



Entrevista al Prof. Dr. Eur. José A. Rodríguez -Quiles

por Ana M. Vernia. Septiembre de 2015.

José A. Rodríguez-Quiles y García estudió piano, flauta travesera, armonía, contrapunto, fuga, pedagogía musical. Premio extraordinario fin de carrera. Título superior de Conservatorio, licenciaturas en Ciencias Matemáticas y en Musicología. Estudios de doctorado en la Universidad de Granada y en la Facultad de Música de la Universität der Künste Berlin. Primer doctor europeo en Historia y Ciencias de la Música. Investigador de la prestigiosa Fundación Alexander von Humboldt (Alemania) durante dos años consecutivos (2003-2005) y en la actualidad miembro del comité asesor de música.



Es coordinador nacional para España en EAS. Catedrático Titular EU de Educación Musical de la Universidad de Granada, colabora regularmente con varias universidades europeas como profesor invitado e investigador, en particular con la Universität Potsdam y con la Universität der Künste Berlin e imparte clases en diversos másteres nacionales e internacionales. Dirige el grupo de investigación RIMME (Research and Innovation in Music and Music Education) y la red internacional PerformME (Performative Music Education Network). Es presidente del RIMME Ensemble para la difusión educativa de la música contemporánea y director de los Congresos Hispano-Alemanes de Música y Educación Musical, cuya tercera edición se celebró en 2015.



Ana M. Vernia

Entre las dificultades que pasa en nuestro país la Educación Musical, una de las debilidades que se detectan es la formación del docente. Usted que está en contacto con el contexto alemán ¿cree que estamos muy alejados de su modelo educativo musical?

José A. Rodríguez-Quiles

Cualquier juicio que se haga a la hora de comparar dos o más sistemas educativos entre sí carece de sentido si se emite obviando los respectivos contextos en los que tienen lugar. Y en mi opinión, éste es posiblemente el fallo más grande que se ha cometido a la hora de querer implementar el conocido como Plan Bolonia en nuestro país. Se nos vendió sutilmente la atractiva idea de una "convergencia" en el marco de un espacio superior de educación e investigación que ha resultado ser un estrepitoso fracaso en los ámbitos que aquí nos interesan: los de la Música y la Educación Musical. Y así, mientras que un país como Alemania, con una tradición formalizada y bien asentada a lo largo de siglos acogió con gran cautela este Plan Bolonia tras innumerables e intensos debates muy dilatados en el tiempo y a lo largo y ancho de todo el país (de forma coordinada, tanto en Universidades como en Musikhochschulen), en España se despachó el asunto desoyendo por completo a los directamente afectados, minimizando el contexto al de nuestros propios ombligos y sin prestar la menor atención al estado de la cuestión en aquellos países más avanzados con los que presuntamente se perseguía "converger".



Así, el caso de la actual formación inicial del profesorado de Música en España representa por méritos propios el hazmerreír de Europa: mientras en Alemania (y no sólo en este país, claro está) tanto antes como después de Bolonia existían y continúan existiendo estudios superiores conducentes a la formación del futuro profesor de Música para Educación Primaria y Educación Secundaria/Bachillerato, en nuestro contexto no sólo se sigue con la idea de que no es necesario formar al futuro profesor de Música de Secundaria/Bachillerato con unos estudios específicos a nivel europeo (y por tanto no existió una Licenciatura en Educación Musical, así como la Universidad española sigue sin ofertar un Grado específico en Educación Musical orientado a este colectivo), sino que los responsables de las políticas educativas de nuestro país han entendido que “converger” significa suprimir de raíz el hito histórico que en España supuso la incorporación a la Universidad de los ya extintos estudios de Educación Musical para futuros docentes de Educación Primaria.

Volviendo ahora a su pregunta inicial, tengo que responder que, en efecto, estamos muy lejos de los parámetros que para Música y Educación Musical manejan los países avanzados de nuestro entorno. Por si esto fuera poco, la eliminación del carácter obligatorio de la Música que la LOMCE ha traído consigo, nos ha colocado de la noche a la mañana en el último vagón del tren europeo. Esto es, han hecho de nosotros justo lo contrario de aquello que nos prometieron. Deberíamos preguntarnos muy seriamente a quién le importa esto, a juzgar por la falta de sensibilidad de aquellos que manejan los resortes del poder tanto político como académico.

