relier ces quatre plans entre eux. Ainsi, par exemple, entre les idées musicales abstraites, l'écoute interne et l'écriture en réalisant toutes sorte d'exercices d'écriture ; entre l'écoute externe et l'écriture en faisant des dictées musicales ; entre l'écoute externe et le plan des idées musicales abstraites, au moyen de l'analyse auditive ; entre l'écriture, les plans des idées musicales abstraites et de l'écoute interne, en analysant les partitions ; entre la représentation symbolique et la représentation auditive en jouant d'un instrument en soliste et en ensemble, et en étudiant et en pratiquant la direction d'orchestre.

Mais l'enseignement de la composition doit aussi contenir une composante subjective. La relation maître / élève, la relation entre les individus, sont aussi essentielles. En fin de compte, la création est une expression de l'individu, et il y a des aspects qui ne peuvent être traités que d'une manière indirecte, qui doivent s'appréhender par le contact, par friction. Le professeur de composition, un compositeur sans aucun doute, et possédant une esthétique et une poétique personnelles, des modes et des manières particulières de comprendre le fait musical, est lui aussi un microcosme musical. C'est par lui que l'élève peut observer toute la réalité musicale reflétée dans un individu créateur. La fonction du professeur est triple :

- C'est un modèle. Je pense que ce n'est pas tant un modèle à suivre, mais plutôt un modèle à étudier. Le professeur, sans aucun doute, traitera avec l'élève tous les aspects relatifs à la composition ; analysera des œuvres d'autres compositeurs aussi bien que les siennes ; commentera sa propre façon de travailler et celle des autres. On peut voir là une certaine forme de redondance dans la formation, puisque plusieurs de ces questions auront été étudiées de manière «scientifique» dans d'autres matières ; cependant, sa vision, celle du créateur,

propia forma de trabajo y la de otros. Puede parecer que esto implica una cierta redundancia en la formación, pues muchas de estas cuestiones habrán podido ser tratadas a la manera "científica" desde otras asignaturas; sin embargo, su visión, la visión del creador, aun cuando subjetiva y parcial, y, tal vez, por ello, es necesaria y fundamental para la formación del futuro compositor.

- Es guía. Tanto porque cada profesor debe tener la libertad de poder exigir que sus alumnos adquieran una formación en ciertas materias que, a su juicio, representan conocimientos importantes, aun cuando no formen parte de las enseñanzas obligatorias, como de una manera individualizada, aconsejando y discutiendo con cada alumno en particular, sobre las diferentes cuestiones que puedan surgir en su trato.

- Es una especie de alter ego del alumno. A la hora de estudiar y comentar los trabajos de éste, una de las actitudes deberá ser aquella en la que el profesor se coloca en la posición de hacedor, y desde esa perspectiva enjuicia y valora, ayudando a crear a ese crítico amantísimo y severísimo, que todo creador debe hacer crecer en sus entrañas.

Conviene, para terminar esta discusión, reflexionar, siquiera brevemente, sobre el asunto de las especialidades. Piénsese que una enseñanza superior, necesariamente, va a acoger alumnos con muy distintos antecedentes: diferentes edades, diferentes bagajes culturales, diferente grado de maduración, etc. Habrá alumnos que tengan, desde el principio, un criterio muy claro de lo que quieren en ciertos aspectos, otros, tendrán que ir descubriendo, con mayor o menor celeridad, sus inclinaciones y sus intereses. Ciertamente, es fundamental que todo alumno llegue a tener una idea nítida de la multiplicidad de caminos y de sus problemáticas, pero también es cierto que hay que respetar, permitir y favorecer las tendencias particulares de los alumnos: la especialización en un medio, un método de trabajo, o una forma de entender el hecho musical; al fin y al cabo, la formación exigida por algunos de estos caminos específicos puede ser bastante intensa y extensa, y por lo tanto, tal vez, excluyente. Es como si tuviera que haber especialidades y también como si no

même subjective et partielle, et peut-être grâce à cela, est nécessaire et fondamentale pour la formation du futur compositeur.

- C'est un guide. Au point que chaque professeur devrait avoir la liberté d'exiger à ses élèves une formation dans certaines matières qui selon lui représentent des connaissances importantes, même si elles ne sont pas envisagées dans l'enseignement obligatoire. D'autre part, d'une manière individualisée, en conseillant chaque élève en particulier, en discutant avec lui sur toutes les différentes questions qui pourraient surgir de leur relation.

- C'est une sorte d'alter ego de l'élève. À l'heure de l'étude et du commentaire des travaux de l'élève, l'une des attitudes du professeur devra être celle de l'auteur ; c'est de cette perspective qu'il jugera et estimera, aidant à créer ce critique aussi aimant que sévère, et que tout créateur doit faire croître dans ses entrailles.

Pour terminer cette discussion, il conviendrait de réfléchir, même brièvement, au sujet des spécialités. Pensons en effet qu'un enseignement supérieur se dirige à des élèves ayant des antécédents très divers : des âges différents, des bagages culturels différents, des niveaux de maturación différents... Certains élèves auront depuis le début un critère très clair de ce qu'ils veulent dans certains aspects ; d'autres devront découvrir, peu à peu et à des rythmes différents, leurs inclinations et leurs intérêts. Chaque élève devra, et il s'agit certes de quelque chose de fondamental, se former une idée nette de la multiplicité des voies et de leurs problématiques, mais il est tout aussi certain qu'il faille respecter, permettre et favoriser les tendances particulières de chaque élève : la spécialisation dans un moyen, une méthode de travail, ou une forme de comprendre le fait musical ; en fin de compte, la formation exigée par l'une de ces voies spécifiques peut être assez intense et étendue, et donc, peut-être, excluante. Une situation où il devrait y avoir des spécialités et à la fois ne pas y en avoir. Il faudrait obtenir un enseignement assez fluide et flexible pour que l'élève puisse, avec un certain guide et dans certaines limites, construire sa propre formation au-delà de la rigidité d'une structure de spécialités.

las tuviera que haber. Hay que conseguir una enseñanza lo suficientemente fluida y flexible para que el alumno pueda, con una cierta guía y dentro de ciertos límites, construirse su propia formación, más allá de la rigidez de una estructura de especialidades.

4. Los planos de la enseñanza teórica

En alguna parte he leído recientemente un comentario que decía que lo contemporáneo de la música no se puede enseñar ni aprender. Ciertamente, la problemática de la música actual no admite una formalización simple, por eso parece indispensable fragmentar su estudio, dividir los distintos problemas hasta el nivel más elemental posible, y acometer un estudio teórico que afronte los distintos aspectos de la composición musical de nuestros días separadamente. Formación teórica que debe contener siempre, en la música, una componente sonora, de audición. Me gustaría distinguir cuatro planos diferentes de esta enseñanza, y para no sobrecargar el texto, me voy a cernir, como ejemplo, al caso de la composición puramente instrumental.

- El plano cultural, que sitúa al compositor en su contexto histórico. Estaría comprendido por una Historia de la composición musical (de los aspectos técnicos de la música: evolución del concepto de sonido, de los sistemas subyacentes, de los instrumentos, de las formas, etc.), complementado por un curso de Análisis, y acompañado de una Historia de la Artes, de la Filosofía y de las Ciencias. En estas dos Historias, el siglo XX ha de tener un papel preponderante. En este plano se puede incluir también un estudio de Etnomusicología, y probablemente otro de Filosofía/Estética.

- El plano de la materia sensible. Estudio del Sonido y del Tiempo. El sonido en cuanto a lo que es (Acústica) y en cuanto a cómo se percibe (Psicoacústica), así como un estudio profundo y detallado de sus aspectos cualitativos: la altura, el registro, la intensidad, la duración y las cualidades tímbricas (que podría incluir un estudio de la Fonética). Del tiempo nos interesa la psicología de la percepción del tiempo, así como los distin-

4. Les plans de l'enseignement théorique

J'ai lu récemment quelque part un commentaire sur le fait que la contemporanéité de la musique ne pouvait s'enseigner ni s'apprendre. La problématique de la musique actuelle n'admet certes pas une formalisation simple ; et c'est pour cela qu'il semble indispensable de fragmenter son étude, diviser les différents problèmes jusqu'au niveau le plus élémentaire et entreprendre une étude théorique qui puisse s'affronter séparément aux divers aspects de la composition musicale de notre époque. Formation théorique de la musique qui devrait toujours envisager une composante sonore, d'audition. J'aimerais faire une distinction entre quatre plans différents de cet enseignement, et pour ne pas surcharger le texte, je me ceindrai, comme exemple, au cas de la composition purement instrumentale

- Le plan culturel qui situe le compositeur dans son contexte historique. Il se composerait d'une Histoire de la composition musicale (des aspects techniques de la musique : l'évolution du concept du son, des systèmes sous-jacents, des instruments, des formes, etc.), serait complété par un cours d'Analyse, et accompagné par une Histoire des Arts, de la Philosophie et des Sciences. Dans ces deux Histoires, le XXe siècle doit avoir un rôle prépondérant. Dans ce plan, pourraient aussi s'inclure l'étude de l'Etnomusicologie, et probablement l'étude de la Philosophie et de l'Esthétique.

- Le plan de la matière sensible. Étude du Son et du Temps. Le Son tel qu'il est (Acoustique) et tel qu'il se perçoit (Psychoacoustique), et une étude extrêmement détaillée de ses aspects qualitatifs : la hauteur, le registre, l'intensité, la durée et les qualités de timbre (qui pourrait inclure l'étude de la Phonétique). Quant au temps, nous sommes intéressés par la psychologie de la perception du temps, et les différents types de structure temporelle et les niveaux d'organisation (dans le cas des structures temporelles «classiques», la relation entre pulsation, tempo, mesure, structures complexes sous-jacentes, rythme, etc.).

- Le plan des moyens, c'est-à-dire, des instruments et de la partition. L'étude des instruments individuels

tos tipos de estructuras temporales y los niveles de organización (en el caso de las estructuras temporales "clásicas", la relación entre pulso, tempo, compás, estructuras complejas subyacentes, el ritmo, etc.).

- El plano de los medios, es decir, de los instrumentos y de la partitura. Por un lado está el estudio de los instrumentos individuales, que debe ser lo mas completo posible: los registros, las cualidades tímbricas, las sonoridades posibles, las digitaciones y el mecanismo, los efectos especiales, las posibilidades microtonales y multifónicas, las singularidades, etc. Deben de ir acompañados siempre de ejemplos sonoros, a ser posible en directo, y creo muy conveniente que se incluya también un estudio acústico de las características espectrales y temporales. A este estudio de los instrumentos individuales hay que añadir el estudio de la combinación de los instrumentos. Los problemas de fusión y fisión de sonoridades, la creación de distintos planos perceptuales, las formaciones instrumentales clásicas y contemporáneas. En cuanto a la partitura, interesan tanto los problemas prácticos de formatos, de estilos de presentación, como el problema de las grafías y de la notación en general, así como cuestiones especiales tales como la escritura estilística, por ejemplo.

- El plano de los niveles compositivos. Finalmente, entramos en la composición propiamente dicha y, de nuevo, se divide su estudio en los distintos niveles de organización. Estudio sobre la generación y selección del material y la creación de los sistemas de organización subyacente. Estudio de las estructuras de flujo sonoro, es decir de las estructuras homofónicas y polifónicas en el sentido mas laxo de los términos. Estudio de las estructuras formales, comenzando con una psicología de la percepción de la forma. Finalmente, un estudio sobre el concepto de obra musical.

5. La música electroacústica/informática

Termino estas reflexiones con una breve referencia específicamente dirigida al mundo de la música electroacústica/informática, tanto por lo semi-nuevo, nuevo o novísimo de su introducción en

doit être la plus complète possible : les registres, les qualités de timbre, la recherche des sonorités, les doigtés et le mécanisme, les effets spéciaux, les possibilités microtonales et multiphoniques, les particularités, etc. Les leçons doivent être toujours accompagnées d'exemples sonores, si possible en direct ; et je crois qu'il conviendrait d'ajouter aussi une étude acoustique des caractéristiques spectrales et temporelles. À l'étude des instruments individuels, il faudrait ajouter celle de la combinaison des instruments. Le problème de fusion et de fission des sonorités, la création de différents plans perceptuels, les formations instrumentales classiques et contemporaines. La partition pose plusieurs problèmes pratiques, relatifs au format, aux styles de présentation comme celui de la graphie et de la notation en général ; tout aussi intéressants à traiter sont les questions spéciales comme l'écriture stylistique, par exemple.

- Le plan des niveaux de composition. Nous abordons finalement la composition proprement dite et, à nouveau, son étude se répartit entre les différents niveaux d'organisation. L'étude de la génération et de la sélection des matériaux, et de la création des systèmes d'organisation sous-jacente. L'étude des structures des flux sonores, c'est-à-dire des structures homophoniques et polyphoniques dans le sens le plus ample du terme. L'étude des structures formelles, commençant par une approche psychologique de la perception de la forme. Et finalement, l'étude du concept de l'œuvre musicale.

5. La musique électroacoustique / informatique

Je termine ces réflexions par une brève référence, que j'adresse spécifiquement au monde de la musique électroacoustique / informatique, après avoir considéré les facteurs suivants : l'introduction de cette musique au conservatoire pouvant être un phénomène plus ou moins neuf, récent ou même du dernier cri ; la problématique particulière de la composition de cette musique, et par conséquent, de son enseignement. Parler de la musique électroacoustique / informatique comme d'un monde unique et uniforme semble une simplification excessive, car des attitudes nombreuses et des

la enseñanza de los conservatorios, como por la problemática particular de la composición de esta música, y por ende, de su enseñanza. Hablar de un solo mundo de la música electroacústica/informática, parece una simplificación excesiva, porque en él coexisten muchas y muy diferentes actitudes, formas de hacer y entender el fenómeno musical. Ciertamente que en esto no se diferencia de la música instrumental, pero algunas circunstancias -cuestiones puramente tecnológicas, la importancia de la experiencia sensual en su desarrollo, su breve historia, ligada a escuelas y centros con puntos de vista a veces radicalmente diferentes- hacen que algunas de estas dimensiones requieran tratamientos y, tal vez, formaciones diferentes⁸. En lo que sigue no voy a hacer demasiadas diferenciaciones porque lo que aquí interesa es hablar de una formación integral y, más particularmente, hablar de los aspectos específicos de esta música: lo electroacústico de la materia sonora y sus procesamientos, y lo informático en la manera de manipular esta materia y en la forma de controlar los procesos compositivos.

Ciertas tendencias de la informática tienen la perversa manía de hacer sus programas de manera que hasta un niño los pueda manejar, por más que éste pueda estar lejos de entender realmente lo que hace. De aquí que resulte casi trivial crear unos procesos y unos sonidos tan complejos que realmente no los pueda entender nadie; porque es una complejidad sin sentido, una complejidad vacía. La enseñanza de esta composición no se puede limitar a aprender a utilizar una serie de programas, sino que debe formar al compositor para llegar a conocer su medio de trabajo desde dentro, para aprender a pensar e imaginar la música en términos de los medios y la materia con los que opera. Ciertamente, hay que aprender a utilizar unos programas y unos aparatos, pero estamos hablando de una enseñanza superior y no de un cursillo de verano, y hay que avanzar más allá, hasta la misma esencia de la materia. Además, los programas son volátiles, por la misma naturaleza de vertiginosa velocidad de desarrollo de la tecnología asociada, y, si las bases del pensamiento están bien construidas, aprender a utilizar uno o

differentes façons de faire et de comprendre le phénomène musical y coexistent. Ce n'est évidemment pas en ce point que réside la différence avec la musique instrumentale, mais quelquesunes de ces dimensions doivent recevoir des traitements et, peut-être, des formations différentes suivant certaines circonstances — des questions purement technologiques, l'importance de l'expérience sensuelle dans son développement, sa brève histoire liée à des écoles ou à des centres qui ont des points de vue parfois radicalement différents —⁸. Je ne vais pas, dans ce qui suit, me livrer à de trop nombreuses différenciations, mais me dédier à ce qui dans ce cas est le plus intéressant, parler d'une formation intégrale et traiter plus particulièrement ce qui est spécifique à cette musique : l'aspect électroacoustique de la matière sonore et ses opérations ; l'aspect informatique dans la manipulation de cette matière et dans la forme de contrôler les opérations de composition.

Certaines tendances de l'informatique révèlent une manie perverse dans l'élaboration de leurs programmes, de telle façon qu'un enfant même peut les manier, tout en étant à mille lieues de comprendre réellement ce qu'il fait. On peut en conclure qu'il est presque trivial de créer des opérations et des sons si complexes que personne ne peut véritablement les comprendre ; car il s'agit d'une complexité sans aucun sens, une complexité vide. L'enseignement de cette composition ne peut se limiter à apprendre à utiliser une série de programmes, mais doit former le compositeur afin qu'il puisse connaître de l'intérieur son outil et son champ de travail, et apprendre à penser et à imaginer la musique en termes de moyen et matière, avec lesquels il opère. Il faut certainement apprendre à utiliser des programmes et des appareils, mais nous parlons ici d'un enseignement supérieur et non d'un cours d'été ; il faut donc aller plus loin, jusqu'à l'essence même de la matière. Ajoutons que, par la nature même de la vertigineuse vitesse du développement de la technologie associée, les programmes sont volatils et, si les bases de la pensée sont bien construites, le fait d'apprendre à utiliser un ou mille programmes, et même en imaginer d'autres, devient presque un jeu d'enfants.

mil programas, e incluso imaginar otros, es casi un juego de niños.

