

LA ENSEÑANZA ESPECIALIZADA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA Y EN LA COMUNIDAD FRANCESA DE BÉLGICA ANTE EL RETO EUROPEO

*Daniel Martín Jiménez **

I. INTRODUCCIÓN

En estos últimos años, hemos asistido a un aumento de las preocupaciones acerca la dimensión europea de la educación en el seno de la Unión. Sin duda, todos los deseos giran en torno a una idea principal: la armonización de los sistemas educativos de los países miembros con el objetivo de permitir la movilidad de estudiantes y titulados.

La enseñanza especializada de la música ha estado situada al margen de esta dinámica, y el resultado más evidente era la inexistencia de dicha movilidad. Las últimas reformas operadas en el ámbito europeo de estas enseñanzas han tenido como objetivo alcanzar este proceso de armonización y de movilidad por medio de una doble armonización: por un lado, una armonización nacional de la enseñanza especializada de la música con el sistema educativo del país y por otro lado, una armonización europea entre los sistemas de los diferentes países.

En el marco de este artículo, hemos decidido poner de manifiesto esta laguna y por tanto, interesarnos en la cuestión de la armonización de los estudios y titulados de la enseñanza especializada de la música, la cual intentaremos responder mediante un estudio comparativo de los aspectos normativos y legislativos que determinan las últimas reformas que han configurado las nuevas concepciones y estructuras de la enseñanza especializada de la música en la Comunidad francesa de Bélgica y

* Profesor y consejero B.L.C. Liège.

España. Todo ello, visto permanentemente desde la perspectiva de la movilidad de los estudiantes y titulados.

Sin embargo, antes de continuar, nos parece inevitable aclarar una primera cuestión: ¿Por qué hemos escogido la Comunidad francesa de Bélgica y España? Hasta la actualidad, estos dos países se habían caracterizado por poseer sistemas de enseñanza especializada de la música provenientes de la misma tradición (es decir, la francesa, el Conservatorio de París). A pesar de esta raíz común, en la década de los sesenta del siglo pasado y en menor medida de los setenta en el caso belga, los dos países realizan una serie de cambios de índole estructural, los cuales provocarán una serie de divergencias que van a definir estos dos sistemas como incompatibles entre sí, y en muchos aspectos, podríamos de calificarlos como opuestos. La falta de interés político y social por estas enseñanzas va a suponer un largo letargo reglamentario de tres décadas, durante las cuales van a situarse en una situación ambigua y marginal respecto a sus respectivos sistemas educativos. Hay que llegar hasta principios de los años noventa en el caso de España (L.O.G.S.E.), y finales de esta década para el caso de la Comunidad francesa de Bélgica (a partir de 1998), para que se realicen reformas en dichas enseñanzas dentro de la inercia que suponen las reformas globales de ambos sistemas nacionales de educación. Así, los dos países nos proporcionan una oportunidad inmejorable debido a que están inmersos en dos procesos de cambio de sus enseñanzas musicales. Además, debemos tener en cuenta que si nuestro país ya ha establecido el marco legislativo de este cambio desde la aprobación de la L.O.G.S.E. —aunque su desarrollo y puesta en aplicación se esté finalizando en la actualidad—, la Comunidad francesa de Bélgica, ha comenzado a llevar a cabo la actual disposición de la enseñanza especializada de la música a partir de 1998¹.

Las cuestiones de investigación que presentamos en el presente trabajo, están evidentemente ligadas a estas últimas reformas. En primer lugar, nos planteamos la cuestión de si las últimas reformas de la enseñanza superior artística (*enseignement supérieur artistique*²) y de la enseñanza secundaria artística (*enseignement artistique à horaire réduit*³) de la Comunidad francesa de Bélgica han supuesto un

¹ La aplicación de la reforma de la enseñanza superior fue realizada a partir del curso 2001/02.

² Decreto de 17 mayo de 1999.

³ Decreto de 2 de junio de 1998.

acercamiento de su sistema de enseñanza especializada de la música al español, el cual ya había realizado sus reformas durante los años 90, tras la L.O.G.S.E.

Más concretamente, en el caso de la enseñanza superior artística musical, vamos más lejos y nos cuestionamos hasta qué punto esta eventual armonización se modela sobre los principios de la Declaración de Bolonia.