Creo que habría que estudiar muy seriamente cómo ciertas formas de “dolor” son reconocidas y amplificadas a nivel social (piénsese en la actual fuga de cerebros españoles como consecuencia de la crisis económica, por ejemplo), mientras que las pérdidas que acontecen en algunas áreas de conocimiento (léase, Educación Musical) se vuelven invisibles y por ende “indoloras”, como si no existiese absolutamente ninguna relación entre unas y otras. En consecuencia, resulta que algunas áreas de conocimiento valen la pena y otras no. En esto subyace obviamente una forma de entender y de ejercer el poder por parte de las áreas privilegiadas que son las que se erigen como las capacitadas para decidir qué es normativamente válido en un contexto académico y qué no.

AV Bajo su punto de vista ¿cuáles son las actuaciones necesarias para mejorar nuestro currículum oficial actual en el ámbito de la formación del profesor de música?

RQG. Sin ningún género de duda, lo primero que habría que definir es qué entendemos por profesor y por maestro de música; y, por extensión, qué entendemos por ser docente (de cualquier área curricular y de cualquier nivel educativo). Si nos detenemos un momento, caeremos en la cuenta de que la definición ni es baladí ni está mucho menos clara en el contexto español, siendo precisamente ésta una razón por la que nadie se pone de acuerdo en nuestro país sobre este asunto, por otra parte tan trascendental. Obviamente, no es cuestión de ignorancia el no definir hasta sus últimas consecuencias qué es ser docente, sino cuestión de intereses y corporativismos que no se sacan a la luz porque no conviene, con el consiguiente resultado de que cualquiera en este país puede ser docente (de cualquier cosa), lo cual constituye en sí mismo una absoluta aberración inadmisible en países educativamente civilizados, por así decir (y entre los cuales, desde luego, no se encuentra España).

Concretando en el caso de la Música, esta indefinición interesada sobre lo que debe ser un buen docente nos conduce, por citar sólo un par de ejemplos, a que -aún habiendo partido de cero en conocimientos musicales (!)- cualquier graduado en Magisterio con sólo 6 créditos de formación (?) pedagógico-musical cuenta con las competencias necesarias para impartir Música durante toda su vida profesional a niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad; o que un musicólogo con el mismo número de horas de formación en pedagogía musical y didáctica de la música (en estos estudios sólo existe una materia obligatoria relacionada con este campo) está capacitado para realizar la misma tarea con adolescentes de entre 13 y 18 años de edad; con capacitación similar cuentan los titulados superiores de conservatorio que imparten clases en esta misma franja de edad.

Mientras estas realidades no se cuestionen seriamente y dejen de concebirse como parte de la “normalidad” (apelando a que siempre fue así en nuestro contexto), cualquier actuación de mejora sólo supondrá un parche más a la Educación Musical (con mayúsculas) de este país.

Así, y contrariamente a lo que se pueda pensar, la sustitución de toda una carrera universitaria conducente a la formación del profesorado de Música por una ridícula «Mención en Música» dentro del nuevo Grado de Maestro en Educación Primaria, lejos de ser una concesión graciosa a esta área de conocimiento representa una es-



trategia política que consiste en crear al «Otro» para poder marginarlo mejor. Esto genera situaciones de precariedad y violencia en el seno de la comunidad académica que convendría analizar con detalle ya que desde el momento en el que empiecen a salir al mercado laboral “Especialistas en Música” con una preparación de 24 créditos optativos (equivalente a unas pocas semanas de clase), la sociedad no tardará en mofarse de su nula capacitación, quedando el área más devaluada aún y, en consecuencia, los adversarios dispondrán de argumentos suficientes para marginarnos mucho más de lo que ya estábamos.