La música electroacústica hay que aprender a escucharla. La razón es evidente, los sonidos de la electrónica rompen la cadena de causalidad a la que el sistema perceptivo del hombre está habituada. Cuando se percibe un sonido, el cerebro intenta construir sus causas e identificarlo. Ciertas características serán asociadas a formas, volúmenes, o materiales; rasgos que deben de pertenecer al objeto y/o al fenómeno causa de ese sonido, y a partir de ahí deducir lo probable y lo menos probable de sus evoluciones y sus comportamientos. Con los sonidos generados electrónicamente estos condicionamientos no se dan, y la percepción puede tener serios problemas. A pesar de que muchos otros aspectos de nuestro entorno están fomentando nuevos sistemas de interpretación de la percepción, el carácter abstracto de los sonidos generados electrónicamente, sugiere la necesidad de una formación que enseñe a dirigir la atención hacia aspectos de la materia sonora inhabituales hasta su aparición. Éste es, pues, un aspecto esencial a tener en cuenta. Una manera, por ejemplo, de ayudar a atravesar el espejo de la escucha puede provenir de la combinación del estudio de las características espectro-temporales de los sonidos de origen acústico, por ejemplo los instrumentos musicales, y del lenguaje hablado (la fonética), con un estudio sobre su modelización sintética. Es importante que el compositor sepa de la constitución del sonido, y que conozca las herramientas (y los principios con los que estén hechas) para analizar y visualizar las distintas representaciones de la señal sonora.

Aunque en la música electroacústica de nuestros días, una de las tendencias con mayor impulso, no concibe el aspecto sonoro a partir de la definición previa de un objeto aislado, sino como resultado de la interacción de distintos niveles estructurales de la composición -y en esto tampoco se diferencia mucho de algunas tendencias de la música instrumental- siguiendo el precepto más arriba definido de dividir los problemas, para poder estudiarlos por separado, será útil comenzar por un estudio profundo de la síntesis del sonido,

Il faut apprendre à écouter la musique électroacoustique. La raison en est évidente : les sons de l'électronique rompent la chaîne de causalité à laquelle le système perceptif de l'homme est habitué. Quand on perçoit un son, le cerveau essaye d'en construire ses causes et de l'identifier. Certaines caractéristiques seront associées à des formes, des volumes, des matières : traits qui doivent appartenir à l'objet et / ou au phénomène ayant causé ce son, et à partir de là déduire ce qu'il y a de probable et de moins probable dans ses évolutions et ses comportements. Ces conditionnements n'existant pas dans les sons générés électriquement, la perception peut alors avoir de sérieux problèmes. Bien que beaucoup d'autres aspects de notre environnement fomentent des nouveaux systèmes d'interprétation de la perception, le caractère abstrait des sons générés électriquement suggère la nécessité d'une formation qui enseigne à diriger l'attention vers des aspects de la matière sonore, jusqu'ici inhabituels. C'est donc un aspect essentiel à tenir en compte. L'une des façons d'aider à traverser le miroir de l'écoute pourrait consister à combiner l'étude des caractéristiques spectro-temporelles des sons d'origine acoustique — les instruments musicaux, par exemple — et du langage parlé (la phonétique) avec une étude sur sa modélisation synthétique. Il est important que le compositeur ait une connaissance de la constitution du son et qu'il connaisse aussi les outils (et les principes dont ils dépendent) pour analyser et visualiser les distinctes représentations du signal sonore.

L'une des tendances de la musique électronique actuelle ayant le plus d'élan ne conçoit pas l'aspect sonore à partir de la définition préalable d'un objet isolé, mais comme le résultat de l'interaction de différents niveaux structurels de la composition — et sur ce point il n'y a pas non plus une grande différence avec certaines tendances de la musique instrumentale —. Malgré cela, il sera utile de commencer par une étude profonde de la synthèse du son, entendu comme objet sonore, suivant le précepte déjà défini: diviser les problèmes pour pouvoir les étudier séparément. Je me réfère ici à la synthèse proprement dite aussi bien qu'au

entendida como síntesis del objeto sonoro. Aquí me refiero con el término síntesis tanto a la síntesis propiamente dicha como al tratamiento y procesamiento de sonidos, aspectos que por otro lado suelen presentarse juntos en los entornos informáticos y de los que no tiene mayor sentido en este momento hacer una distinción conceptual. El comienzo de la música electroacústica tuvo lugar en el estudio analógico. Tal vez no sea una mala idea hacer una primera aproximación siguiendo esa misma vía: comenzar a familiarizarse con los sonidos y las combinaciones más simples, y con los primeros métodos de control; y lo que es más importante, comenzar a pensar la música en términos de las funcionalidades que ofrece ese material y ese medio. Hoy en día es casi imposible encontrar un estudio analógico⁹, pero existen una serie de entornos informáticos con los que se pueden recrear, o casi, las condiciones que se daban en él. Poco a poco habrá que ir pasando de la idea del “patch”, el circuito de procesamiento de señal, a la idea de estructura simbólica que lo represente, lo cual permitirá el avance hacia conceptos sonoros más complejos e interesantes y funcionalmente más ricos, es decir con una potencialidad de interacción con el contexto musical mucho más flexible y variada. Así, se podrá ir avanzando por los algoritmos de la síntesis y sus paradigmas, los diversos sistemas, y llegar a los distintos tipos conceptuales de modelización de la materia sonora (espectro-temporal, modelos físicos, granular, etc.).

El otro aspecto esencial de esta música es lo informático. La aparición del ordenador supuso un cambio esencial en el desarrollo de la música electrónica, no tanto por su flexibilidad y capacidad para crear entornos de procesamiento de señal, como por su capacidad como procesador de símbolos. En la medida en que la constitución del sonido pueda ser representada como una estructura simbólica, el compositor tendrá a su disposición un medio que le permita operar simbólicamente con la interacción entre los distintos niveles formales de organización de la música, incluido el de la constitución de la materia sonora. Desde luego que hoy por hoy, una representación

traitement du son, aspects qui se présentent généralement unis dans l'environnement informatique, et dont il ne convient pas ici de différencier conceptuellement. Le début de la musique électroacoustique eut lieu dans le studio analogique. Il ne serait donc pas inutile de tenter une première approximation suivant cette même voie : commencer à se familiariser avec les sons et les combinaisons les plus simples et avec les premières méthodes de contrôle ; et, ce qui est plus important, commencer à penser la musique en terme de fonctionnalités offertes par ce matériel et ce moyen. Il est aujourd'hui pratiquement impossible de trouver un studio analogique⁹, mais il existe une série d'environnements informatiques permettant de recréer, ou presque, les antérieures conditions. Puis il faudra aller de l'idée du «patch», le circuit de traitement du signal, à celle de structure symbolique qui le représente, ce qui permettra un progrès vers des concepts sonores plus complexes, intéressants et fonctionnellement plus riches ; c'est-à-dire, avec une potentialité d'interaction avec le contexte musical beaucoup plus flexible et variée. On pourra ainsi avancer à travers les algorithmes de la synthèse et de ses paradigmes, et passer par les divers systèmes pour arriver aux différents types conceptuels de modélisation de la matière sonore (spectro-temporel, modèles physiques, granulaire, etc.).

L'autre aspect essentiel de cette musique est l'informatique. L'apparition de l'ordinateur supposa un changement radical dans le développement de la musique électronique : pour sa flexibilité et sa capacité de créer des environnements de traitements, mais surtout pour sa capacité de traitement des symboles. Dans la mesure où la constitution du son peut être représentée comme une structure symbolique, le compositeur aura à sa disposition un moyen lui permettant d'opérer symboliquement avec l'interaction des différents niveaux formels d'organisation de la musique, celui de la constitution de la matière sonore y étant aussi inclus. Il est évident qu'aujourd'hui il n'est pas précisément facile de définir ou de manipuler une représentation symbolique véritablement riche et flexible, mais il existe une première possibilité, et

simbólica verdaderamente rica y flexible no es precisamente sencilla de definir ni de manipular, pero la posibilidad ya está abierta, y existen entornos en los cuales es la imaginación y las horas de trabajo lo que define los límites de lo posible. El ordenador es una excelente herramienta de ayuda a la composición, pero requiere para aprovechar sus máximas posibilidades, algo más que un conocimiento superficial de ciertos aspectos de su funcionamiento, y, desde luego, conocer algún lenguaje de programación. La enseñanza superior de la composición musical en este dominio, pasa tanto por el aprendizaje de algún lenguaje de programación, como por el conocimiento de distintos programas de composición, y de ayuda a la composición y de entornos abiertos, en donde el compositor puede construir sus propios objetos, estructuras y procesos.

Para terminar me gustaría resaltar la importancia del aprendizaje de los aspectos más prácticos y pragmáticos relacionados con la música electroacústica. Me refiero al conocimiento de los aparatos -amplificadores, altavoces, mesas de mezcla, micrófonos, grabadoras, filtros y todo tipo de módulos de procesamiento- y de las técnicas de grabación y toma de sonido, así como de todas las cuestiones relacionadas con la difusión. Son importantes, importantísimos, porque de esos conocimientos dependen la calidad de la materia prima de las obras, la calidad del soporte físico de la obra, la calidad y la riqueza de la sonoridad en el concierto. Aspectos, nada triviales.

Ramón González-Arroyo es compositor

aussi des milieux où l'imagination et les heures de travail sont les éléments qui définissent les limites du possible. L'ordinateur est un excellent outil aidant à la composition mais requiert, pour que ses possibilités soient exploitées au maximum, un peu plus qu'une connaissance superficielle de certains aspects de son fonctionnement ; et bien évidemment, exige aussi la connaissance d'un langage de programmation. L'enseignement supérieur de la composition musicale dans ce domaine passe par l'apprentissage d'un langage de programmation aussi bien que par la connaissance de différents programmes de composition, d'aide à la composition et des environnements ouverts, où le compositeur peut construire ses propres objets, structures et processus.

Pour finir, j'aimerai souligner l'importance de l'apprentissage des aspects les plus pratiques et pragmatiques liés à la musique électroacoustique. Je me réfère à la connaissance des appareils — amplificateurs, haut-parleurs, tables de mixage, micros, magnétophones, filtres et tout type de modules de traitement — et des techniques d'enregistrement, de la prise de son, et de toutes les questions liés à la diffusion. Aspects importants, très importants, puisque de ces connaissances dépendent la qualité de la matière première des œuvres, la qualité du support physique de l'œuvre, la qualité et la richesse de la sonorité au concert. Aspects point triviaux.

Ramón González-Arroyo est compositeur

¹ Si con esta fórmula designativa no nos entendemos, no se preocupe el lector que con lo que sigue va a saber perfectamente a quienes me refiero.

² Huelga decir que la importancia social de la obra de arte es de primer orden, pero su influencia osmótica es lenta y progresiva.

³ Ya hemos dicho que la función social del compositor reside exclusivamente en el valor artístico de la obra que produce, que, en definitiva, no es sino el producto de una

Si cette formule de désignation n'est pas assez claire, que le lecteur ne se préoccupe pas : il saura exactement à ce qui je me réfère en lisant ce qui suit.

⁴ Il est inutile de dire que l'importance sociale de l'œuvre d'art est de premier ordre, mais son influence osmotique est lente et progressive.

⁵ Nous avons déjà dit que la fonction sociale du compositeur réside exclusivement dans la valeur artistique de son œuvre, qui n'est, en fin de compte,

necesidad del individuo.

⁴ En parte como una consecuencia lógica de sus razonamientos para entender la evolución histórica de la armonía, pero también como una intuición magnífica.

⁵ El más grande riesgo proviene de la rigidez de su academicismo: la exigencia de un método único y estable, de unas bases precisas, claras y bien formalizadas para poder organizar su enseñanza. Así, han existido épocas en las que lo que prevalecía era el dogmatismo academicista de unas instituciones, incapaces de reaccionar ante los cambios y los desafíos que se producían en su derredor, beatificamente hibernadas en un saber bien estructurado y formalizado, sustentado por la aparente aquiescencia de los grandes maestros del pasado.

⁶ Un modelo posible -en este sentido y en algún otro, aunque no en todos-, lo encontramos en la universidad, en donde la enseñanza convive con la investigación, la discusión teórica y las publicaciones (es decir, con el ejercicio de la profesión), asegurándose así que aquello que se enseña está en función del estado real de conocimiento de la materia en sí. En este sentido, sería interesante poder pensar en una especie de universidad de las Artes, que permitiera ¡por fin! una enseñanza interdisciplinaria. Pero, atención, en el modelo universitario la enseñanza individualizada no parece existir salvo para aquellos alumnos que eligen profundizar su formación con trabajos de investigación una vez concluidos los estudios propiamente dichos, y, naturalmente, ésta no es una característica que nos convenga.

⁷ Piénsese que la musicología y la historia, por ejemplo, son también ciencias.

⁸ Más específicamente, la composición de meta-obra, un acercamiento al concepto de obra abierta, que con la informática y los sonidos electrónicos queda inmensamente potenciada y que se manifiesta en forma de instalaciones y eventos diversos, pero también de obras de concierto; las obras entendidas como música de concierto (*performing art*), asociadas a una tecnología especial denominada de "tiempo real", y que centra su interés en los problemas relativos a la manipulación de sonidos en el momento del concierto y a la sincronía "musical" de eventos; las obras cuya materia prima proviene de sonidos pre-grabados y cuya realización se entiende como una serie de operaciones guiadas fundamentalmente por la experiencia auditiva; las obras, en general provenientes de la síntesis de sonidos, que asumen una formalización y una representación simbólica de las operaciones sobre el material como parte esencial de su manera de entender la composición musical.

⁹ Aunque todavía hay sitios, como en el Conservatorio de La Haya, en donde no sólo lo mantienen, sino que incluso lo siguen desarrollando.

que le produit d'un besoin de l'individu.

⁴ En partie comme une conséquence logique de son raisonnement pour comprendre l'évolution historique de l'harmonie, mais il s'agit aussi d'une intuition magnifique.

⁵ Le plus grand risque provient de la rigidité de son académisme : l'exigence d'une méthode unique et stable, de bases précises, clairement et bien formalisées pour organiser son enseignement. Ainsi, il y eut des époques où prévalait le dogmatisme des institutions, incapables de réagir face aux changements et aux défis provenant de son entourage, hivernant d'une façon béate dans un savoir bien structuré et formalisé, soutenu par l'acquiescement apparent des grands maîtres du passé.

⁶ Nous en trouvons un modèle possible — dans ce sens et dans quelques autres, mais non dans tous — à l'université où coexistent l'enseignement et la recherche, la discussion théorique et les publications (c'est-à-dire, l'exercice de la profession), manifestant ainsi que ce qui y est enseigné est en fonction de l'état réel de la connaissance de la matière en soi. Dans ce sens, il serait intéressant de pouvoir imaginer une sorte d'université des Arts qui permettrait enfin un enseignement interdisciplinaire. Mais, attention : l'enseignement individualisé ne semble pas exister dans le modèle universitaire, sauf pour les élèves qui décident de prolonger leur formation par des travaux de recherche, après avoir terminé leurs études proprement dites ; et naturellement, ce n'est pas une caractéristique qui nous convient

⁷ Pensons par exemple à la musicologie et à l'histoire : ce sont aussi des sciences.

⁸ Plus spécifiquement, la composition des métœuvres, une approche du concept de l'œuvre ouverte, trouvant un immense potentiel dans l'informatique et les sons électroniques, et se manifestant sous forme d'installations et d'événements divers, mais aussi en concert ; les œuvres faisant partie de la musique de concert (*performing art*), associées à une technologie spéciale appelée «en temps réel», et centrant leur intérêt sur les problèmes relatifs à la manipulation des sons au moment du concert, et sur la synchronie «musicale» des événements ; les œuvres dont la matière première provient de sons pré-enregistrés et dont la réalisation se comprend comme une série d'opérations fondamentalement guidées par l'expérience auditive ; les œuvres, provenant généralement de la synthèse de sons, qui assument une formalisation et une représentation symbolique des opérations sur le matériau comme partie essentielle de sa façon de comprendre la composition musicale.

⁹ Bien que dans certains cas, comme au Conservatoire de La Haye, le studio analogique est non seulement maintenu en vie mais continue à se développer.

La admisión de alumnos en los centros superiores de enseñanzas artísticas*

Exkurs zur Hochschulzulassungs im Bereich Künstlerischer Studien*

Todos los sistemas nacionales de educación superior de Europa contemplan unos criterios o requisitos de admisión propios y especiales para los estudios superiores de enseñanzas artísticas (ello incluye tanto los estudios de pedagogía referidos a especialidades artísticas y los de arquitectura en instituciones universitarias de arte como los estudios artísticos en las facultades universitarias). Estos criterios de admisión normalmente se engloban bajo el término de "aptitud artística" o denominaciones parecidas.

El bachillerato como condición para la admisión en estudios artísticos

El bachillerato¹ como requisito básico de admisión tiene, en todos los países que se han examinado en el marco de esta comparación, aunque de distintas formas, relevancia para la admisión a los estudios universitarios, y también para los estudios superiores de enseñanzas artísticas. Sin embargo conviene, a la hora de abordar este tema, tener en cuenta las diferencias existentes entre los sistemas educativos de cada país, así como entre los distintos grados de regulación a nivel

In allen nationalen Hochschulsystemen Europas sind für künstlerische Hochschulstudien im weitesten Sinn eigene, besondere Zulassungskriterien bzw. Zulassungsbedingungen vorgesehen - (das schließt kunstpädagogische Studien und Studien der Architektur im Kontext künstlerischer Hochschuleinrichtungen ebenso wie künstlerische Studien im Fachhochschulsektor und an Universitäten mit ein). Diese Kriterien werden im allgemeinen unter dem Begriff „künstlerische Eignung“, oder ähnlichen Formulierungen, zusammengefaßt.

Die allgemeine Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung zu künstlerischen Studien

Die allgemeine Hochschulreife als zentrales Zulassungskriterium hat in den untersuchten Vergleichsstaaten, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß, grundsätzlich studienrechtliche Relevanz auch im Bereich der künstlerischen Studien. Jedoch erscheint bei Erörterung dieser Frage, aufgrund der unterschiedlichen nationalen Studien- u. Bildungssysteme, resp. aufgrund des unterschiedlich fortgeschrittenen Grades der

* Este artículo pertenece a un estudio comparativo sobre los estudios superiores de las enseñanzas artísticas en diversos países europeos realizado por el Ministerio de Ciencia y Transporte austriaco en diciembre de 1997 y recopilado por Eca Kósa

* Modelle künstlerischer Bildungswege im universitären Kontext. Vergleichende Recherche zu künstlerischen Studien im tertiären Bildungswesen Europas. Bundesministerium für Wissenschaft und Werkehr. Erstellt von: Mag. Eca Kósa

institucional de las Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas y Universidades, de la misma manera que la equivalencias de sus estatus. Examinando los distintos sistemas educativos europeos analizados, se llega a la conclusión de que en todos estos países el bachillerato es obligatorio para poder iniciar una carrera de estudios superiores de enseñanzas artísticas¹.