Para terminar y en estrecha relación con nuestra primera cuestión, cabe interrogar la situación en términos de movilidad: ¿es posible que estas últimas reformas hayan supuesto una mejora de las condiciones de movilidad de los estudiantes y titulados de la enseñanza especializada de la música entre estos dos países?

II. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA ESPECIALIZADA DE LA MÚSICA?

Para comenzar, nos parece necesario procurar al lector una primera definición de qué es la enseñanza especializada de la música. Al hablar de la enseñanza especializada de la música, hacemos referencia a los estudios estrictamente musicales, es decir, aquellos que teniendo currículos concebidos para formar y proporcionar competencias musicales, conducen a determinadas sanciones reglamentadas legislativamente en el marco de las enseñanzas artísticas.

En esta definición, eliminamos todas las enseñanzas musicales universitarias (musicología, historia de la música, y magisterio —incluida la especialidad de educación musical, en el caso español) y las enseñanzas musicales situadas dentro del ámbito de la educación primaria y secundaria. En consecuencia, en el caso de la Comunidad francesa de Bélgica, la enseñanza especializada de la música comprende la enseñanza superior artística, *dominio musical (enseignement supérieur artistique, domaine de la musique)*, y la enseñanza secundaria artística a horario reducido, sección música (*enseignement secondaire artistique à horaire réduit⁴, section de la musique*). En nuestro país, la enseñanza especializada de la música engloba todas las enseñanzas musicales de *régimen especial*.

⁴ A partir de aquí, en ocasiones también le denominaremos enseñanza secundaria artística.

Hemos creído conveniente incluir en nuestro trabajo, con el objetivo de aclarar y proporcionar una visión completa del sujeto, un tipo de enseñanza que no se circunscribe rigurosamente a la categoría limitada. Hacemos referencia a las *escuelas de música españolas*⁵. Dichos establecimientos se rigen por la legislación relativa a las enseñanzas artísticas pero sin tener ningún poder de validación académica⁶ o correspondencia de nivel en el sistema. Hay que aclarar que hemos incluidos este tipo de centros debido esencialmente a tres razones:

- Las escuelas de música realizan funciones y persiguen finalidades similares a las *académies de musique (enseignement secondaire artistique à horaire réduit, section de la musique)* de la Comunidad francesa de Bélgica.
- Las *escuelas de música* han sido una innovación de la reforma española respecto a la situación anterior.
- A pesar de su falta de sanción oficial y válida académicamente hablando, su único objetivo y campo de actuación es la enseñanza de la música, y por tanto, sus currículos se encaminan a *formar y desarrollar las competencias musicales del alumno*.

A modo de conclusión, las enseñanzas contempladas en nuestro estudio son:

- Para la Comunidad francesa de Bélgica:
 - *L'enseignement secondaire artistique à horaire réduit, section de la musique* (regulado por el decreto del 2 de junio de 1998 organizando el *enseignement secondaire artistique à horaire réduit*),
 - *L'enseignement supérieur artistique, domaine de la musique* (regulado por el decreto del 17 de mayo de 1999 que establece las disposiciones permitiendo estructurar la enseñanza artística superior de tipo corto y largo);

⁵ Utilizamos los términos escuelas de música y enseñanza/s no reglada/s de la música como sinónimos, al igual que lo hacen los textos legislativos españoles.

⁶ Las *escuelas de música* en todo momento tienen la posibilidad de expedir certificados sin validez académica ni oficial.

- En España, todas las enseñanzas musicales de régimen especial decretadas en la L.O.G.S.E.:
 - Las Escuelas de Música,
 - Los grados elemental, medio y superior.