La misma falacia la constituye el actual “Máster de Secundaria” para la formación de profesores de esa etapa educativa, con igualmente sólo 24 créditos de formación específica. Pero lo grave es que no aprendemos de los errores porque parece que no conviene hacerlo. Así, el propio planteamiento de un “MIR para docentes” con los que algunos quieren resolver el problema de la educación española es, a mi juicio, igualmente erróneo por una razón muy simple: la formación del profesorado (de cualquier área curricular) nunca puede ser un mero apéndice a añadir tras una larga formación concebida en una dirección muy distinta (normalmente con fines industriales y económicos) sino que, por propia definición, tiene que constituir el núcleo mismo de los estudios desde el primer instante en que el futuro docente pisa la Universidad. Dicho de otro modo: desde el primer curso académico,

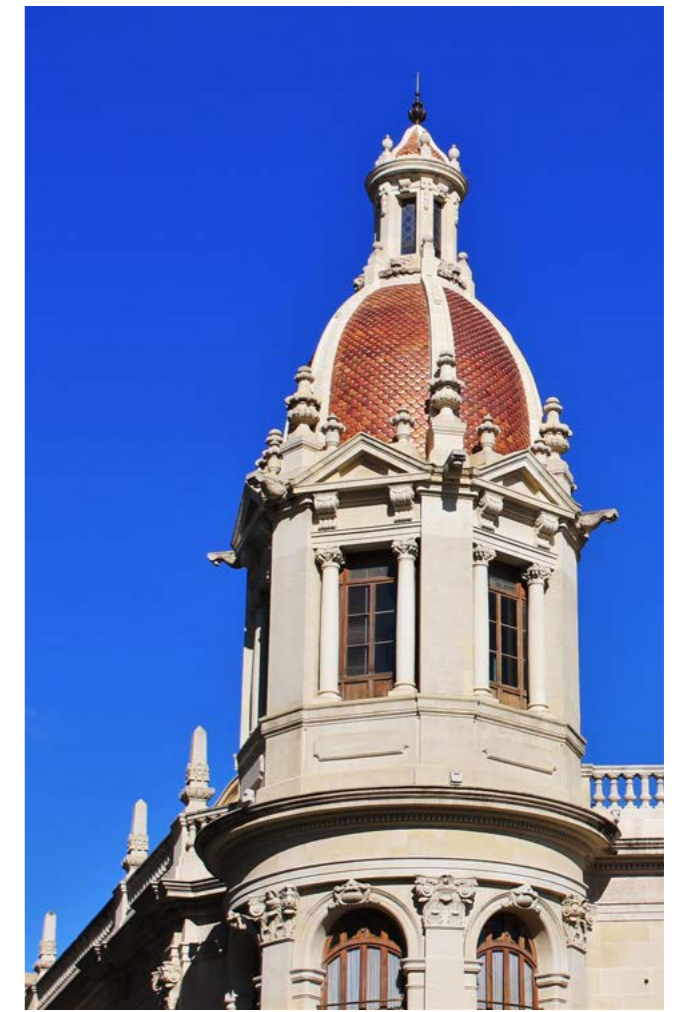
el futuro docente tiene que estar en contacto con la realidad que se supone va a atender con absoluto rigor durante su posterior vida laboral. Esto implica, naturalmente, distinguir entre la formación de un bioquímico que aspira a trabajar en un laboratorio, sin contacto alguno con niños ni jóvenes, y la del profesor de biología; entre la del informático responsable de facilitar la complicada gestión de una gran empresa internacional y la del profesor de informática en un colegio rural; entre la del musicólogo ávido de sacar a la luz eventuales glorias de un patrimonio musical oculto y la del profesor de música como catalizador y canalizador de sinergias en grupos de adolescentes que luchan por definirse como sujetos individualizados en marcos educativos que les resultan hostiles....

AV. En cuanto a investigación en educación musical ¿qué opina usted de la situación actual en España?

RQG. Inspirándome en la filosofía de Judith Butler, yo utilizo el concepto de «área precaria» para definir la situación en la que la Educación Musical se encuentra en España. Entiendo por área precaria, aquella área de conocimiento que está en desventaja y sometida a continuos riesgos de supervivencia debido a su ontología social (esto es, debido a su posicionamiento socio-académico en el marco universitario y, por extensión, en el marco social), lo que no afecta en este caso tanto a sus bases epistemológicas como a su modelado social plasmado en los dos

aspectos fundamentales de su actividad: docencia e investigación.