Hay países en los que los estudios superiores artísticos se definen, por regla general y por principio, como estudios universitarios y, por ello, no disfrutan de estatus especial en el marco jurídico universitario. En estos países el bachillerato es un requisito para acceder a unos estudios superiores artísticos, habida cuenta de la definición sin restricciones de los estudios artísticos como estudios universitarios.

Sin embargo, las vías que llevan a la obtención o certificación del bachillerato, en el sentido de adquirir las cualificaciones necesarias para realizar estudios superiores, pueden ser muy distintas en los diferentes sistemas. De esta forma, las universidades en los sistemas donde éstas gozan de una gran autonomía y donde existe por regla general un acceso limitado, disponen de la libertad de reconocer y certificar cualificaciones alternativas a la formación escolar tradicional del bachillerato, además de disponer de una gran autonomía para la libre selección de sus estudiantes y para establecer los criterios de admisión. Estas disposiciones especiales se aplican no sólo en las enseñanzas superiores sino en todas las enseñanzas universitarias.

Asimismo, ha de tenerse en cuenta que la definición del bachillerato o de las pruebas de madurez y capacidad para la realización de estudios superiores, de cara a determinados estudios, se presenta en distintos contextos nacionales más elaborada que en el nuestro, o ha visto ampliado hace poco su estatus jurídico universitario en el sentido jurídico universitario. El "bachillerato" abarca mucho más e incluye también otros componentes que un simple título de una escuela de enseñanza secundaria.²

Las vías para obtener el bachillerato en Gran Bretaña,

Verrechtlichung in den institutionellen Bezugsfeldern zwischen Kunsthochschulen und Universitäten (bzw. Kunsthochschulen mit universitärem Status), eine differenzierte Sichtweise angebracht. Dennoch läßt sich im Vergleich der relevanten europäischen Bildungssysteme sagen, daß die allgemeine Hochschulreife für künstlerische Studien in den genannten Vergleichsstaaten obligatorisch verankert ist.¹

Zunächst gibt es Staaten, in denen künstlerische Hochschulstudien generell und grundsätzlich als (universitäre) Hochschulstudien definiert sind und im Studienrechtssystem des jeweiligen Staates keine Sonderstellung innehaben. Daher ist dort, durch die Definition der künstlerischen Studien als Hochschulstudien ohne Einschränkung, Hochschulreife ein Grunderfordernis.

Allerdings kann die Hochschulreife, im Sinne jener notwendigen Qualifikationen, die für ein Hochschulstudium vorausgesetzt werden, in unterschiedlichen Systemen auf verschiedene Art und Weise erworben und auch zertifiziert werden. So haben die Hochschulen in Systemen mit großer Hochschulautonomie und grundsätzlich beschränktem Hochschulzugang neben ihren generell größeren Möglichkeiten bei der Auswahl von Studierenden und der Definition der Aufnahmekriterien manchmal auch Möglichkeiten, alternative Qualifikationen zur herkömmlichen Schulbildung im Sinne der Hochschulreife anzuerkennen und zu zertifizieren. Diese Sonderregelungen gelten jedoch für alle Studienwerber im Universitätsbereich, also nicht nur eingeschränkt für künstlerische Studien. Es ist demnach zu berücksichtigen, daß die Definition der Hochschulreife – oder Studierreife bzw. Studierfähigkeit im Hinblick auf bestimmte Studien – in verschiedenen nationalen Kontexten elaborierter als bei uns auftritt, resp. dort in jüngerer Vergangenheit hochschulrechtlich erweitert wurde. Demnach umfaßt „Hochschulreife“ längst mehr und auch anderes, als den Abschluß einer höher bildenden Schule.²

Möglichkeiten zum Erwerb der Hochschulreife (am Beispiel Großbritannien)

Bachillerato

Se puede obtener el bachillerato por distintas vías de formación. En todos los países se obtiene, como norma general, por la vía tradicional, es decir, a través de lo establecido con carácter general en el sistema educativo. Esta posibilidad también existe para adultos como oferta de formación y capacitación. Muchas instituciones postsecundarias (p.ej. los Further Education Colleges en el Reino Unido) las ofrecen para adultos (a tiempo completo, y a tiempo parcial para quienes trabajan) de distinta duración e intensidad.

En las ofertas de las instituciones postsecundarias para obtener un título equiparable al del bachillerato (que a veces también supone ya la cualificación para la profesión) siempre se encuentran ofertas para asignaturas artísticas. Este es el caso de Gran Bretaña, Francia y Escandinavia.

Las pruebas

Además existe la posibilidad de certificar cualificaciones, adquiridas individualmente por diferentes maneras (p.ej. en la vida profesional), a través de exámenes y pruebas realizadas por las universidades y por otras instituciones de enseñanza con el fin de evaluar la aptitud para realizar estudios superiores. En caso de déficits en la formación, éstos pueden cubrirse gracias a programas de formación concretos e individuales en el marco de ofertas de formación de las universidades o de instituciones postsecundarias. Los resultados que se consiguen de esta forma en las universidades (o en el marco de estudios superiores en Further Education Colleges), pueden convalidarse, en su caso, a través de un sistema de créditos para estudios superiores. Tras haber concluido con éxito estos programas, los estudiantes serán admitidos en estudios oficiales de nivel superior.

Cursos

Una tercera vía para acceder a estudios superiores en Gran Bretaña se lleva a cabo a través de los llamados cursos "Access" o "Foundation". Se trata de cursos preparatorios de distinta duración e intensidad para determinadas especialidades,

Studierreife

Die Hochschulreife kann auf unterschiedlichen Bildungswegen erworben werden. In allen Staaten geschieht dies in der Regel auf dem herkömmlichen Bildungsweg über das (öffentliche) Schulsystem. Dieser Weg steht als Weiterbildungsangebot auch Erwachsenen offen. Viele postsekundäre Einrichtungen (z.B. Further Education Colleges in Großbritannien) offerieren dementsprechende Angebote für Erwachsene (Vollzeit und Teilzeit für Berufstätige) in unterschiedlicher Länge und Intensität.

Im Lehrangebot der postsekundären Einrichtungen im Hinblick auf einen der Matura entsprechenden Abschluß (der manchmal auch bereits berufsqualifizierend ist) finden sich immer auch kunstfacheinschlägige Angebote. Das gilt neben Großbritannien auch für Frankreich und Skandinavien.

Tests

Daneben gibt es die Möglichkeit einer Zertifizierung von individuell und auf unterschiedlichste Weise (etwa im Berufsleben etc.) erworbenen Qualifikationen durch Prüfungen und Tests, die von Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen angeboten werden und zur Feststellung der Hochschulreife offeriert werden. Im Fall von Bildungsdefiziten können diese durch gezielte, individuell zusammengestellte Bildungsprogramme aus dem Angebot einer Hochschule oder einer postsekundären Einrichtung nachgeholt werden. Studienleistungen an Hochschulen (oder im Rahmen von Hochschulstudien an Further Education Colleges), die auf diese Weise erbracht werden, können mitunter über ein Credit- System sogar auf spätere Studien angerechnet werden. Nach erfolgreicher Absolvierung dieser Programme wird der/die Studierende zum ordentlichen Hochschulstudium zugelassen.

Kurse

Eine dritte Möglichkeit in Großbritannien stellen die sogenannten „Access-“ oder „Foundation“ Kurse dar. Dabei handelt es sich um Vorbereitungskurse

que se ofrecen para estudiantes a tiempo completo o a tiempo parcial, y que duran normalmente entre 1 y 2 años. A través de esos cursos también se puede obtener el bachillerato, si bien limitado a determinadas modalidades. A diferencia del examen austriaco de acceso universitario, los títulos conseguidos en estos cursos equivalen de por sí a un certificado de cualificación para determinadas actividades profesionales.

Al igual que en Gran Bretaña, en otros países se están creando posibilidades más amplias para acceder al bachillerato. En Dinamarca existen distintas ofertas educativas para obtener el título. Con el objetivo de establecer una heterogeneidad social entre los estudiantes, las universidades velan para que a la hora de seleccionar a los estudiantes, se tomen en consideración, a través de cuotas, las distintas vías de enseñanza que llevan al bachillerato.

En otros países europeos, en Alemania por ejemplo, se concede un estatus especial dentro del sistema de estudios regulado por el Estado, a determinadas carreras en las Escuelas Superiores de Arte. La importancia dada a las pruebas de aptitud artística conduce a que, en algunas Escuelas Superiores de Arte, se relativice, a veces *de facto*, el bachillerato como condición de acceso a estos estudios.

Es decir, a pesar de que el bachillerato esté considerado como requisito obligatorio de admisión para estudios artísticos superiores, en caso de que el candidato posea un talento artístico excepcional se puede prescindir de este requisito. (En estos casos se compensa con la realización obligatoria de asignaturas complementarias de carácter humanístico que el alumno deberá completar a lo largo de sus estudios superiores).

En Francia, los *Conservatoires* (que, por definición, no son universidades) no consideran el bachillerato como requisito de admisión; exigen, sin embargo, la correspondiente formación musical en forma de un título de una *École de Musique* o de otro *Conservatoire*.

Las condiciones específicas de admisión para

für bestimmte Studien, die in unterschiedlicher Länge und Intensität für Vollzeit- oder Teilzeitstudierende angeboten werden und in der Regel 1–2 Jahre dauern. Auch sie vermitteln die Hochschulreife – eingeschränkt für bestimmte Fachbereiche. Anders als die österreichische Studienberechtigungsprüfung gelten sie aber auch für sich als zertifizierte Qualifizierung im Hinblick auf einschlägige berufliche Tätigkeiten.

Ähnlich wie in Großbritannien werden auch in anderen Staaten breitere Möglichkeiten zum Erwerb der Hochschulreife geschaffen. In Dänemark existieren beispielsweise nicht nur unterschiedlichste Angebote, die Hochschulreife zu erwerben. Es wird von den Universitäten und Hochschulen, im Sinn einer sozialen Durchmischung der Studierenden auch ganz bewußt darauf geachtet, daß die Hochschulen bei der Auswahl von Studierenden diese verschiedenen Bildungswägen zur Hochschulreife in Form von Quoten berücksichtigen.

In anderen europäischen Ländern, wie z.B. in Deutschland, wird gewissen Studien an Kunsthochschulen eine Sonderstellung im staatlich normierten Studiensystem eingeräumt. Die einseitige Betonung der künstlerischen Begabungsprüfungen bewirkt in manchen Teilkreisen der künstlerischen Hochschulen, daß mitunter die Hochschulreife als Studienvoraussetzung faktisch relativiert wird.

D.h. obwohl Hochschulreife als formelle Zulassungsbedingung für künstlerischen Studien allgemein Voraussetzung ist, kann andererseits bei außergewöhnlicher künstlerischer Begabung von ihr abgesehen werden. (Manchmal ist mit der Nachsicht der Hochschulreife aufgrund besonderer Begabung die Auflage verbunden, die mangelnde Vorbildung im Studium durch Prüfungen nachzuholen.) (...)

Die Conservatoires in Frankreich (die keine Hochschulen im eigentlichen Sinn sind) definieren die Hochschulreife nicht als Aufnahmekriterium, verlangen aber statt dessen einschlägige musikalische Vorbildung in Form eines Abschlusses von einer Ecole de Musique oder einem anderen Conservatoire.

los estudios superiores de enseñanzas artísticas

Las condiciones especiales de admisión y los procedimientos de admisión para estudios superiores artísticos se basan en diferentes criterios y requisitos previos, según el sistema de enseñanza superior de cada país.

Austria

En Austria y, por regla general también en Alemania, se trata, a efectos de la definición jurídica de las condiciones para estudios universitarios, tan "sólo" de una aptitud general para una carrera artística. (El término "aptitud" se entiende por lo general no sólo como talento artístico sino que incluye también los conocimientos previos necesarios).

Esto significa que en un principio no se debería llevar a cabo otra selección entre los candidatos/as aptos para ese tipo de carreras, lo que equivale, al menos en teoría, a un libre acceso a las Escuelas Superiores de Arte. Este modelo parte además de la convicción de que el único criterio decisivo, es decir, el talento artístico, es válido y se aplica de forma igual en todas las escuelas superiores.

Sin embargo, en la práctica, la situación cambia. Tiene lugar realmente una selección, que va más allá de la simple comprobación de la aptitud (o del talento). Y los criterios aplicados en los exámenes varían por supuesto, y a veces considerablemente, de una escuela superior a otra y de una comisión de examen a otra (o de un examinador a otro). Lo demuestra el mero hecho de que candidatos rechazados por un Centro fueron admitidos, al mismo tiempo, por otro, o ya estaban admitidos. El hecho de qué, ante un número variable de candidatos/as, se admitan cada año el mismo número de estudiantes, indica además la existencia de otra selección entre los "aptos". Desde el punto de vista jurídico-político del fomento de talentos y de la igualdad de oportunidades entre las personas con talento parece resultar insignificante que en el caso de las Escuelas de Arte austriacas se aplique, además de los exámenes de admisión, una segunda restric-

Die spezifischen Aufnahmevervoraussetzungen für künstlerische Studien

Die besonderen Aufnahmevervoraussetzungen und Zulassungsverfahren für künstlerische Studien haben in den verschiedenen Hochschulsysteinen ebenfalls jeweils andere Grundlagen und Voraussetzungen.

Österreich

In Österreich und im wesentlichen auch in Deutschland geht es im Sinne der gesetzlichen Definition der Studievoraussetzungen eigentlich „nur“ um die grundsätzliche Eignung zu einem künstlerischen Studium. (Unter dem Begriff „Eignung“ wird im Wesentlichen die künstlerische Begabung und allfällig notwendige Vorkenntnisse verstanden.)

Das heißt, daß eigentlich keine weitere Selektion unter den geeigneten StudienbewerberInnen stattfinden sollte. Das entspricht formal – zumindest in der Theorie – einem freien Zugang auch zu den Kunsthochschulen. Zudem geht dieses Modell auch davon aus, daß das einzige Kriterium, nämlich die künstlerische Eignung, an allen Hochschulen in der gleichen Weise gilt bzw. angewandt wird.

In der Praxis ist die Situation jedoch anders. Nachweislich findet eine Selektion statt, die über die bloße Feststellung der Eignung (oder der Begabung) weit hinausgeht. Und selbstverständlich sind die Prüfungskriterien von Hochschule zu Hochschule und auch von Prüfungskommission zu Prüfungskommission (oder von PrüferIn zu PrüferIn) oft sehr unterschiedlich. Das ergibt sich allein aus der Tatsache, daß KandidatInnen von einer Hochschule abgewiesen werden, während sie an einer anderen Hochschule zur selben Zeit akzeptiert werden, bzw. schon akzeptiert worden sind. Auch die Tatsache, daß bei schwankender BewerberInnenzahl Jahr für Jahr dieselbe Zahl an Studierenden aufgenommen wird, weist auf eine weitere Selektion unter den Geeigneten hin. Vom rechtspolitischen Standpunkt der Begabungsförderung resp. der Chancengleichheit für Begabte auf den freien Hochschulzugang hat es aber als unerheblich zu gelten, daß es für österreichische Kunsthochschulen in zweiter Linie

ción, esta vez extraoficial, en la admisión a los estudios superiores (*numerus clausus*).

Escandinavia

En los países escandinavos, el acceso a las escuelas superiores se encuentra oficialmente limitado. La asignación de plazas de estudio en las Escuelas Superiores de Arte se lleva a cabo a través de exámenes de admisión, que se parecen en su planteamiento a los exámenes de admisión realizados en Austria y Alemania.

Se garantiza de forma mucho más amplia la transparencia de los criterios y procedimientos, que pueden establecerse por las Escuelas Superiores en el marco de su autonomía. De esta forma se aplican unos criterios más objetivos en los procesos de selección como, por ejemplo, la formación previa o la experiencia profesional.

Francia

En Francia la situación es otra. Se regula por el Estado la admisión a los estudios universitarios, un proceso que a veces incluye procedimientos de selección de muy alto nivel. Esto se corresponde con el sistema tradicional francés (y no afecta exclusivamente a los estudios artísticos). Los criterios especiales para la admisión serán definidos, por regla general, por los propios Centros Superiores.

En el caso de las universidades, el procedimiento de admisión se gestiona de forma más liberal. Las Escuelas Superiores de Arte y los *Conservatoires*, sin embargo, seleccionan a sus estudiantes a través de pruebas de selección (*Concours*).

Esto no sólo se aplica a las aptitudes artísticas para la admisión, ya que muchas veces se examina también la formación general y técnico-específica (incluidos conocimientos sobre historia de la cultura y de arte, la capacidad de expresión escrita, etc.).

Una formación previa completa en el ámbito escolar o universitario también se tomará en consideración en el procedimiento de selección. A los/las candidatos/as que carecen de la formación previa suficiente se les ofrece a veces la par-

bei den Aufnahmeprüfungen um eine inoffizielle Studienplatzbeschränkung (Numerus Clausus) geht.

Skandinavien

In den skandinavischen Staaten ist der Hochschulzugang offiziell beschränkt. Die Vergabe der Studienplätze an Kunsthochschulen erfolgt auf der Basis von Aufnahmeprüfungen, die ansonsten in der Definition den österreichischen und deutschen Aufnahmeprüfungen ähnlich sind.

Die Transparenz der Kriterien und Verfahren, die von den Hochschulen selbst definiert und gestaltet werden können, ist aber in weitaus höherem Maß gegeben. So werden im Auswahlverfahren auch tatsächlich objektivierbare Kriterien wie Vorbildung oder Berufserfahrung verwendet.

Frankreich

In Frankreich ist die Situation wiederum anders. Die Zulassung zu den Studien ist staatlich geregelt und sieht zum Teil hochselektive Auswahlverfahren vor. Dies entspricht der Tradition des französischen Systems (und betrifft nicht ausschließlich künstlerische Studien). Die besonderen Kriterien und die Prüfungsverfahren für die Zulassung legt in der Regel weitgehend die einzelne Hochschule fest.