Pero, ¿por qué no consideramos el «bachillerato musical» español o su equivalente belga, las *humanités artistiques*? Cuando estos estudios fueron definidos por primera vez en las legislaciones de la Comunidad francesa de Bélgica y de España, la idea era instaurar una rama en el conjunto de la educación secundaria ordinaria donde integrar las enseñanzas especializadas de la música. Esta empresa no ha obtenido las repercusiones que se esperaban y el resultado difiere bastante de la idea de origen. La enseñanza secundaria artística de la música⁷, léase las materias estrictamente musicales, ha estado siempre separada de las materias propias de la educación secundaria (ordinaria)⁸, hasta el punto de adquirir un estatuto singular con la creación de las *académies de musique* en Comunidad francesa y del grado medio español. En el mejor de los casos, se ha llegado a realizar una especie de ajuste, siendo su resultado la aparición de horarios «arreglados» y compatibles entre ambos tipos de enseñanza. Los establecimientos que ofrecen el denominado «bachillerato musical» o las *humanités artistiques* —y en consecuencia, sus alumnos— se han quedado como casos *anecdóticos*; en el caso belga desde el instante que *l'enseignement artistique secondaire de la musique* ha tenido una posición independiente, y en España, al reducirse la experiencia a una componenda de horarios entre las materias musicales propias de las enseñanzas musicales regladas de régimen especial y las de la educación secundaria. Ante tal situación, las enseñanzas estrictamente musicales de nuestra definición corresponden al *enseignement secondaire artistique de la musique* belga y a las enseñanzas de régimen especial españolas, y no aquellas contempladas en las ramas de las «humanidades artísticas».

Antes de continuar, nos parece importante aclarar someramente la estructura de la enseñanza especializada de la música en los dos países tratados. En los dos casos, la enseñanza especializada de la música aparece como una enseñanza paralela a la enseñanza ordinaria (salvo para la enseñanza superior de la Comunidad francesa,

⁷ Ahora, y de manera excepcional, este concepto es aplicado a los dos países.

⁸ Tanto en el ámbito de establecimientos como en el legislativo.

dónde la enseñanza superior artística se encuentra integrada en el conjunto de la educación superior tras las últimas reformas⁹). En la Comunidad francesa, la enseñanza no superior corresponde al *Enseignement Secondaire Artistique à horaire réduit*. En España, esta enseñanza no superior está dividida en enseñanza regladas y no regladas¹⁰. Además, las enseñanzas regladas constan de dos grados: elemental y medio (véase figura 1). Las enseñanzas no regladas se corresponden con las *escuelas de música*.

II.1. Las Características de la enseñanza especializada de la música

Martín (2003), partiendo de los modelos explicativos propuestos por la sociología de las organizaciones acerca la institución universitaria (organización profesional, modelo burocrático, modelo crítico, etc.), propone la pertinencia del modelo amplio presentado por González, Saez y Encabo (1999) para la institución representativa y modelo de la enseñanza especializada de la música: el Conservatorio.

A pesar de esta postura inicial, Martín (2003), considera que si estas consideraciones tomadas del análisis de la realidad universitaria nos pueden servir como una primera aproximación explicativa de la enseñanza musical actual, especialmente de los conservatorios y aquellos centros artísticos de educación superior, sin embargo, la especificidad y singularidad de las enseñanzas tratadas, hacen que estas posean unas características diferenciadas y distintivas:

- **Situación marginal.** En el caso español, esta situación es principalmente debida al aislamiento legislativo de estas enseñanzas en relación con el grueso del sistema educativo nacional, especialmente para la enseñanza superior, de manera que la enseñanza superior artística es la única categoría que todavía queda fuera de la enseñanza universitaria¹¹. Esta distancia se ve a su vez acompañada de un abandono y falta de interés político. A este título son ilus-

⁹ Decreto del 17 de mayo de 1999.

¹⁰ Las enseñanzas regladas conducen a la obtención de un título oficial. Al contrario, las enseñanzas no regladas no conducen a la obtención de un título.

¹¹ Esta situación, cuyo origen es la no incorporación de las enseñanzas musicales en la Universidad Imperial francesa de Napoleón, se ha expandido por todos los países latinos, de forma que

trativas las palabras de Dupuis (2001), ministra de la educación superior de la Comunidad francesa de Bélgica¹² cuando iniciaba la reforma del *enseignement artistique supérieur*: «*el enseignement artistique supérieur se ha quedado al margen del sistema general abandonado por el legislador*». Las enseñanzas musicales no se han situado jamás en el punto de mira de los intereses políticos y sociales. Argumentar esta afirmación es fácil si nos atenemos a las reformas de las que dichas enseñanzas han sido objetos¹³, la bibliografía acerca las mismas, así como la evolución de su financiamiento en relación con los otros tipos de estudios superiores y secundarios.