Si bien es cierto que en los últimos años se viene observando un aumento del número de tesis doctorales y (en mucha menor medida) de proyectos de investigación en esta área de conocimiento, la cantidad no es en absoluto comparable a la de otras áreas sancionadas socialmente. En cualquier caso, a mí no me preocupa tanto la cantidad como la calidad de lo que se hace. Y esto no debe entenderse como un menosprecio a la producción actual. En absoluto. Lo que quiero subrayar es la necesidad de orientar la investigación hacia las urgencias reales de la Educación Musical en nuestro contexto español con el fin de demostrar a la sociedad, en general, y a nuestros técnicos, en particular, el sentido y la imperiosa necesidad de salir del pozo al que nos han condenado. Y esto no parece ser lo que preocupe a algunos investigadores. Por supuesto, cada cual es muy libre de elegir el tema que considere oportuno como objeto de investigación y con ello obtener después, por ejemplo, una acreditación que le permita promocionarse en su vida académica. Esto es legítimo. Pero tendría mucho más sentido si el esfuerzo se orientase hacia algo verdaderamente útil. Útil y urgente resulta, a mi juicio, repensar y redefinir las bases epistemológicas sobre las que queremos se asiente la Educación Musical en una sociedad democrática del siglo veintiuno como la nuestra. Unas bases que muy poco tendrán que ver con las que tal vez fueran



plausibles para la sociedad española de los siglos XIX o XX pero que hoy en día ya no se sostienen en un mundo globalizado. Y es justo por esta falta de indefinición, por esta falta de fuerza interna, por la que la Educación Musical se viene encontrando a merced de lo que otras más consolidadas y más reconocidas por la Academia quieran hacer con ella. No dejamos de ser un área a la deriva ya que nuestras anclas son incapaces de dejar bien fijado el barco (nuestro barco) en el puerto que le correspondería, en lugar de hacerlo provisionalmente en otros «puertos afines».



AV. En su opinión ¿debería crearse una Universidad de las Artes que recogiera todas las Enseñanzas Artísticas Superiores?

RQG. Si me permite continuar con la metáfora, primero habría que amarrar bien el barco. Mientras éste siga a la deriva, cualquier construcción hará aguas, por artificial. Y aquí hay que reflexionar mucho porque hay mucho que arreglar previamente. Pero nuestra sociedad piensa poco y, cuando lo hace, suele ser de forma altamente interesada. Y, ojo, no confundirse: en ningún caso “universidad” es sinónimo de calidad y menos aún de excelencia, por mucho que sea esto lo que ahora toque vender de cara al exterior.

En general, es muy difícil romper desde dentro con las normas consolidadas por la tradición, lo que es aplicable tanto al caso de los Conservatorios como al de las Universidades. Pero lo que sí podemos hacer, es poner en tela de juicio, poner al descubierto, los planes instrumentalizadores de la autoridad que intenta controlar las normas; que intenta que la Educación Musical quede siempre en manos de otros (musicólogos, instrumentistas,

gestores, representantes de la Pedagogía General...). Se trata de hacerse visible más allá de las fronteras normativas a fin de que la Academia reconozca que existen áreas precarias a las que tiene la obligación de apoyar si no quiere perder su estatus como institución democrática.

Como ocurre con cualquier edificio en construcción, lo primero que hay que cimentar sólidamente son las bases sobre las que se asienta. El tejado y los aderezos externos e internos sólo tienen sentido después. En España tenemos una envidiable red de conservatorios de grado elemental y medio que no existe como tal en la mayor parte de los países de nuestro entorno. Esta estructura largamente consolidada empieza sin embargo a peligrar. Haría falta arbitrar medidas para facilitar la “conciliación” de los estudios musicales y de educación básica a todos aquellos alumnos que lo deseen, del mismo modo que se buscan medidas para “conciliar” vida laboral y familiar, por ejemplo. Esto podría hacerse, bien aumentando el número de centros de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato con especialización musical, bien arbitrando medidas para que en los propios conservatorios los alumnos puedan complementar su formación musical con una educación de carácter general sin tener que desplazarse a otro lugar. Pero esto, por sí solo, no es suficiente. Paralelamente hay que reeducar al profesorado en activo, no por lo que respecta a sus habilidades técnico-musicales, pero sí en todo lo que tiene que ver con las estrategias pedagó-