An den Universitäten wird die Zulassung zum Studium eher liberal gehandhabt, jedoch an den Kunsthochschulen und Conservatoires werden die BewerberInnen in wettbewerbsähnlichen Verfahren (sog. *Concours*) ausgewählt.

Das gilt nicht nur für die künstlerischen Aufnahmevervoraussetzungen. Auch die allgemeine und fachspezifische Vorbildung (einschließlich kultur- und kunstgeschichtlicher Kenntnisse, der Fähigkeit zur schriftlichen Artikulation, etc.) wird nicht selten geprüft.

(Abgeschlossene) Vorbildung im schulischen oder hochschulischen Bereich wird im Selektionsverfahren ebenso berücksichtigt. Für BewerberInnen, die keine einschlägige Vorbildung besitzen, werden manchmal sogenannte „*Classes de Mise à Niveau*“ (Vorbereitungskurse) angeboten.

Am ausgeprägtesten sind die „*Concours*“ an den berühmten Grandes Ecoles. Auf diese

ticipación en las llamadas “*Classes de Mise à Niveau*” (cursos preparatorios).

Lo más común son los “*Concours*” en las Grandes Écoles. Todos/as los/las aspirantes a una carrera en una Grande École tienen la posibilidad de prepararse para estas pruebas a través de estudios de 2 años de duración. Existe, además, una selección previa para la admisión a los estudios preparatorios. (Los estudios preparatorios podrán ser convalidados en el primer ciclo de estudios en una universidad).

Inglatera

En Inglaterra, al igual que en los países escandinavos, el acceso a la universidad está generalmente restringido. Las condiciones especiales de admisión para carreras universitarias, y no sólo para carreras artísticas, así como los criterios y los procedimientos de admisión se definen y se llevan a la práctica, en la mayoría de los casos, en el ámbito autónomo de las universidades/escuelas superiores. De esta forma, pueden elegir bajo su propia responsabilidad a sus estudiantes.

Ello implica que los criterios y procedimientos específicos aplicados pueden variar de una Escuela a otra. Estos criterios y procedimientos se definen según el perfil de la propia Escuela y el perfil específico de la especialidad e incluyen muchas veces cualificaciones específicas de formación previa (o, como alternativa, experiencia profesional).

Normalmente, estos requisitos oficiales, así como los procedimientos y criterios especiales de admisión son de libre acceso para el público, y de esta forma también para los candidatos potenciales. Se pretende hacer transparentes, dentro de lo posible, los requisitos para la toma de decisiones. Las Escuelas Superiores ofrecen a sus candidatos/as, en el marco del procedimiento de solicitud, un servicio de información sobre todo lo relacionado con el procedimiento de admisión (incluidas las ofertas de formación para adquirir las cualificaciones requeridas).

Otra peculiaridad del sistema británico reside en que, en el nivel de estudios superiores, los criterios de selección pueden incluir criterios rela-

Concours können sich StudienbewerberInnen in 2-jährigen Vorstudien vorbereiten. Schon die Zulassung zu diesen Vorstudien erfolgt selektiv. (Die Vorstudien sind allerdings auch für den ersten Studienabschnitt an einer Universität anrechenbar.) *England*

In England ist, wie in den skandinavischen Ländern, der Hochschulzugang generell eingeschränkt. Besondere Zulassungsvoraussetzungen für Hochschulstudien – und das kann auch für andere Studien als für künstlerische Studien gelten – ebenso wie Kriterien und Verfahren für die Zulassung, werden hier überwiegend im autonomen Bereich der Hochschulen definiert und gestaltet. D.h., die Hochschulen können die Studierenden eigenverantwortlich auswählen.

Das heißt auch, daß sich die speziellen Kriterien und Verfahren von Hochschule zu Hochschule unterscheiden können. Sie werden je nach dem Profil der Hochschule und dem speziellen Profil des Studiengangs definiert. Darin sind auch häufig bestimmte Qualifikationen im Sinne von einschlägiger Vorbildung (alternativ auch: einschlägige Berufserfahrung) enthalten.

In der Regel sind die formalen Voraussetzungen, aber auch die besonderen Zulassungsverfahren und -kriterien der Öffentlichkeit und damit auch potentiellen AufnahmewerberInnen zugänglich. Die Entscheidungsgrundlagen werden, so weit dies möglich ist, transparent gemacht.

„Informationsservice“ von Seiten der Hochschulen für InteressentInnen in Bezug auf alles, was in Zusammenhang mit den Zulassungsverfahren wissenswert ist (dazu gehören auch Bildungsangebote, die geforderte Qualifikationen vermitteln), ist im Rahmen der Bewerbungsprozeduren selbstverständlich. Eine Besonderheit des britischen Systems ist außerdem, daß die Auswahlkriterien auf Hochschulebene auch solche im Sinne einer bestimmten, institutionellen „Aufnahmepolitik“ beinhalten können und die nicht unmittelbar auf die Qualifikationen der BewerberInnen abstellen. Zum Beispiel kann ein bestimmter Frauenanteil, ein Anteil an AusländerInnen oder Studierenden aus dem

cionados con una “política de admisión”, determinada e institucional, que no se basen necesariamente en las cualificaciones de los/las candidatos/as. Se pueden fijar, por ejemplo, una cuota femenina, un determinado porcentaje de extranjeros o de estudiantes de la misma región, de los llamados “*mature students*” (estudiantes mayores de 21 o 25 años) o porcentajes de estudiantes con diferentes cualificaciones previas. La política institucional de admisión puede ser aplicada como instrumento regulador ante cambios, o definida según los objetivos de la Escuela, o su misión educativa especial, así como en función de los objetivos de determinadas especialidades. Esto sólo resulta posible si se establece una regulación de plazas de estudios.

El problema de la evaluación de la aptitud artística

En este apartado trataremos más ampliamente la cuestión de si se puede decidir, y de qué forma, la aptitud para realizar estudios artísticos, ya que se trata de una cuestión clave en este tipo de estudios, de manera especial cuando se establece como único criterio de admisión la valoración del talento artístico.

En Austria, no sólo el derecho individual de todos/as los/las candidatos/as potenciales a la formación depende únicamente de la aprobación de los exámenes de admisión para las clases magistrales (*masterclasses*). De esta forma se influye también considerablemente en la composición y la distinción social de generaciones enteras de estudiantes (las llamadas promociones) en las Escuelas Superiores de Arte.

Si desde el punto de vista sociológico-educacional una de las funciones del sistema educativo, y de las diferentes instituciones de enseñanza, consiste en la reproducción de la sociedad, ¿hasta qué punto esta función de reproducción es más eficaz, directa y personal si estas instituciones de enseñanza o algunos profesores pueden decidir de forma exclusiva sobre el acceso a la formación que ofrecen?

La falta de transparencia y de posibilidad de com-

regionalen Einzugsbereich, an sogenannten „Mature Students“ (ältere StudentInnen über 21 bzw. über 25), auch Anteile an Studierenden mit unterschiedlichen Vorbildungsqualifikationen festgelegt werden. Die institutionelle Aufnahmepolitik kann als Steuerungsinstrument bei Veränderungen eingesetzt werden oder auch durch das Hochschulleitbild bzw. den besonderen Bildungsauftrag einer Hochschule, oder durch besondere Zielsetzungen bestimmter Studiengänge, u.ä. bestimmt sein. Dies ist aber nur im Zusammenhang mit einer Studienplatzbewirtschaftung denkbar.

Zum Problem der Feststellung künstlerischer Eignung

Der Frage, ob und wie die Eignung zu künstlerischen Studien festzustellen ist, soll im Rahmen dieses Berichts zusätzlicher Raum gegeben werden, da es sich um eine Schlüsselproblematik im Zusammenhang mit diesen Studien handelt. Vor allem deswegen, da die künstlerische Eignung als einziges Zulassungskriterium definiert ist.

Nicht nur das individuelle Recht auf Bildung aller potentiell geeigneten BewerberInnen hängt in Österreich quasi schicksalhaft an der Aufnahmeprüfung in Meisterklassen. Auch Zusammensetzung und soziale Distinktion ganzer Studierendengenerationen (sog. „Jahrgänge“) an den Hochschulen künstlerischer Richtung werden davon ganz maßgeblich mitbestimmt.

Wenn aus bildungssoziologischer Sicht die Reproduktion der Gesellschaft eine der Funktionen des Bildungssystems und auch der einzelnen Institutionen darin darstellt, um wieviel direkter, spezifischer und manchmal auch persönlicher wird diese Reproduktionsfunktion wirksam, wenn Bildungsinstitutionen bzw. einzelne ProfessorInnen über den Zugang zur angebotenen Bildung ausschließlich selbst bestimmen?

Mangelnde Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Beurteilungskriterien

Allgemein kann festgehalten werden, daß die Aufnahmekriterien für traditionelle Musikstudien

probación de los criterios de evaluación

Por regla general cabe decir que los criterios de admisión para estudios tradicionales de música resultan más claros y uniformes que para el ámbito de las artes plásticas. Profesores de Escuelas Superiores de Música austriacas se quejan de que, a pesar de la existencia de instituciones preparatorias como escuelas de música y conservatorios, el nivel de formación musical de los candidatos austriacos es demasiado bajo. En lo relativo a este lamento, es cierto que convendría coordinar mejor, desde el punto de vista de la política educativa, la formación previa con la formación superior. Además habría que involucrar en mayor medida a las escuelas superiores con su correspondiente especialidad, en los proyectos que desarrollan el proceso total de la educación musical.

En Dinamarca y en Finlandia, se está intentando llevar a la práctica este enfoque. En Finlandia, la Escuela Superior de Música de Helsinki está realizando un amplio proyecto de investigación sobre la evaluación y el desarrollo cualitativo del sistema de educación musical finlandés. En Dinamarca se llevó a cabo una investigación sobre la relación entre el sistema de escuelas de música y la formación superior, a raíz de la fuerte polémica existente al respecto. Como resultado se aplicaron importantes medidas en el ámbito de los estudios musicales.

¿Se puede equiparar la competencia artístico-práctica a una "aptitud" para estudios artísticos?

Además del problema de la transparencia de los criterios y métodos de admisión y aceptación, hay que plantearse otra cuestión más, es decir, ¿qué importancia tienen los resultados de los exámenes prácticos de admisión para el futuro éxito en los estudios? Porque ha de ser éste el criterio primordial en el que debe basarse el examen de admisión, y no las perspectivas profesionales u otras similares.

Existe un estudio empírico sobre este tema realizado por la Escuela de Bellas Artes (HBK) de Brunswick, que data del año 1983³. De este estudio se desprende que si se utiliza un procedimiento de evaluación como único criterio de acceso a

weitgehend klarer und auch einheitlicher scheinen als im Bereich der bildenden Kunst.

(...)

Von Angehörigen der Musikhochschulen in Österreich wird reklamiert, daß, obwohl im Musikbereich sowohl in den Musikschulen als auch in den Konservatorien Vorbildungsinstitutionen vorhanden wären, das musikalische Vorbildungsniveau der österreichischen Aufnahmebewerberinnen zu niedrig ist. Auch in dieser Beziehung müßte möglicherweise Vorbildung und Hochschulbildung bildungspolitisch besser koordiniert werden. Darüber hinaus sollten auch die Hochschulen selbst, was ihre Fachgebiete anbelangt, stärker in die Entwicklungen im gesamten Bildungsbereich involviert werden. Das wurde und wird unter anderem in Dänemark und Finnland versucht. In Finnland wird von der finnischen Musikhochschule in Helsinki ein groß angelegtes Forschungsprojekt zur Evaluierung und Qualitätsentwicklung des finnischen Musikschulwesens betrieben, in Dänemark fand aufgrund massiver Kritik eine Untersuchung zum Verhältnis von Musikschulwesen und Hochschulbildung statt. Das Ergebnis waren gravierende Maßnahmen im Bereich der Musikstudien.

Ist künstlerisch-praktische Kompetenz gleichzusetzen mit der „Eignung zum künstlerischen Studium“?

Neben der Transparenz der Kriterien und Methoden bei Aufnahme- bzw. Zulassungsverfahren stellt sich aber noch eine weitere Frage, nämlich die der Signifikanz der Ergebnisse künstlerisch-praktischer Aufnahmeprüfungen für den tatsächlichen, späteren Studienerfolg. Denn ausschließlich auf diesen – und wohl kaum auf spätere Karriereaussichten oder ähnliches – kann sich ja eine Zulassungsprüfung zu einem künstlerischen Studium beziehen.

Unter anderem existiert dazu eine empirische Untersuchung aus dem Jahre 1983 an der HBK Braunschweig.³ Es wird darin dargelegt, daß das Feststellungsverfahren, das allein über den Studienzugang entscheidet, auf die Erfassung der künstlerisch-praktischen Kompetenz der

una determinada carrera, éste se limita, probablemente, a la evaluación de la competencia artística de los candidatos (de la cual se sacan conclusiones sobre el talento artístico) sin tomar en consideración otra forma de demostrar la capacidad para estudios universitarios⁴. Además, un procedimiento de evaluación de esta índole no se puede centrar en el tratamiento de temas teóricos, también incluidos en el plan de estudios. Dependiendo del peso que ocupe la parte teórica dentro de la carrera habría que relativizar la utilización de un examen de selección tan sólo artístico y práctico como garantía de éxito en los estudios futuros.

La educación previa como condición para la aptitud artística

Partiendo del reglamento austriaco, que no prevé hasta ahora la obligatoriedad del título de bachillerato (o una capacitación específica para los estudios) como requisito de acceso a estudios artísticos superiores, cabe señalar otros aspectos.

De estudios sobre la situación social y el grado de formación de artistas en Austria⁵, se desprende que los artistas tienen un nivel de formación muy por encima del nivel medio de la población en general. Esto indica que, a pesar de que el acceso a una profesión artística no esté vinculado a un tipo de requisitos oficiales de formación (al igual que el acceso a una carrera artística superior), el elaborado uso de la "cultura de símbolos" [adquirido y desarrollado a través de la formación] supone una importante condición para el acceso a todos los sectores del arte.⁶

La investigación llevada a cabo por la HBK (Escuela de Bellas Artes) de Brunswick llega a la conclusión de que en el caso de los estudiantes de pedagogía del arte se produce una cierta, aunque débil, correlación entre las notas de bachillerato (de otras asignaturas no artísticas) y los resultados de los distintos exámenes en asignaturas artísticas a lo largo de la carrera.

No sorprende, por ello, que la mayoría de los estudiantes inscritos en las Escuelas Superiores de Arte de Austria disponga del título de bachiller, la "matura". Parte de ellos, sin embargo, pertenece al grupo de quienes no han terminado la

BewerberInnen reduziert ist (von der allein „der Rückschluß auf das Konstrukt 'künstlerische Begabung' gezogen“⁴ wird) - möglicherweise ohne Berücksichtigung irgendeiner anderen Form des Nachweises der Studierfähigkeit. Darüber hinaus kann sich aber ein solches Feststellungsverfahren nicht auf die curricular mehr oder weniger ebenso geforderte Auseinandersetzung mit theoretischen Gegenständen beziehen. Je nach dem, wie der theoretische Anteil im Studium gewichtet ist, relativiert sich daher die Aussagekraft, die ein nur künstlerisch-praktisches Auswahlverfahren im Hinblick auf den Studienerfolg haben kann. (...)

Bildung als immanente Bedingung künstlerischer Eignung

Ausgehend von der österreichischen Regelung, die für den Zugang zu künstlerischen Studien die Hochschulreife (bzw. eine spezifische Studierfähigkeit) bisher jedenfalls nicht als Voraussetzung vorsieht, ist auch noch auf andere Zusammenhänge zu verweisen.

Aus vielen verschiedenen Untersuchungen zur sozialen Situation und zum Bildungsgrad der KünstlerInnen in Österreich,⁵ geht hervor, daß KünstlerInnen, gemessen am durchschnittlichen Bildungsgrad der Bevölkerung ein überragend hohes Bildungsniveau besitzen. Dies, ohne daß der Zugang zum KünstlerInnenberuf an irgendwelche formalen Bildungsvoraussetzungen geknüpft wäre (ebenso wie der Zugang zum künstlerischen Hochschulstudium), was sehr wohl darauf schließen läßt, „daß der [durch Bildung erworbene und entwickelte] elaborierte Gebrauch der ‚Symbolkultur‘ eine wesentliche Voraussetzung für den Zugang zu sämtlichen Kunstbereichen ist“.⁶

Auch die erwähnte Braunschweiger Untersuchung kommt auf Ergebnisse, die bei Kunstpädagogik-Studierenden zu einer gewissen, wenn auch schwachen Korrelation zwischen Abiturnoten (aus anderen als künstlerischen Gegenständen) und einzelnen künstlerischen Prüfungsergebnissen im Studium kommt.

Es ist daher nicht überraschend, daß auch die überwiegende Zahl der österreichischen Kunsthochschul-Studierenden die allgemeine

enseñanza media, y carecen del certificado correspondiente. Finalmente, otro porcentaje de estudiantes tampoco disponen de la "matura" pero han terminado sus estudios en escuelas (técnicas) postsecundarias.⁷

La cualificación de los estudiantes de arte se relativiza con la exención oficial de los requisitos que no sean la aprobación del examen artístico práctico de admisión, enfocado a evaluar el talento artístico como garantía de aptitud y capacidad suficientes para el estudio de una especialidad artística. Ello lleva a que también se relativice la carrera en cuanto a su valor educativo general como carrera superior⁸. (No es casualidad que los/las licenciados/as de carreras superiores artísticas formen parte de categorías inferiores a las de los demás licenciados universitarios en la administración pública).

La formación artística y los criterios de aptitud para estudios artísticos en otros sistemas universitarios

¿Cómo tratan las escuelas superiores de otros sistemas educativos el tema de la admisión para estudios artísticos?