gico-didácticas, no sólo las relacionadas con las tradicionales clases individuales alumno-profesor, sino también con aquellas que implican a la comunidad educativa y al entorno social directo en el que se sitúa el centro educativo (conservatorio, colegio, instituto o lo que fuere). Sólo después de resolver los problemas de base, tendría sentido continuar hacia arriba con la construcción de este complejo edificio. ¿O lo que se quiere es disponer simplemente, sin más, de una excelente y costosa Universidad de las Artes para unos pocos elegidos, dejando las bases a su suerte? A mi juicio, hay que estar a la altura de los acontecimientos y ser capaces de explicitar muy honradamente los porqués y los paraqués de cualquier reforma. El Manifiesto por la Educación Musical (Granada, 2006) y la Declaración de Granada (Granada, 2015) ya apostaban por este espíritu de cambio .

AV. Tocando el terreno político, si se hiciera un pacto de Estado respecto a la Educación ¿dónde situaría usted a la Educación Musical?

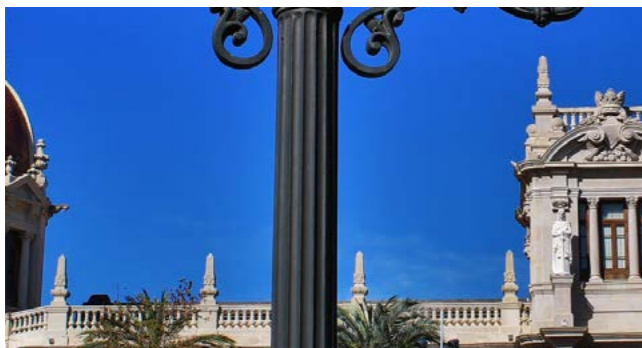
RQG. A la misma altura que el resto de lenguajes, ni más, ni menos. Esto es, al mismo nivel de importancia y con el mismo peso en el curriculum que el lenguaje matemático, la lengua materna o la lengua extranjera. Razón y emoción tienen que ir de la mano y no sólo fuera, sino muy especialmente dentro de los centros educativos. Pero, claro está, para ello los dirigentes políticos de todos los partidos deberían estar previamente en



condiciones de superar la “prueba del algodón-musical” y no veo yo que estén por la labor a día de hoy. Hablo desde mi experiencia con ellos. Por poner un ejemplo significativo, ninguno ha respondido cuando me he dirigido a él por escrito con un asunto musical de calado.

AV. Organizaciones como la SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español) así como diferentes Universidades llevan a cabo diferentes eventos dirigidos a la Educación Musical ¿considera usted que estas actuaciones pasan desapercibidas o realmente impactan en la sociedad?

RQG. Ni lo uno ni lo otro. Los que venimos organizando o colaborando en este tipo de eventos o nos venimos haciendo eco de ellos por diversos cauces, somos conscientes de la utilidad que tiene el comprobar que uno no está completamente solo frente a una problemática tan seria como es la relativa a la Educación Musical de un país de las dimensiones del nuestro. Pero, a su vez, nos sirve también para comprobar que el grupo, por heterogéneo, carece aún de la consistencia que le haría falta para llegar real-





mente a impactar en la sociedad. Es éste un aspecto que deberíamos trabajar muy a conciencia si queremos avanzar en una misma dirección. Y con esto estoy haciendo un ejercicio de autocrítica porque siempre es fácil culpar de cualquier cosa a los demás. Lo que no resulta fácil es mirar hacia dentro, tomar consciencia de los fallos internos y proponer posibles vías de solución aunque éstas sean parciales en un primer intento.

AV. Últimamente se ofrecen muchos másteres dirigidos al ámbito musical, usted participa como docente en algunos de ellos ¿cree que hay una masificación de formación en detrimento de la calidad de la misma?