Al considerar los estudios superiores artísticos como estudios de grado superior, al igual que el resto de estudios universitarios, el bachillerato supone una condición para su acceso. De esta forma, se reconoce implícitamente que se trata de profesiones que exigen una preparación superior, al desarrollar unas actividades altamente cualificadas, que no sólo requieren un "talento natural" y el entrenamiento intensivo de unas capacidades prácticas, artísticas y técnicas, sino que precisan también de sólidos conocimientos y capacidades intelectuales. Asimismo, se declara que no se pueden considerar los estudios superiores artísticos como una formación *sui generis*, no sometida a requisitos, y que simplemente se basa en una aptitud general, sino que se trata en efecto de una formación "superior" sujeta a condiciones y requisitos previos para los/las candidatos/as, basados en una formación previa general y específica.

Para ofrecer a los candidatos/as potencialmente aptos/as, pero sin bachillerato, la posibilidad de

Hochschulreife in Gestalt der Matura sehr wohl besitzt, ein weiterer Anteil gehört zur Gruppe der MittelschulabrecherInnen, deren Bildungsvoraussetzungen nicht zertifiziert sind, und wieder ein großer Anteil hat zwar ebenfalls nicht Matura, hat aber andere postsekundäre (Fach-)Schulen besucht und abgeschlossen.⁷

Diese Qualifikationen der Kunststudierenden werden nun mit dem formalen Verzicht auf andere Voraussetzungen als das Bestehen der künstlerisch-praktischen Aufnahmeprüfung zur Feststellung der scheinbar voraussetzunglosen künstlerischen Begabung in ihrer Bedeutung für die Eignung und Befähigung zum künstlerischen Studium relativiert. Was letztlich zur Folge hat, daß auch das Studium selbst wiederum in seinem allgemeinen Bildungswert als Hochschulstudium relativiert wird⁸ (so werden etwa AbsolventInnen künstlerischer Hochschulstudien im Bundesdienst nicht zufällig schlechter eingestuft als andere HochschulabsolventInnen).

Künstlerische Bildung und Kriterien für die Eignung zum künstlerischen Studium in anderen Studiensystemen

Wie gehen Hochschulen in anderen Bildungssystemen mit dem Problem der Zulassung zu künstlerischen Studien um?

Wenn künstlerische Studien als Hochschulstudien – wie alle anderen Studien – behandelt werden, dann stellt selbstverständlich die allgemeine Hochschulreife eine Studievoraussetzung dar. Es wird damit implizit anerkannt, daß es sich bei künstlerischen Professionen, auf die die Hochschulbildung vorbereitet, um hochqualifizierte Tätigkeiten handelt, die nicht nur eine wie immer geartete „natürliche Begabung“ und intensives Training praktischer, artistischer und technischer Fertigkeiten, sondern auch fundiertes Wissen und intellektuelle Fähigkeiten verlangen. Zugleich wird damit auch deklariert, daß künstlerische Hochschulstudien nicht als voraussetzunglose Bildung *sui generis* anzusehen sind, die sozusagen lediglich auf einer grundsätzlichen Eignung aufbaut, sondern daß es sich tatsächlich bereits um „höhere“ Bildung

estudiar una carrera superior (y no sólo en especialidades artísticas), los sistemas escandinavos y el sistema británico ofrecen posibilidades que permiten a personas de distintos grupos sociales y de distintas edades obtener, por vías alternativas, el título para el acceso a los estudios superiores. Estas posibilidades, como ofertas de formación y acreditación, gozan de un apoyo activo por parte de la políticas estatales de educación, y por parte de distintas instituciones de enseñanza que ofrecen esta formación, entre ellas, y sobre todo, las propias Escuelas Superiores y las universidades.

No se trata tan sólo del bachillerato oficial y general, sino de una formación técnica previa que representa una parte de la "aptitud" para una carrera artística. En este contexto, a veces, se concede a las escuelas superiores el derecho de determinar, en el marco de su autonomía, la aptitud para los estudios superiores, en relación con su oferta educativa, no sólo a través de sus propios exámenes, sino, de ofrecer, al mismo tiempo, ofertas educativas para la adquisición del título de bachiller general y técnico, que por su parte pueden servir como capacitación en las distintas asignaturas y como preparación para estudios específicos.

Los procedimientos de evaluación

En lo que se refiere a la aptitud para estudios artísticos cabe señalar que para el sector de la música los procedimientos de evaluación son parecidos en todos los sistemas y Escuelas Superiores. En todos los casos está prevista una audición, muchas veces de un repertorio parecido. Todas las instituciones conceden una gran importancia a esta audición que también puede ser determinante para la admisión (por lo menos en el contexto de estudios instrumentales y de canto). Los criterios de evaluación son parecidos, aunque puede variar el peso que tiene que cada uno de ellos en la evaluación final.

En la mayoría de los casos, se exigen cartas de presentación y certificaciones de la formación adquirida hasta la fecha.

En algunos estudios instrumentales o de can-

handelt, die konkrete Vorbedingungen und Anforderungen im Sinn einer entsprechenden allgemeinen und spezifischen Vorbildung an die BewerberInnen stellt.

Um auch potentiell geeigneten KandidatInnen ohne Hochschulreife das Studium (nicht nur in künstlerischen Fachbereichen) zu ermöglichen, werden, wie bereits gesagt, vor allem in den skandinavischen Systemen und im britischen System diverse Möglichkeiten angeboten, die es Angehörigen unterschiedlichster Bevölkerungs- und Altersgruppen erlauben, die Hochschulreife auf alternativen Wegen zu erwerben. Diese Möglichkeiten werden als Bildungs- und Zertifizierungsangebote auch sehr aktiv gefördert und zwar sowohl von der staatlichen Bildungspolitik, als auch von den verschiedenen, anbietenden Bildungseinrichtungen, unter ihnen wiederum vor allem auch von den Hochschulen selbst.

Es geht aber nicht nur um eine formale, allgemeine Hochschulreife, sondern auch um fachspezifische Vorbildung, die ja offensichtlich einen Teil der „Eignung“ zum künstlerischen Studium ausmacht. Es wird den Hochschulen daher manchmal das Recht zugestanden, die Hochschulreife im Hinblick auf ihr Studienangebot im autonomen Bereich nicht nur durch eigene Prüfungen festzustellen, sondern auch Bildungsangebote zum Erwerb der allgemeinen und fachspezifischen Hochschulreife, gleichzeitig als Weiterbildung in den betreffenden Fächern und zur einschlägigen Vorbereitung auf spezielle Studien anzubieten.

Feststellungsverfahren

Was nun die Eignung zum künstlerischen Studium anbelangt, so muß, wie eingangs bereits ange deutet, für den musicalischen Bereich festgehalten werden, daß sich die Feststellungsverfahren in allen Systemen und Hochschulen weitgehend ähneln. Immer ist etwa ein Vorspiel (Audition) vorgesehen, meist auch mit ähnlichem Repertoire. Diesen Auditions wird auch von allen Institutionen großes Gewicht beigegeben, wenn sie nicht überhaupt als ausschlaggebend für die Aufnahme bezeichnet

to, pero sobre todo en estudios como los de composición, y en el ámbito escénico (teatro), y para todos los de artes plásticas, los procedimientos y criterios de admisión son cada vez más complejos y tienen en cuenta más aspectos, al menos oficialmente, en Alemania y Austria. Para ello, se suelen establecer como exigencias una formación técnica con su correspondiente acreditación o, como alternativa, experiencia práctica en la materia. Cabe señalar que estas condiciones previas específicas no son siempre vinculantes, si bien pueden servir al candidato/a como orientación sobre el nivel requerido.

A primera vista, la diversidad de los criterios de admisión que se establecen en algunas escuelas superiores parecen causar cierta complicación. Sin embargo, hay que precisar que este "plus" de criterios y aspectos no perjudica la situación de los/las candidatos/as como se podría suponer, sino que, en el caso de Austria, crea más transparencia, ya que todos estos aspectos podrían influir en la evaluación del/de la candidato/a. Mientras que en Austria (y también en Alemania) el talento artístico es determinante para la admisión, en los demás países examinados se aplican diferentes criterios individuales que realmente pueden ser decisivos para la evaluación de las aptitudes para el desarrollo de una carrera artística.

Entrevistas

En casi todos los casos se realizan además entrevistas con los/las candidatos/as a la admisión, lo que suele ser común en otras asignaturas con admisión restringida. Estas entrevistas son preparadas en sus aspectos metodológicos y en cuanto a su contenido por las autoridades de la escuela superior y no son improvisadas. Un criterio, muchas veces señalado en el contexto de la entrevista, es el "potencial educativo" del/de la candidato/a. Como calidades que revelan este potencial educativo se valoran la existencia de amplios y diversos intereses, curiosidad, capacidad de aceptar críticas, independencia y espíritu abierto. En este contexto se trata también de aspectos de formación previa, aunque no se valora, en primer lugar, una formación oficial y acreditada sino los

werden (zumindest im Kontext der Instrumental- und Gesangsstudien). Die Kriterien zur Beurteilung sind jedenfalls ähnlich, sie können aber deklariertermaßen unterschiedlich gewichtet werden.

Bewerbungsschreiben und die Dokumentation des bisherigen Bildungsweges sind in den meisten Fällen obligat.

Teilweise schon bei den Instrumental- und Gesangsstudien, aber vor allem bei einigen anderen Musikstudien (wie Komposition), manchen Studien im darstellenden Bereich (Theater) und bei allen Studien der bildenden Kunst werden die Zulassungsverfahren und -Kriterien komplexer und berücksichtigen mehr Aspekte als dies – zumindest formal – in Deutschland und Österreich der Fall ist. So werden zertifizierte, facheinschlägige Vorbildung oder alternativ Erfahrungen aus facheinschlägiger Praxis gern als Kriterien herangezogen. Es muß hinzugefügt werden, daß diese spezifischen Voraussetzungen nicht unbedingt zwingend sind. Sie sind aber geeignet, die BewerberInnen über das real geforderte Niveau zu orientieren.

Auf den ersten Blick scheint die Vielfalt an Auswahlkriterien, die an manchen Hochschulen genannt werden, eine Komplizierung zu sein. Dennoch ist festzuhalten, daß dieses „Mehr“ an Kriterien und Aspekten die Situation der AufnahmeverwerberInnen durchaus nicht schlechter macht, wie angenommen werden könnte, sondern sie macht sie, gemessen an der österreichischen Situation, transparenter, da diese verschiedenen Aspekte ja auch in der Beurteilung der KandidatInnen wirksam werden können. Während in Österreich (und auch in Deutschland) nur scheinbar einfach die künstlerische Begabung ausschlaggebend ist, werden in den Vergleichsländern verschiedenste Einzelkriterien genannt, die für die Nachweisbarkeit und die Feststellbarkeit der Eignung zum künstlerischen Studium aber tatsächlich ausschlaggebend sein können.

Interview

In nahezu allen Fällen werden darüber hinaus Interviews mit den AufnahmeverwerberInnen

conocimientos y capacidades adquiridos individualmente por los/las candidatos/as a través de sus actividades profesionales o privadas en distintos ámbitos y que no tienen que estar directamente relacionadas con los estudios que aspiran a realizar. En la determinación del potencial educativo no se evalúan en primer lugar las cualificaciones existentes sino más bien la disponibilidad y la capacidad de adquirir nuevas cualificaciones, de ampliar los conocimientos en otros ámbitos: es decir, se trata aquí de la “capacidad de estudio” en el sentido más amplio de la palabra.

Normalmente en cada escuela superior (también en el caso de estudios de composición musical y otros similares) han de entregarse trabajos realizados. A diferencia de la práctica austriaca, donde la preparación y la realización de este “book” se deja a la libre iniciativa del /de la candidato/a, aquí se define claramente de qué tipo han de ser los trabajos y cuáles son el volumen y la presentación de los trabajos requeridos. En algunos casos hasta se determina un tema concreto sobre el cual trabajar.

Los exámenes artísticos, en su modalidad escrita bajo vigilancia, resultan poco extendidos. (En Francia, donde este tipo de exámenes son de práctica común, se realizan en algunos casos “estudios de prueba” de 2 semanas de duración).

Muchas veces se piden cartas de presentación de antiguos profesores de los/las candidatos/as para sus correspondientes especialidades. De esta forma, se establece un nexo con la formación previa y, al mismo tiempo, se establece una comunicación entre los aspirantes, sus antiguos profesores y la futura escuela superior, lo que puede resultarles de gran ayuda para su orientación.

Se suele invitar a casi todos los/las candidatos/as para realizar la audición y las entrevistas. El Royal College of Music de Londres (con 500 estudiantes), por ejemplo, examina cada año a 1.500 candidatos/as.

Los intentos de crear un enfoque metodológico en los procedimientos de admisión

geführt, wie das bei beschränkter Aufnahme auch in anderen Fachbereichen üblich ist. Diese Interviews werden methodisch und inhaltlich von entsprechenden Instanzen der Hochschule konzipiert und werden keineswegs nur improvisiert. Ein besonders häufig genanntes Kriterium im Kontext der Interviews ist das „Bildungspotential“ der BewerberInnen. Als Eigenschaften, die auf ein solches Bildungspotential hinweisen, werden immer wieder breite, vielfältige Interessen, Neugier, Kritikfähigkeit, Selbständigkeit und Offenheit genannt. Es geht dabei auch um Vorbildungsaspekte, jedoch nicht unbedingt um die formale, zertifizierte Vorbildung, sondern eher um Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich die KandidatInnen individuell, durch berufliche oder private Beschäftigung mit verschiedenen Fachgebieten angeeignet haben und die nicht unbedingt mit dem angestrebten Studium in direkter Verbindung stehen müssen. Im Zusammenhang mit dem „Bildungspotential“ stehen also nicht so sehr bereits vorhandene, einschlägige Qualifikationen im Vordergrund, sondern eher die Bereitschaft und die Fähigkeit neue Qualifikationen zu erwerben, auch verschiedene Wissens- und Fachgebiete zu integrieren, also wiederum die „Studierfähigkeit“ im weitesten Sinn:

Es müssen in der Regel an jeder bildenden Hochschule (auch bei Kompositionsstudien u.ä.) Arbeitsproben eingereicht werden, wobei im Unterschied zur österreichischen Praxis, wo die Zusammenstellung und Ausführung der sogenannten „Mappe“ ganz bei den BewerberInnen liegt, häufig genau angegeben wird, welcher Art diese Arbeitsproben sein sollten, welcher Umfang und welche Ausführung verlangt wird. In manchen Fällen wird auch eine konkrete Aufgabenstellung ausgegeben, die zu bearbeiten ist.

Künstlerische Prüfungen im Sinne von Klausurarbeiten sind eher selten vorgesehen. (In Frankreich, wo Klausuren durchaus zu den üblichen Verfahren zählen, kommen vereinzelt auch 14-tägige „Probestudien“ zur Anwendung.)

Es wird auch häufig nach Empfehlungen gefragt,

Por regla general, se puede decir que las escuelas superiores intentan orientar sus procedimientos de selección tanto en lo relativo a su contenido como a los aspectos metodológicos, a los planes de estudio, así como hacer que sean transparentes, comunicarlos y seguir mejorándolos y evaluarlos, de manera especial en lo relativo a su posterior éxito en los estudios. Se suele crear un consenso entre todas las escuelas superiores sobre las exigencias y las formas de evaluación, que también pueden ser fijadas por las instancias responsables de los planes de estudios.

Los criterios de admisión están sometidos, por tanto, a una definición institucional, y dependen en menor medida de las normas generales, así como de las distintas comisiones, o incluso de determinados profesores/examinadores.

A nivel general, se puede observar una fuerte tendencia hacia la intersubjetivización de los exámenes y sus criterios. Se están realizando grandes esfuerzos para definir criterios vinculantes. Los resultados de los exámenes se evalúan, y no sólo en el contexto de la admisión, cada vez más a través de comisiones en las que participan también examinadores/as y expertos/as externos (este es el caso sobre todo en los exámenes de final de grado o en los proyectos de licenciatura artística). Muchas veces se evalúan los métodos y los criterios del procedimiento de admisión a la luz de un posible éxito en los estudios.

En general, las Escuelas Superiores tratan de forma muy intensa y con gran cuidado el tema de los procedimientos de admisión aplicados, ya que suponen, sin duda, un factor decisivo para la situación académica general. La objetivización y la evaluación de los procedimientos aplicados no sólo suponen una obligación moral para con los candidatos, sino que resultan imprescindibles para la consolidación y la mejora de la calidad de la formación superior artística en general. Para ello, sería recomendable consultar modelos extranjeros, así como a expertos de escuelas superiores extranjeras con sistemas de exámenes bien desarrollados, con el fin de perfeccionar el sistema austriaco de exámenes de admisión o de acceso. Posiblemente, al examinar detenidamente estos

die vor allem bisherige Lehrende der BewerberInnen in einschlägigen Fächern aussprechen können. Auch hier wird also eine Verbindung zur Vorbildung hergestellt. Zugleich wird eine Kommunikation zwischen den StudienbewerberInnen, ihren bisherigen LehrerInnen und ihrer möglicherweise zukünftigen Hochschule hergestellt. Das kann für die Orientierung der Beteiligten ebenfalls von Bedeutung sein.

Sowohl das Vorspiel im musikalischen Bereich als auch die Interviews werden mit sehr vielen, manchmal mit allen BewerberInnen durchgeführt. So setzt sich etwa das Royal College of Music (mit einer Studierendenzahl von rund 500) im Jahr mit 1500 BewerberInnen auf diese Weise auseinander.

Bemühungen um methodische Auseinandersetzung mit Zulassungsverfahren
Generell wird von den Hochschulen versucht, ihre Auswahlverfahren sowohl inhaltlich als auch methodisch gezielt an den Curricula zu orientieren, transparent zu machen, zu kommunizieren, weiter zu entwickeln und vor allem in Bezug auf ihre Signifikanz hinsichtlich der Studienerfolge zu evaluieren. Darüber, was und wie zu fordern und zu bewerten ist, wird in der Regel hochschulübergreifend ein Konsens hergestellt bzw. wird es von den zuständigen, meist auch für die Curricula verantwortlichen Instanzen festgelegt.

Die Aufnahmekriterien sind damit vor allem institutionell definiert und weniger von allgemeinen gesetzlichen Regelungen und einzelnen Kommissionen oder gar individuellen Lehrenden/Prüfenden bestimmt.