RQG. Para responder a esta pregunta con conocimiento de causa habría que hacer una evaluación de cada uno de los másteres en particular. Como no dispongo de esta información, me va a permitir que no aventure nada porque sería impropio por mi parte. Lo que sí me gustaría es alertar sobre algo que empieza a expandirse peligrosamente. Me refiero a los másteres de carácter semipresencial y a los virtuales. Tal vez este tipo de estudios puedan tener sentido e incluso resultar pertinentes en otras áreas de conocimiento más “racionales” que “emocionales”, al que accede un alumnado homogéneo, con unos conocimientos básicos contrastados, con unas técnicas de estudio adecuadas y con capacitación en una o varias lenguas extranjeras relacionadas con su ámbito de conocimiento. En Edu-

cación Musical esto puede representar un riesgo en nuestro país por la propia idiosincrasia del área en estas latitudes. En efecto, nos venimos encontrando con que aquí los grupos de alumnos no son homogéneos en cuanto a conocimientos y habilidades se refiere, el bagaje musical previo que aportan suele ser igualmente muy dispar e incluso se dan casos en los que ni siquiera conocen el lenguaje con el que nos vamos a expresar (esto es, el lenguaje musical).

Consideremos por un momento el siguiente ejemplo: cualquiera que piense en realizar un Máster en Física Nuclear es consciente desde el primer momento de que la base fundamental de estos estudios es la Mecánica Cuántica y, por ello, este máster tiene sentido para titulados en Física y tal vez en Química y será de difícil seguimiento para, pongamos por caso, un graduado en Ciencias Ambientales o uno en Literaturas Comparadas. Resulta inconcebible -quiero pensar- encontrar a un alumno en un tal máster reconociendo abiertamente que sus conocimientos de Física son los que vagamente recuerda de su paso por la Educación Primaria. La pregunta inmediata es pues: ¿Por qué no ocurre lo mismo en el ámbito de la Música y de la Educación Musical? Si algún lector incrédulo piensa que estoy exagerando con este ejemplo, lo invito amablemente desde aquí a que indague por sus propios medios qué está ocurriendo en algunos de los casos de la actual oferta de másteres y programas de doctorado en España.

Como ya he denunciado repetidamente en otros foros, el gran problema de la Educación Musical en nuestro país es el de querer comenzar la casa por el tejado, lo que nos lleva, entre otras muchas cosas, a no disponer de materia prima de calidad por arriba (léase, alumnos de másteres y doctorandos) ya que por abajo (educación general obligatoria y no obligatoria) se vienen cortando las raíces sin ningún tipo de miramiento para que el árbol no dé frutos. El caso más flagrante lo constituye seguramente nuestra actual ley educativa LOMCE para educación no universitaria, ya mencionada.

AV. Para terminar la entrevista, si tuviera el poder de poder cambiar las cosas ¿qué acciones serían las primeras que tomaría?

RQG. Cuidaría las bases hasta el delirio empezando por reforzar la formación educativo-musical de las maestras y maestros de Educación Infantil, Primaria y del profesorado de los Conservatorios Elementales de Música. Introduciría en la Universidad un Grado en Educación Musical enfocado expresamente a la formación inicial del profesorado de Música de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato (cosa que, no olvidemos, no existe en este país), parte del cual servi-

ría además de formación pedagógico-didáctica al profesorado de Conservatorios Medios y Superiores (con lo cual se establecerían puentes reales de colaboración entre Universidad y Conservatorio). En unos pocos años se dispondría así de una muy buena materia prima para proseguir con másteres y programas específicos de doctorado realmente competitivos a nivel internacional. Es perfectamente posible demostrarnos a nosotros mismos y a los demás que el inmenso potencial artístico-musical-educativo de los españoles puede desarrollarse sin ningún complejo al máximo nivel siempre y cuando se superen corporativismos con el fin de adoptar conjuntamente medidas de progreso.

AV. Muchas gracias por dedicar parte de su tiempo a ARTSEUCA y compartir sus reflexiones y conocimientos con nosotros.

RQG. Muchas gracias a Vds. por haberme concedido esta oportunidad. Ojalá dentro de unos años las respuestas a las preguntas de hoy adquieran un signo muy distinto. Estaríamos entonces de enhorabuena y es por ello por lo que hay que luchar. Como nos recordaba Sartre, “lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que hacemos nosotros de lo que han hecho de nosotros”.▲