Generell ist eine starke Tendenz zur Intersubjektivierung von Prüfungen und Kriterien feststellbar. Es werden große Anstrengungen unternommen, verbindliche Standards zu definieren, Prüfungsleistungen – nicht nur im Kontext der Zulassung – werden zunehmend kommissionell bewertet und dazu auch externe PrüferInnen und GutachterInnen beigezogen (– dies ist vor allem bei Diplomprüfungen und künstlerischen Diplomprojekten der Fall). Methoden und Kriterien der Zulassungsverfahren

modelos se profundizará o se modificará la definición “aptitud para estudios artísticos”, y se llegará a la conclusión de que se pueden debatir de otra forma y mejor que hasta ahora los criterios y procedimientos, así como los resultados y las consecuencias de los procedimientos específicos de admisión aplicados en el ámbito de los estudios artísticos.

En este contexto habría de darse una mayor importancia al llamado “estudio de talentos”. Lo dicho no debe interpretarse como afirmación, exenta de críticas, de todos los temas, objetivos y resultados de esta investigación o como aprobación incondicional de la aplicación directa de esos resultados a los criterios y procedimientos de los exámenes de aptitud. Sin embargo, conviene debatirlos, ya que la admisión para estudios artísticos se sigue condicionando legalmente al criterio de la aptitud artística, que implica en primer lugar un talento artístico. Diethelm Jungkunz señala ya en el año 1983, en el marco del ya citado estudio realizado por la Escuela de Bellas Artes de Brunswick, que existe una gran deficiencia en cuanto a la legitimación científica, jurídica y de política educativa de tales procedimientos de evaluación. Si se recurre al talento, ha de definirse claramente el término “talento” que se aplique en los exámenes de admisión y ha de comprobarse su validez.

El talento artístico y la formación artística

Si por parte del estudio de talentos se afirma que un talento visual se podría diagnosticar (a diferencia del talento musical), como muy pronto, durante la pubertad, se pueden sacar ciertas conclusiones de esta hipótesis que se refieren, por una parte, a la formación previa y, por otra, al carácter del talento visual en sí.

El talento visual representa, pues, tan sólo una parte del talento artístico, aunque una parte muy importante. Si un talento visual puede diagnosticarse solamente a partir de los 14 años, se podría llegar a la conclusión de que probablemente se trate de un potencial que se desarrolla en función de una cierta madurez intelectual y de determinadas condiciones cognitivas. Si éste es el caso,

werden vielfach auch evaluiert – und zwar hinsichtlich des prognostizierbaren Studienerfolgs.

Insgesamt setzen sich die Hochschulen intensiv und sorgfältig mit ihrer Zulassungspraxis auseinander, weil darin zweifellos ein für die gesamte Studiensituation entscheidender und bestimmender Faktor zu sehen ist. Die Objektivierung und Evaluierung der angewandten Verfahren stellt nicht nur eine moralische Verpflichtung gegenüber den BewerberInnen dar, sondern sie ist für die Qualitätssicherung und -verbesserung der gesamten künstlerischen Hochschulbildung unverzichtbar. Es wäre daher empfehlenswert, für die Weiterentwicklung der Aufnahme- bzw. Zulassungs-Prüfungs-verfahren in Österreich auch ausländische Modelle heranziehen bzw. ExpertInnen von ausländischen Hochschulen mit gut entwickelten Prüfungsverfahren einzubinden. Es ist durchaus möglich, daß sich durch eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Modellen das Verständnis dessen, was als „Eignung zu einem künstlerischen Studium“ bezeichnet wird, vertieft oder verändert – auch, daß Kriterien und Verfahren sowie Ergebnisse und Konsequenzen der speziellen Zulassungspraxis im Bereich der künstlerischen Studien anders und besser diskutiert werden können, als dies bisher der Fall war.

Auch sollte in diesem Zusammenhang der sogenannten „Begabungsforschung“ mehr Beachtung geschenkt werden.

Das soll nicht als unkritische Zustimmung zu allen Themen, Zielsetzungen und Ergebnissen dieser Forschung oder als undifferenzierte Befürwortung einer direkten Umsetzung solcher Ergebnisse in Eignungsprüfungskriterien und -verfahren verstanden werden.

Aber sie sind in jedem Fall zu diskutieren, da die Zulassung zu einem künstlerischen Studium ja gesetzlich nach wie vor ausschließlich an das Kriterium der künstlerischen Eignung, die in erster Linie wiederum die künstlerische Begabung impliziert, geknüpft ist. Bereits die oben erwähnte Braunschweiger Untersuchung von Diethelm Jungkunz aus dem Jahr 1983 wies auf mangelnde

entonces este tipo de talento requiere, al igual que otros talentos, un fomento y un desarrollo.

Este desarrollo, sin embargo, se garantiza de forma insuficiente en el actual sistema austriaco de educación. A diferencia de la música, en este sector apenas existen ofertas educativas fuera de los colegios.

Tanto el talento visual como el musical son considerados además como talentos aislados que no se pueden poner en relación con otras asignaturas. Un fomento se lleva a cabo de forma muy limitada, si es que realmente se llega a él. Cabe preguntarse si esto se puede considerar suficiente ante la complejidad del talento artístico.

Se considera el talento artístico, al igual que la creatividad, como un potencial existente, o sea, como cualidades que se pueden desarrollar hasta cierto punto y no como capacidades que requieren de una formación. (En el caso de un talento lingüístico o matemático, la formación adquiere otra importancia). Las asignaturas artísticas dentro del contexto de la escuela no forman parte de las asignaturas "importantes", mediante las cuales se puede "conseguir" algo, sino que son consideradas, más bien, como distracción o como compensación de necesidades que no siempre pueden satisfacerse en el marco de otras asignaturas. Lo dicho es válido sobre todo a partir de una edad en torno a los 14 años, o sea, el nivel superior de los institutos o de otras instituciones de enseñanza media. En los colegios se relaciona la asignatura "Arte" más bien con un "beneficio adicional", como por ejemplo el desarrollo de la creatividad, la ampliación de la inteligencia social etc., que con contenidos educativos concretos. No se considera la formación artística como parte elemental de la enseñanza superior, ni tampoco se percibe la necesidad concreta de educación en este ámbito.

Por estas razones, los bachilleres de escuelas de educación general están en desventaja en cuanto a la admisión con respecto a los candidatos/as con títulos de escuelas técnicas (superiores), ya que les faltan esas bases de formación específica y, normalmente, no el talento. Muchos/as artistas o estudiantes de Arte, con o sin bachillerato, pa-

wissenschaftliche, juristische und bildungspolitische Legitimation solcher Feststellungsverfahren hin. Wenn also auf Begabung rekurriert wird, muß auch der Begabungsbegriff der in den Zulassungsprüfungen zur Anwendung kommt, geklärt und auf seine Gültigkeit geprüft werden.
Künstlerische Begabung und künstlerische Bildung

Wenn etwa von Begabungsforscherinnen vertreten wird, visuelle Begabung könnte (im Unterschied zu musikalischer Begabung) frühestens in der Pubertät einigermaßen verbindlich diagnostiziert werden, so sind daraus gewisse Schlüsse zu ziehen, die zum einen die Vorbildung betreffen und zum anderen den Charakter der visuellen Begabung selbst.

Zunächst ist visuelle Begabung nur ein Teil der künstlerischen Begabung, wenn auch vielleicht ein sehr wichtiger. Wenn visuelle Begabung erst im Alter von 14 Jahren festgestellt werden kann, so liegt der Schluß nahe, daß es sich hier wahrscheinlich um ein Potential handelt, das sich nicht unabhängig von einer gewissen intellektuellen Reife, von bestimmten kognitiven Voraussetzungen entwickelt. Wenn dies aber der Fall ist, dann braucht diese Begabung, wie andere, ähnliche Begabungen auch, eine entsprechende Förderung und Weiterbildung.

Diese Weiterbildung ist im gegenwärtigen österreichischen Schulsystem nur unzureichend gewährleistet. Im Unterschied zur Musik gibt es auch praktisch keine Bildungsangebote außerhalb der Schule.

Sowohl die visuelle wie auch die musikalische Begabung werden zudem als isolierte Begabungen gesehen, die nicht mit in anderen Fächern in Verbindung gebracht wird. Die Förderung erfolgt also, wenn überhaupt, in einem sehr eingeschränkten Bereich. Ob dies im Hinblick auf die Komplexität künstlerischer Begabung als ausreichend betrachtet werden kann, bleibt dahingestellt.

Künstlerische Begabung ebenso wie Kreativität werden als a priori vorhandenes Potential aufgefaßt, gewissermaßen als Eigenschaften, die

recen mostrar una tendencia negativa, por el desprecio que muestran hacia la formación institucionalizada, o cualquier tipo de acreditación oficial, debido a que, en el marco de sus currículos oficiales no se evalúan ni sus necesidades específicas de formación ni sus resultados, o las cualificaciones adquiridas. Esta hipótesis se vio confirmada con respecto a los exámenes de admisión en las Escuelas Superiores. Fueron admitidos únicamente por su “talento”, debido a su formación en gran medida autodidacta. Los conocimientos y cualificaciones adquiridos cuentan muy poco en comparación con el talento, la creatividad y la actitud artística. El estudio, y por lo tanto también la formación, se evalúa en las Escuelas Superiores de Arte menos que la “creación artística”.

En este contexto, surgen dificultades para los estudios artísticos y para el acceso a ellos. No está claramente definido en qué nivel empieza el proceso educativo en relación con las preparaciones intelectual, cognitiva y también técnica. Desde el punto de vista de los/las candidatos/as no queda lo suficientemente claro cuáles son los requisitos exigidos (en cuanto a la formación) ni tampoco dónde y cómo se pueden adquirir esas cualificaciones.

Más o menos lo mismo se puede decir de los músicos, y sobre todo para los compositores, aparte de su correspondiente formación musical fuera del ámbito escolar.

La formación artística como parte integral de la educación y del sistema de educación

La situación se presenta muy distinta en aquellos países en los que las asignaturas artísticas tienen una mayor importancia en la enseñanza secundaria. En Europa del Norte y en Francia no sólo existen escuelas que, al igual que algunas escuelas profesionales secundarias en Austria, ofrecen una preparación para profesiones artístico-creativas, sino que en las llamadas instituciones de formación general se ofrecen posibilidades de realizar los exámenes correspondientes al bachillerato con un enfoque artístico, tanto en las distintas asignaturas prácticas artísticas como en asignaturas

in einem gewissen Maß gefördert werden können, aber nicht als Fähigkeiten, die der Bildung bedürfen. (Bei Sprachbegabung oder Begabung im mathematischen Bereich kommt der Bildung eine ganz andere Bedeutung zu.) Künstlerische Fächer gehören daher im Schulkontext nicht zu den „wichtigen“ Fächern, in denen etwas „erreicht“ werden kann, sondern sie dienen tendenziell eher dem Ausgleich, der Kompensation von Bedürfnissen, denen in anderen Fächern nicht immer stattgegeben werden kann. Dies gilt insbesondere ab dem Alter von 14 Jahren, also in der Oberstufe der Gymnasien und anderer höher bildender Schulen. Das Fach „Kunst“ in der Schule wird eher mit verschiedenen „Zusatznutzen“ in Verbindung gebracht, wie der Entwicklung und Förderung von Kreativität, sozialer Kompetenz, etc., als mit konkreten Bildungsinhalten. Weder wird künstlerische Bildung als notwendiger Anteil höherer Bildung erachtet, noch wird der konkrete Bildungsbedarf, der auch in diesem Bereich besteht, überhaupt wahrgenommen.

Deshalb stehen MaturantInnen aus allgemeinbildenden Schulen als AufnahmebewerberInnen gegenüber AbsolventInnen von manchen einschlägigen (höheren) Fachschulen auch häufig chancenlos da, weil ihnen eben diese spezifischen Bildungsgrundlagen – wohl kaum generell die Begabung – fehlen. Deshalb kommen viele KünstlerInnen und auch Kunststudierende, mit oder ohne Hochschulreife, mit ihrer Geringsschätzung institutionalisierter Bildung und jedweder formalen Zertifizierung tendenziell dem Typus von BildungsverweigerInnen nahe, weil im Rahmen ihrer bisherigen offiziellen Bildungsbiografien in der Regel weder ihre besonderen Bildungsbedürfnisse noch ihre Leistungen und bereits erworbenen Qualifikationen tatsächlich wahrgenommen oder gar positiv bewertet wurden. Zu dieser Erfahrung gehört auch noch das Aufnahmeverfahren der Kunsthochschulen. Einzig aufgrund ihrer „Begabung“ wurden sie zum Studium zugelassen, was ihre Bildung anbelangt waren und sind sie jedoch weitgehend sich selbst überlassen. Erworbene Qualifikationen und Wissen zählen

teóricas y de ciencias artísticas. La importancia que se concede a ese tipo de cualificación escolar se refleja en el hecho de que éstas desempeñan un papel importante como criterios de selección y admisión para estudios artísticos y artístico-científicos en una escuela superior. Teniendo en cuenta que en estos países las universidades cuentan con "Faculties of Arts" y "Faculties of Humanities", que sitúan en un plano equiparable a los estudios artístico-científicos y a los estudios científico-culturales (los llamados "Cultural Studies"), se puede llegar a la conclusión de que la asignatura "Arte" y la formación artística están mucho mejor integrados en el sistema académico y gozan, asimismo, de una mayor aceptación que en Austria.

Resumen

La exigencia de aprobar un examen de admisión para estudios artísticos supone en muchos sistemas universitarios y en muchas escuelas superiores no sólo una condición *sine qua non* para iniciar una carrera sino que, muchas veces, este procedimiento representa el inicio de los estudios y por lo tanto del proceso de formación académica. De esta forma, se considera este procedimiento de admisión como parte del plan de estudios, creando y fijado de acuerdo con otros componentes. A diferencia de Austria, el procedimiento de admisión sirve en los países y escuelas superiores con un número oficialmente limitado de plazas de estudios, como selección oficial de los estudiantes. Esto significa también que las escuelas superiores pueden definir los diferentes criterios de admisión o fijar prioridades dentro de una definición general. En lugar del criterio general y poco preciso del talento o aptitud artísticos, se aplica un perfil de requisitos relativamente concreto y específico para la carrera o la Escuela Superior en cuestión.

Las condiciones y conocimientos previos necesarios para estudios artísticos normalmente no se limitan a capacidades artísticas prácticas, sino que se exige igualmente una formación general. A veces se toma en consideración o también se puede exigir la formación previa correspondiente.

wenig im Vergleich zu Begabung, Kreativität und Künstlerhaltung. Lernen – und damit Bildung – wird auch an Kunsthochschulen geringer bewertet als das (voraussetzungslose?) Produzieren, das „künstlerische Schaffen“.

Für das Studium im Bereich der Kunst und den Zugang dazu ergeben sich daraus einige Schwierigkeiten. Es ist nicht klar, auf welchem Niveau, im Hinblick auf intellektuelle, kognitive und auch technische Voraussetzungen, der Bildungsprozeß eigentlich ansetzt. Aus Sicht der BewerberInnen ist nicht klar, welche (Bildungs-)Voraussetzungen überhaupt gefordert sind, und auch nicht, wo und wie diese Qualifikationen erworben werden könnten.

Für MusikerInnen, insbesondere für KomponistInnen u.ä., gilt, abgesehen von ihrer einschlägigen Musikausbildung im außerschulischen Bereich, zumindest ähnliches.

Künstlerische Bildung als integraler Bestandteil von Bildung und Bildungswesen

Anders ist die Situation in jenen Staaten, die bereits im sekundären Bildungsbereich den künstlerischen Fächern weitgehendere Möglichkeiten einräumen. So sind etwa in Nordeuropa und Frankreich nicht nur Schultypen eingerichtet, die, wie auch bestimmte österreichische berufsbildende, höhere Schulen, auf künstlerische/creative Berufe vorbereiten. Auch an sogenannten allgemeinbildenden, ein breites Fächerspektrum anbietenden Institutionen bestehen Möglichkeiten, die Abschlußprüfungen und damit die Hochschulreife mit speziellem, künstlerischem Schwerpunkt, das heißt in künstlerischen Fächern zu erwerben, und zwar sowohl in verschiedenen künstlerisch-praktischen als auch in kunstwissenschaftlichen, theoretischen Fächern. Der Stellenwert dieser (schulischen) Qualifikationen ist daran zu ermessen, daß sie bei der Zulassung zu künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Hochschulstudien auch tatsächlich als Zulassungs- bzw. Auswahlkriterien eine wichtige Rolle spielen. Auch, daß es in den genannten Ländern an Universitäten „Faculties of Arts“ bzw. „Faculties of Humanities“ gibt, an

La formación previa necesaria será ofrecida por escuelas u otras instituciones de enseñanza. Las cualificaciones necesarias para una carrera superior se pueden demostrar de distintas maneras, es decir, no solamente a través de un título escolar.

En algunas ocasiones, las Escuelas Superiores ofrecen ellas mismas sus propios programas de formación para poder cumplir con los requisitos de admisión. (La conclusión de un curso preparatorio de este tipo se reconoce normalmente como estudio de pregrado, es decir, como cualificación específica y acreditada, en la correspondiente asignatura).

Los procedimientos de selección no son sólo elaborados metodológicamente por las escuelas superiores, sino dados a conocer de forma clara. Los métodos y criterios de selección aplicados están sometidos a un proceso de mejora continua en cuanto a su eficacia, es decir, su valor para pronosticar éxitos en los futuros estudios.

Eca Kósa

¹ Nota del traductor: *Como bachillerato se considera el título, adquirido a través de la enseñanza secundaria, que da permiso a acceder a estudios universitarios.*

¹ En este contexto conviene señalar que en muchos casos la integración de las carreras artísticas en el sistema de estudios superiores se ha producido recientemente. Los primeros casos de esta integración se dieron en los años 60 y 70 de este siglo. El bachillerato como condición básica para iniciar una carrera universitaria artística se ha introducido o se está introduciendo paulatinamente.

² Véase Michael Daxner: *Ist die Uni noch zu retten?* (¿Se puede aún salvar la universidad?), Editorial Rowohlt, Hamburg, 1996, pág. 143 - 150.

³ 1983, Diethelm Jungkunz: *Untersuchungen zur künstlerischen Begabung und zum Studienerfolg in künstlerischen Studiengängen (Investigaciones sobre el talento artístico y el éxito en los estudios en carreras artísticas)*, Schriftenreihe der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Tomo 5, editado por la Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.

⁴ idem, página 70.

⁵ Estudios de este tipo se encuentran reflejados en: Gerhard Ruiss/Johannes Vyoral, *Künstler in Österreich - Die soziale Lage der Komponisten, bildenden Künstler und Schriftsteller (Los artistas en Austria - La situación*

denen kulturwissenschaftliche Studien ebenso wie künstlerisch-wissenschaftliche Studien (sogenannte Cultural Studies) vollkommen gleichwertig eingerichtet sind, vermittelt den Eindruck, daß das Fach Kunst und künstlerische Bildung deutlich besser integriert und in dieser Integration auch besser akzeptiert ist, als in Österreich.

Zusammenfassung

Das Zulassungsverfahren zu künstlerischen Studien ist in vielen Systemen und an vielen Hochschulen nicht nur die Bedingung sine qua non vor jedem Studium, vielmehr beginnt das Studium und damit der akademische Bildungsprozeß ganz wesentlich mit dieser Prozedur. Insofern wird sie als Teil des Curriculums betrachtet und genauso wie andere Bestandteile und in Übereinstimmung mit diesen konzipiert und festgelegt. Anders als in Österreich dient das Zulassungsverfahren in jenen Staaten und Hochschulen mit einer offiziell beschränkten Anzahl von Studienplätzen auch offiziell der Selektion von Studierenden. Das heißt auch, daß Hochschulen verschiedene Zulassungskriterien definieren bzw. verschiedene Schwerpunkte innerhalb allgemeiner Definitionen setzen können. Anstelle des schwammigen, allgemeinen Kriteriums der künstlerischen Begabung oder Eignung tritt ein relativ konkretes, hochschul- bzw. studienspezifisches Anforderungsprofil.

Die notwendigen Voraussetzungen und Vorkenntnisse für künstlerische Studien beschränken sich in der Regel nicht auf künstlerisch-praktische Fähigkeiten. Allgemeine Vorbildung wird ebenso vorausgesetzt. Einschlägige Vorbildung wird als Auswahlkriterium berücksichtigt, manchmal auch verlangt.

Die notwendige Vorbildung wird an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen angeboten und vermittelt. Die für das Studium erforderlichen Qualifikationen können aber in unterschiedlicher Form, das heißt nicht unbedingt durch einen schulischen Abschluß nachgewiesen werden.

Die Hochschulen bieten mitunter auch eigene Bildungsprogramme zum Erwerb notwendiger Voraussetzungen an. (Der Abschluß eines solchen

social de los compositores, artistas de artes plásticas y escritores), editado por: Landeskulturreferentenkonferenz der österreichischen Bundesländer, Amt der Salzburger Landesregierung, Abt. Kultur, Salzburg/Wien, IGA-Vertrieb 1984.

⁶ Idem, pág. 70.

⁷ Esta relación se ve reflejada también en los informes universitarios editados por el Ministerio austriaco de Ciencia e Investigación.

⁸ Esto lleva también a que se considere la formación artística como algo independiente de otros contenidos y procesos educativos, lo que se opone, sin embargo, al objetivo básico de los estudios de arte definido por ley, es decir "aprender a entender el significado del arte en el contexto global de la cultura".

Vorbereitungslehrgangs gilt in der Regel auch als Predegree-Studium, d.h. als eigenständige, zertifizierte Qualifikation in dem betreffenden Fachgebiet).

Die Auswahlverfahren werden von den Hochschulen nicht nur methodisch erarbeitet, sie werden vor allem auch transparent gemacht. Die angewandten Methoden und die Auswahlkriterien werden auf ihre Wirksamkeit, das heißt ihren Aussagewert hinsichtlich des Studienerfolgs evaluiert und ständig verbessert.

Eca Kósa

¹ In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, daß auch die Integration der künstlerischen Studien ins Hochschulstudiensystem in vielen Ländern noch nicht sehr lange besteht – im frühesten Fall etwa seit den 60-er und 70-er Jahren dieses Jahrhunderts. Die Hochschulreife als Grundbedingung für ein künstlerisches Studium wurde und wird daher erst nach und nach eingeführt.

² Vgl. Michael Daxner: *Ist die Uni noch zu retten?*, Verlag Rowohlt, Hamburg, 1996, S. 143–150

³ 1983, Diethelm Jungkunz: *Untersuchungen zur künstlerischen Begabung und zum Studienerfolg in künstlerischen Studiengängen*, Schriftenreihe der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Band 5, herausgegeben von der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

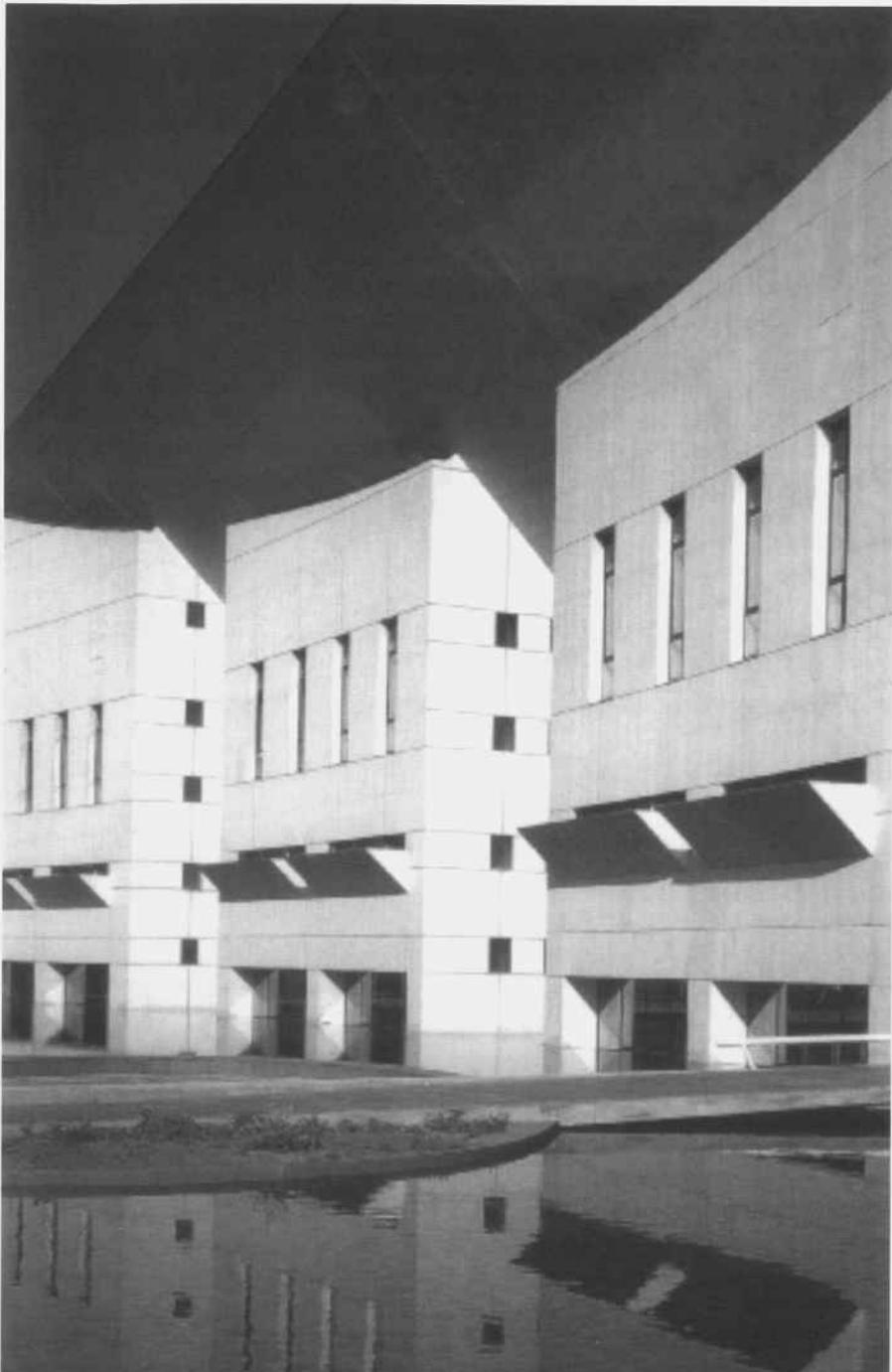
⁴ Ebenda, S.70

⁵ Etliche derartige Untersuchungen werden etwa erwähnt in: Gerhard Ruiss/Johannes Vyoral, *Künstler in Österreich – Die soziale Lage der Komponisten, bildenden Künstler und Schriftsteller*, Hrsg.: Landeskulturreferentenkonferenz der österreichischen Bundesländer, Amt der Salzburger Landesregierung, Abt. Kultur, Salzburg/Wien, IGA-Vertrieb 1984.

⁶ Ebenda

⁷ Eine solche Zusammensetzung ist auch aus den vom österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung herausgegebenen Hochschulberichten abzulesen.

⁸ Beziehungsweise wird künstlerische Bildung als von anderen Bildungsinhalten und -prozessen völlig unabhängig aufgefaßt, was aber einem für die Kunststudien gesetzlich definierten, grundlegenden Studienziel widerspricht, nämlich: „die Bedeutung der Kunst im Gesamtzusammenhang der Kultur begreifen zu lernen“.



Conservatoire national supérieur de musique et danse de Paris. Foto / Photo Nicolas Borel

Música en la Universidad ¿ambigüedad o alternativa?

Musique dans l'université, ambigüité ou alternative ?

Todas las dificultades, particularidades y ambigüedades de la enseñanza universitaria de la música en Francia se vislumbran en el título mismo de su curso: Música y Musicología.

Porque si la música puede existir sin la musicología, fenómeno verificado (*¿desgraciadamente?*) en numerosos instrumentistas, la musicología se funda a la vez sobre la ciencia y la práctica musical a un nivel supuestamente consumado. Así, en materia de interpretación instrumental o de trabajo de escritura, las equivalencias para los módulos técnicos del primer ciclo universitario sólo se reconocen por las recompensas obtenidas en las instituciones más eminentes (Conservatorio Nacional Superior de Música y, en ciertos casos, Conservatorio Nacional de Región).

La necesidad, pues, de poseer un bagaje musical real en el momento de entrar en un sistema de enseñanza abierto en principio a todos los bachilleres ocasiona una dificultad considerable. La experiencia prueba suficientemente que la debilidad técnica de los estudiantes que se inscriben en el primer año sin haber recibido una verdadera formación musical conduce, salvo raras excepciones, al fracaso inexorable (a veces retrasado hasta el umbral de los concursos de enseñanza debido a los discutibles sistemas de compensación entre las notas de diferentes materias).

El hecho de poner test de admisión a las horas de trabajo dirigido no reduce más que parcialmente esta dificultad, ya que las materias técnicas (ele-

Toutes les difficultés, particularités et ambigüités de l'enseignement universitaire de la musique en France sont mises en lumière par l'intitulé même de son cursus : Musique et Musicologie.

Car si la musique peut exister sans musicologie, phénomène vérifié (hélas ?) chez nombreux d'instrumentistes, la musicologie se fonde tout à la fois sur la science et la pratique musicales, à un niveau supposé émérite. Ainsi, en matière d'exécution instrumentale ou de travail d'écriture, les équivalences pour les modules techniques du premier cycle universitaire ne sont-elles accordées que pour les récompenses obtenues dans les plus éminentes institutions (Conservatoire National Supérieur de Musique et, dans certains cas, Conservatoire National de Région).

La nécessité, donc, de posséder un réel bagage musical, au moment d'entrer dans un système d'enseignement ouvert en principe à tous les bacheliers, occasionne une difficulté considérable. L'expérience prouve assez que la faiblesse technique des étudiants qui s'inscrivent en première année sans avoir reçu une véritable formation musicale conduit, sauf exception rarissime, à l'échec inexorable (parfois retardé jusqu'au seuil des concours d'enseignement du fait des systèmes discutables de compensations entre les notes de différentes matières). La mise en place de tests d'admission aux heures des travaux dirigés ne réduit que partiellement cette difficulté, car les matières techniques (éléments de solfège et d'écriture, et surtout pratique instrumentale) exigent

mentos de solfeo y de escritura, y sobre todo práctica instrumental) exigen una práctica individual... sonora!, impensable, por tanto, en el marco de un local universitario, esencialmente colectivo.

El carácter progresivamente insalvable de este hándicap no tiene nada, sin embargo, que deba sorprendernos. Ya que esta lógica vale, a poco que se piense un poco en ello, para todos los cursos de la enseñanza superior: un estudiante que no haya practicado una materia cualquiera en el curso de sus años de colegio e instituto (lengua extranjera, biología, economía...) no se interesa nunca por ella como objeto principal de sus estudios superiores, sobre todo en un periodo en el que la selección se está haciendo más severa en razón directa a la reducción de los puestos disponibles en las oposiciones de enseñanza. Incluso si llega a cubrir ese retraso, gracias a calidades y esfuerzos notables, se encontrará infaliblemente desfavorecido con relación a mejores condiscípulos.

Esta regla -¿Es necesario recordarla a los lectores de una revista de música?- actúa de forma radical en la música, la cual exige una iniciación técnica precoz y un largo aprendizaje de juventud. En Francia, todas las U.F.R. (Unités de Formation et de Recherche [Unidades de Formación e Investigación]) de musicología constatan una importante tasa de fracasos, imputables en la gran mayoría de casos a las irremediables debilidades técnicas (particularmente solfísticas) de los candidatos que han afrontado con éxito, y a veces brillantemente, las pruebas de historia y teoría de la música. Por ello debería exigirse a los aspirantes a musicólogos un buen nivel práctico musical, verificado por los test iniciales, al inscribirse en primer año.

Ligeramente variable según las universidades, este nivel supone una buena experiencia instrumental, el dominio de todas las dificultades solfísticas y una iniciación a las técnicas de escritura.

Es superfluo precisar que esta proposición ideal coincide raramente con la realidad. Así, para no impedir todo estudio musicológico a los alumnos insuficientemente preparados, la universidad pro-

une pratique individuelle... sonore !, donc impensable dans le cadre d'un local universitaire, collectif par essence.

Le caractère à peu près insurmontable de ce handicap n'a cependant rien qui doive surprendre. Car cette logique vaut, si l'on y réfléchit un instant, pour tout cursus de l'enseignement supérieur : un étudiant n'ayant pas, au cours de ses années de collège et lycée, pratiqué une matière quelconque (langue étrangère, biologie, économie...) n'a jamais intérêt à la choisir pour objet principal de ses études supérieures, surtout en une période où la sélection est appelée à devenir plus sévère, en raison de la réduction des postes ouverts aux concours d'enseignement. Même s'il parvient, au prix de qualités et d'efforts remarquables, à combler son retard, il se trouvera infailliblement désavantage par rapport aux meilleurs de ses condisciples.

Cette règle - est-il utile de le rappeler aux lecteurs d'une revue de musique ? - joue de façon radicale pour la musique, laquelle exige une initiation technique précoce et un long apprentissage de jeunesse. En France, toutes les U.F.R. (Unités de Formation et de Recherche) de musicologie prennent acte d'un important taux d'échec, imputable dans la grande majorité des cas aux irrémédiables faiblesses techniques (plus particulièrement solfégiques) de candidats ayant pourtant affronté avec succès, et parfois brillamment, les épreuves portant sur l'historique et les théories de la musique. C'est pourquoi un bon niveau de pratique musicale, vérifié par les tests initiaux, doit être exigé des aspirants musicologues à l'occasion de leur inscription en première année.

Légèrement variable selon les universités, ce niveau suppose un bon acquis instrumental, la maîtrise de toutes les difficultés solfégiques et une initiation aux techniques d'écriture.

Il est superflu de préciser que cette proposition idéale coïncide rarement avec la réalité. Aussi, pour ne pas interdire toute étude musicologique aux élèves insuffisamment préparés, l'université propose-t-elle la délivrance d'un D.U. (Diplôme d'Université), qui sanctionne deux années d'étude et de pratique musicales, sans les matières

pone la expedición de un Diploma Universitario que avala dos años de estudio y de práctica musical sin las materias puramente técnicas. Es una solución intermedia satisfactoria, pero que presenta el grave inconveniente de no abrir el acceso al año de licenciatura; dicho de otra forma, tal diploma apenas tiene un valor honorífico y sólo debería aconsejarse a los jóvenes que no aspiren a una carrera musicológica: instrumentistas, trabajadores de otros sectores, estudiantes de otras materias... preocupados por ampliar su cultura musical en un marco universitario.

Possiblemente, los cambios en curso en la enseñanza escolar musical (de la escuela maternal a las clases de terminal) permitirán reducir estas dificultades. Pero, incluso imaginando una mejora milagrosa y la iniciación musical en las pequeñas clases, queda sensiblemente establecido que la actividad musical permanecerá siempre -y ante todo- fundada sobre una práctica irremplazablemente individual, particularidad que exige una adaptación original de las unidades de enseñanza superior.

Materias y nivel

Todos los grandes polos universitarios franceses proponen un ciclo "Música & Musicología". En su obligación de asegurar el concurso de instituciones vecinas, pero extrañas a la universidad (conservatorios, escuelas de música), para complementar las materias técnicas, las U.F.R., en su mayoría, controlan la práctica instrumental sin asegurar ellas mismas la enseñanza. El caso de la U.F.R. de París IV-Sorbona (dirigida por el profesor Louis Jambou) es particular en el sentido de que el abanico de posibilidades propuestas a sus estudiantes es, con diferencia, el más amplio y ecléctico de todas las universidades francesas. El recientísimo D.E.U.G. (Diploma de Enseñanza Universitaria General) Artes-Música se adquiere, en un periodo mínimo de dos años, por acumulación de doce módulos (seis por año). Las cuatro materias fundamentales -que incluimos a continuación- se evalúan por un examen en primero y segundo año, lo que da un total de ocho módulos obligatorios:

purement techniques. C'est là une solution intermédiaire satisfaisante, mais qui présente le grave inconvénient de ne pas ouvrir l'accès à l'année de licence ; autrement dit, un tel diplôme n'a guère de valeur qu'honorifique et ne devrait donc être conseillé qu'aux jeunes gens n'aspirant pas à une carrière musicologique : instrumentistes, salariés d'autres secteurs, étudiants d'autres matières... tous soucieux d'élargir leur culture musicale dans le cadre universitaire.

Peut-être les mutation en cours dans l'enseignement scolaire musical (de l'école maternelle aux classes terminale) permettront-elle de réduire ces difficultés. Mais, même à imaginer une amélioration miraculeuse et l'initiation musicale dans les petites classe, il demeure sensiblement établi que l'activité musicale restera toujours -et avant tout - fondée sur une pratique individuelle, donc irremplaçable, particularité exigeant une adaptation originale des unités d'enseignement supérieur.

Matières et niveau

Tous les grands pôles universitaires français proposent un cycle "Musique & Musicologie". Dans l'obligation de s'assurer le concours d'institutions voisines mais étrangères à l'université (conservatoires, écoles de musique) pour le complément des matières techniques, les U.F.R., dans leur grande majorité, contrôlent la pratique instrumentale sans en assurer elles-mêmes l'enseignement. Les cas de l'U.F.R. de Paris IV - Sorbonne (dirigée par le professeur Louis Jambou) est particulier, en ce sens que l'éventail des possibilités proposées à ses étudiants est d'assez loin le plus large et le plus éclectique de toutes les universités françaises. Le tout nouveau D.E.U.G. (Diplôme d'Enseignement Universitaire Général) Arts-Musique est acquis, sur une période minimale de deux ans, par accumulation de douze modules (six par année) Les quatre matières fondamentales - données ci-dessous - sont sanctionnées par un examen en première et deuxième année, soit un total de huit modules obligatoires :

-Technique musicale : la formation de l'oreille,

- Técnica musical: la formación del oído, el aprendizaje de la escritura musical y la armonización a primera vista en el teclado forman los ejes principales. Al final del ciclo, los dictados a tres voces y los dictados de acordes alcanzan un nivel real de dificultad. En cuanto a la armonía y (en menor medida) el contrapunto, permiten al diplomado abordar, en año de licencia, el estudio del estilo de los compositores. En el capítulo de los modelos más estudiados se encuentran Bach, Mozart, Schumann, Brahms, Fauré, Debussy, Ravel...

- Práctica musical: descifrar al teclado, actividad de corista o de músico de orquesta y la expresión vocal son los puntos esenciales.

- Historia de la música: de la Edad Media al siglo XX, no cesa de transformarse merced a los trabajos más recientes, lo que induce una parte considerable de ejercicio metodológico por parte de los estudiantes, particularmente en lo que concierne a las fuentes.

- Teoría, análisis y expresión: los problemas del lenguaje, los arcanos de la ciencia analítica, las sutilezas del comentario auditivo, la práctica de una lengua musicológica extranjera (alemán, inglés, español, italiano...) se encuentran en el programa de los dos primeros años.

Para los cuatro módulos restantes (dos por año), se proponen diversas opciones a los estudiantes: participación reforzada en el coro o la orquesta, estética y civilización (con una insistencia particular sobre la historia del arte), acústica, organología, gestión de la música... Ahí también, todo el esfuerzo de la universidad se funda en una voluntad de profundización y ensanchamiento de la cultura general del estudiante, pero sin olvidar nunca lo que debe ganar en materia puramente musical.

Todas estas materias continúan siendo lo esencial de los años de licenciatura, la cual se obtiene por suma de certificados y módulos. En cuanto a las oposiciones de enseñanza, el C.A.P.E.S. (Certificado de Aptitud para la Enseñanza Secundaria) y la oposición solicitan, a un nivel muy superior de todos modos, las mismas competencias. Así, el candidato se somete a un entrenamiento múltiple: control del oído, escritura y creatividad,

l'apprentissage de l'écriture musicale, l'harmonisation à vue au clavier en forment les axes forts. En fin de cycle, les dictées à trois voix et les dictées d'accords atteignent à un réel niveau de difficultés. Quant à l'harmonie et (dans une moindre mesure) au contrepoint, ils permettent au lauréat d'aborder, en année de licence, l'étude du style des compositeurs. Au chapitre des modèles les plus étudiés, on trouvera Jean Sébastien Bach, Mozart, Schumann, Brahms, Fauré, Debussy, Ravel...

- Pratique musicale : le déchiffrage au clavier, une activité de choriste ou de musicien d'orchestre et l'expression vocale en sont les points essentiels.

- Histoire de la musique : du Moyen Âge au XXe siècle, elle ne cesse de se transformer au gré des travaux les plus récents, ce qui induit une part considérable d'exercice méthodologique de la part des étudiants, particulièrement en ce qui concerne les sources.

- Théorie, analyse et expression : les problèmes du langage, les arcanes de la science analytique, les subtilités du commentaire auditif, la pratique d'une langue musicologique étrangère (allemand, anglais, espagnol, italien...) sont au programme des deux premières années.

Pour les quatre modules restants (deux par année), diverses options sont proposées aux étudiants : participation renforcée au chœur ou à l'orchestre, esthétique et civilisation (avec une insistence particulière sur l'histoire de l'art), acoustique, organologie, gestion de la musique... Là encore, tout l'effort de l'université est fondé sur une volonté d'approfondissement et d'élargissement de la culture générale de l'étudiant, mais sans jamais négliger ce qu'il doit y gagner en matière purement musicale.

Toutes ces matière continuent de former l'essentiel des années de licence, laquelle est obtenue par addition de certificats et modules. Quant aux concours d'enseignement, le C.A.P.E.S. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire) et l'agrégation, ils sollicitent, à un niveau bien supérieur toutefois, les mêmes compétences. Aussi le candidat est-il soumis à un entraînement multiple : contrôle de l'oreille, écriture et créativité, programme historique, commentaire d'un

programa histórico, comentario de un documento sonoro, interpretación vocal e instrumental, dirección de un conjunto vocal mixto, reflexión artística y literaria...

Para dar al lector una idea más precisa de las exigencias del concurso, citaría aquí las diversas cuestiones preparadas este año en el marco de la oposición.

- Historia de la música: 1. El madrigal inglés, influencias y edad de oro (1593-1622) 2. La evolución de la ópera seria de Haendel a Mozart 3. La puesta en música de Fausto en el siglo XIX antes de 1870 4. Neoclasicismo y postmodernidad en Europa en el siglo XX.

- Programa no limitado a la disciplina: 1. El exotismo en la literatura y las artes en Francia de 1889 a 1939 2. El teatro dentro del teatro en Europa a finales del siglo XVI y a principios del siglo XVII.

Salidas y carreras

En términos de salidas profesionales, la enseñanza secundaria sigue siendo el vivero principal. Otras carreras se abren a los jóvenes musicólogos (conservatorio, prensa, formación, animación cultural, documentación, etc.), pero la contratación está sometida a otras reglas, más aleatorias y a veces radicalmente diferentes. Queda el caso particular de la universidad: la obtención de una cátedra, por oposición y habilitación del C.N.U. (Consejo Nacional de Universidades), reposa sobre una triple condición: tesis de doctorado, oposición de enseñanza, publicaciones científicas. En la mayor parte de los casos, los enseñantes en puesto son igualmente titulares del Premio del Conservatorio Nacional Superior de París (o, desde hace algunos años, del de Lyon). Al ser pocos los puestos, y los candidatos muy numerosos, se aconseja vivamente a los estudiantes que no se limiten a un ciclo de investigación (de la licenciatura a la tesis), lo que ofrece garantías de empleo mucho más fiables ya que los titulares de estos diplomas de investigación no dejan de aumentar.

Para terminar, conviene interrogarse sobre la adecuación de la formación universitaria relativa a estas salidas profesionales. Al acabar sus estudios, el nuevo enseñante posee en teoría una com-

document sonore, exécution vocale et instrumentale, direction d'un ensemble vocal mixte, réflexion artistique et littéraire...

Pour donner au lecteur une idée plus précise des exigences du concours, je citerai ici les diverses questions préparées cette année dans le cadre de l'agrégation.

- Histoire de la musique : 1. Le madrigal anglais, influences et âges d'or (1593-1622) 2. l'évolution de l'opera seria de Haendel à Mozart 3. Les mises en musique de Faust au XIXe siècle avant 1870 4. Néoclassicisme et post-modernité en Europe au XXe siècle.

- Programme non limité à la discipline : 1. L'exotisme dans la littérature et dans les arts en France, de 1889 à 1939 2. Le théâtre dans le théâtre en Europe à la fin du XVIe siècle et au début du XVIIe siècle.

Débouchés et carrières

En termes de débouchés professionnels, l'enseignement secondaire demeure le principal vivier. D'autres carrières sont ouverte aux jeunes musicologues (conservatoire, presse, formation, animation culturelle, documentation, etc.), mais le recrutement en est soumis "a d'autres règles, plus aléatoires et parfois radicalement différentes. Reste le cas particulier de l'université : l'obtention d'une chaire, par concours et habilitation du C.N.U. (Conseil National des Universités), reposent sur une triple condition : thèse de doctorat, concours d'enseignement, publications scientifiques. Dans la plupart des cas, les enseignants en poste sont également titulaires de Prix du Conservatoire National Supérieur de Paris (ou, depuis plusieurs années, de celui de Lyon). Les postes étant rares et les candidats très nombreux, ils est expressément conseillé aux étudiants de ne pas se limiter à un cycle de recherche (de la licence à la thèse), lequel offre des garanties d'emploi d'autant plus faibles que les titulaires de ces diplômes de recherche sont en nombre toujours croissant.

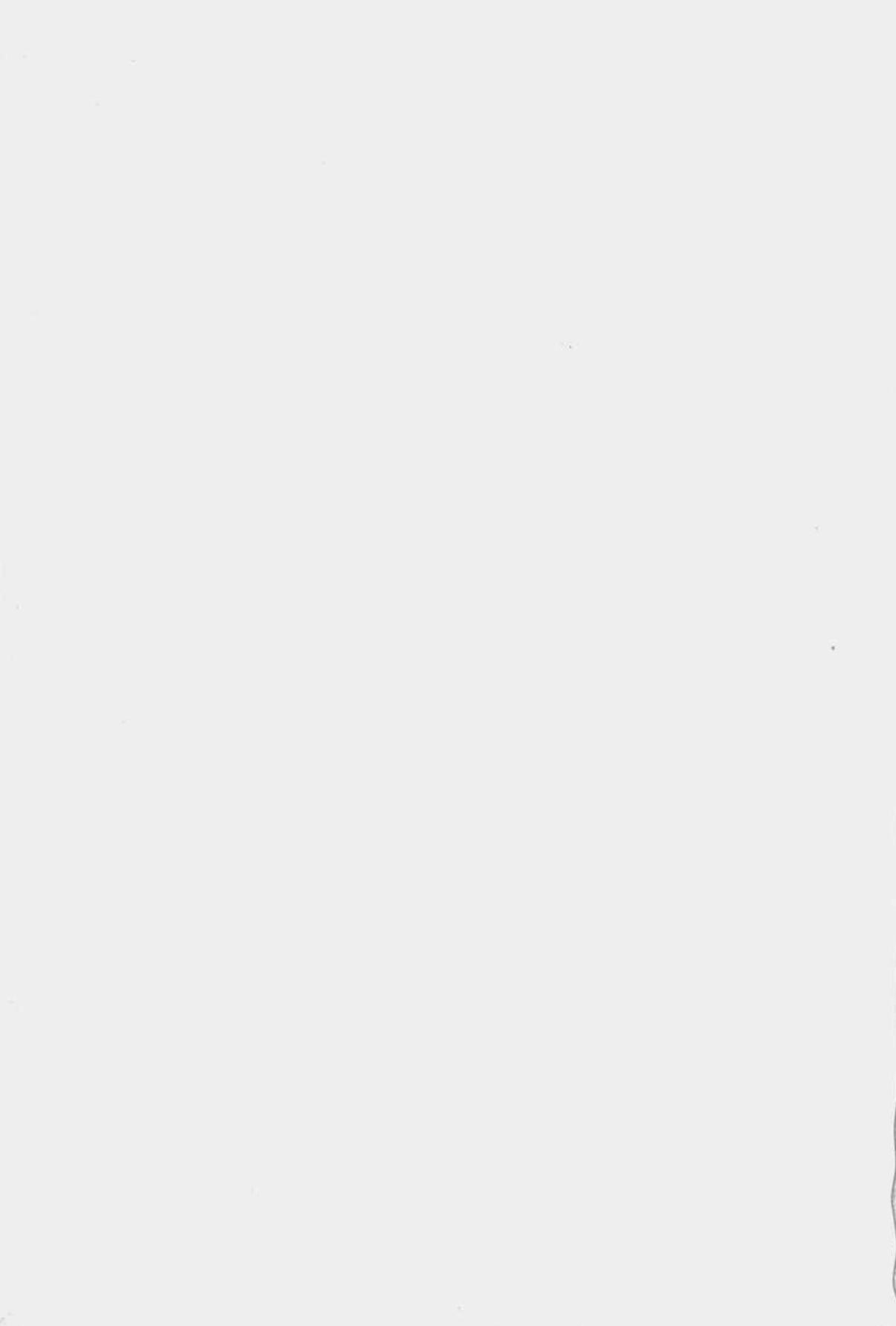
Pour conclure, il convient de s'interroger sur l'adéquation de la formation universitaire relativement à ces débouchés. Au sortir de ses études, le nouvel enseignant possède en théorie

petencia técnica y una experiencia cultural que le sitúa en posibilidad de responder a las exigencias de todos los alumnos, desde el primer año del colegio hasta las clases especializadas de la terminal. Sabe cantar, acompañar, comentar y analizar, posee una cultura literaria y artística suficientemente vasta como para situar la música en todo contexto de civilización, y en fin, ha sido iniciado a realidades musicales a veces muy alejadas del corpus clásico (etnomusicología, jazz, canción popular, rock). Queda el caso, singularmente espinoso, de la formación pedagógica: desde hace algunos años, los I.U.F.M. (Institutos Universitarios de Formación de Maestros), herederas de las antiguas Escuelas Normales de Institutores (Maestros), están encargadas de enseñar a enseñar, especialmente la música; sería optimista pretender que la situación actual da total satisfacción. Habría que estar muy ciego para negar, o minimizar, las grandísimas dificultades encontradas por la mayor parte de los profesores de educación musical en el ejercicio de su profesión, particularmente en el colegio. Esto no cuestiona en absoluto la validez de la enseñanza universitaria de la música en Francia (en la que nadie conoce mejor que los enseñantes sus eventuales lagunas), pero invita a reflexionar sobre el problema más general de la transmisión del saber en un mundo cuyo desorden ya no se percibe sólo en el campo de la economía.

Gérard Denizeau es profesor de Historia del arte contemporáneo y encargado de la asignatura "Música y arte" en la universidad de París IV.

une compétence technique et un acquis culturel le plaçant en mesure de répondre aux attentes de tous les élèves, de la première année de collège aux classes spécialisées de terminale. Il sait chanter, accompagner, commenter et analyser, il possède une culture littéraire et artistique suffisamment vaste pour situer la musique dans tout contexte de civilisation, il a enfin été initié à des réalités musicales parfois très éloignées du corpus classique (ethnomusicologie, jazz, chanson populaire, rock). Reste le cas, singulièrement épineux, de la formation pédagogique : depuis quelques années, les I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), héritiers des anciennes Écoles Normales d'Instituteurs, sont chargés d'apprendre à enseigner, notamment la musique ; il serait optimiste de prétendre que la situation actuelle donne toute satisfaction. Et il faudrait faire preuve d'un singulier aveuglement pour nier, ou minimiser, les très grandes difficultés rencontrées par la plupart des professeurs d'éducation musicale dans l'exercice de leur profession, particulièrement en collège. Cela ne remet nullement en question la validité de l'enseignement universitaire de la musique en France (dont nul ne connaît mieux les éventuelles lacunes que ses enseignants), mais invite à réfléchir sur le problème plus général de la transmission du savoir dans un monde dont les dérèglements ne se perçoivent plus, désormais, que dans le seul champ de l'économie.

Gérard Denizeau est maître de conférences en Histoire de l'art contemporain et chargé de la matière "Musique et arts" à Paris IV.



polimúsica

DEPARTAMENTO DE ELECTRÓNICA INFORMÁTICA MUSICAL

c/ Caracas, 6 · 28010 Madrid · Tel. 91 319 48 57 · Fax: 91 308 09 45 · E-mail: madrid@polimusica.es

- Saber que la mejor solución
- no es siempre la más cara
- forma parte de nuestra atención al cliente.
- Y además, podrás comprobar que
- ahora nuestros precios son inmejorables.
-
-
-
-

Tenemos todo el tiempo que quieras para probar contigo el equipo que necesitas. Atención y servicio son las claves de nuestro éxito.



Todas las marcas
Sintetizadores, mesas de mezcla, módulos de sonido,
microfonía, monitores, procesadores, etc.

Gran selección de software musical

Asesoría técnica

Cursos de todos los niveles de Informática musical
Instalamos todos los equipos



BILBAO TRADING, S.A.
PLAZA FRANCISCO MORANO, 3
28005 MADRID
TEL: 91 364 49 70 (5 LÍNEAS)
FAX: 91 364 49 71
E-MAIL: BTTRADING@ARANET.COM

ZAC diseño gráfico

KAWAI

pianos
acústicos
y digitales



... y todo este amor al trabajo bien hecho se

nota...



notarás la diferencia

Durante más de setenta años los maestros artesanos de KAWAI han destinado toda su energía creativa y su pasión a fabricar los mejores pianos del mundo. Entre ellos hay especialistas que seleccionan las más finas maderas por los cinco continentes y expertos constructores que supervisan la preparación de los materiales y su ensamblaje en fábrica. Tras numerosos controles y sucesivas regulaciones el piano llega a los afinadores y entonadores, quienes aportan su privilegiado oído y un toque de sensibilidad musical para que el piano acabe siendo una auténtica obra de arte puesta a disposición de los artistas...