Esta marginalidad deriva también de la «ausencia de reconocimiento por ciertos Estados miembros de la Unión Europea de ciertos diplomas otorgados en otros países» (AUDÉOUD, 2002: 4)¹⁴. Ello tiene por consecuencia que «los diplomas

el Conservatorio quedó como centro no integrado en las estructuras generales del sistema educativo nacional. Numerosos países que se encontraban en esta coyuntura, han iniciado diversas iniciativas en los últimos años para armonizar las enseñanzas musicales con el resto la organización general de sus sistemas. Este es el caso de la Comunidad francesa de Bélgica, cuyas reformas del *enseignement secondaire artistique à horaire réduit* (1998) y del *enseignement artistique supérieur* (1999) han integrado las enseñanzas musicales en la dinámica y estructuras del sistema nacional. Sin embargo, las autoridades españolas no han seguido el mismo curso, y las enseñanzas musicales siguen teniendo esa consideración de “régimen especial” que las sitúa al margen de la estructura general educativa. Si bien ha habido algunos intentos de remediar la situación, como la infructuosa incorporación promulgada por la ley General de Educación en 1970 acerca la integración de los Conservatorios Superiores en la Universidad, como sucedió con Bellas Artes, no han tenido efectividad alguna.

¹² Utilizaremos en numerosas ocasiones la Comunidad francesa de Bélgica para ilustrar nuestras proposiciones ya que su tradición de enseñanza musical es similar a la nuestra (MARTÍN, 2003), pero con la diferencia, que a finales de la década de los noventa y los primeros años del presente siglo, en dicho país se han reformado todos los niveles de dicha enseñanza a través de una legislación exclusiva para incorporarlos al conjunto del sistema educativo nacional y al espacio europeo de educación.

¹³ En el caso de la Comunidad francesa de Bélgica, los dos primeros conservatorios belgas (Lieja y Bruselas) aparecen en 1831 y 1832 respectivamente (en la capital ya existía una escuela organizada por las autoridades públicas desde 1810, y a partir de 1827 –por decreto real de 1826- funcionará bajo el nombre de *Ecole Royal de Musique*). Sin embargo, la primera regulación para la totalidad de los centros no llegará hasta 1933, siendo la siguiente en 1976. Recordemos que en nuestro país se han necesitado 34 años para que las enseñanzas musicales sufrieran una evolución significativa (de 1966 a 1990), dentro del marco de una reforma general del sistema educativo y puesto que no se encuentran entre las motivaciones principales de la L.O.G. S.E., ha sido una reforma parcial e incompleta. La misma tendencia se ha puesto de manifiesto en la L.O.C.E.

¹⁴ Para el caso de la Comunidad francesa de Bélgica, cf. Dupuis (2001).

otorgados por las escuelas e instituciones de ciertos Estados Miembros no son siempre reconocidos por los otros». Por consiguiente, los titulares no pueden «hacer valer [los títulos] con el objetivo de acceder a la profesión a la cual permittían el acceso en un principio» (Ibídem: 11). Todo ello es fruto, como indica Roos (2001: 89) de la falta de legibilidad de los programas y títulos, enfrentada en la actualidad a la lógica y a la armonización universitaria:

«la structuration particulière des études, qui était la norme en Europe il y a quelques dizaines d'années et qui prédomine encore dans plusieurs pays, est maintenant souvent confrontée avec une logique de modèle plus universitaire, où tout au moins propre à l'enseignement supérieur».

Además, puesto que el reconocimiento del título está «generalmente desprovisto de carácter automático en el sector de las artes», el reconocimiento del título extranjero exige «un examen destinado a evaluar las competencias del candidato y para apreciar la equivalencia de su título con aquel del país de acogida». Ahora bien, en ciertas ocasiones, «los procedimientos de control organizados faltan de transparencia» (Ibídem.).

Para terminar, en estrecha relación con la ausencia de motivación de las autoridades políticas por estas enseñanzas y según el estudio llevado a cabo por la Universidad de París X (AUDÉOUD, 2002), la falta de orientaciones generales definidas en este dominio en el ámbito europeo provoca una *variabilidad de formación dispensadas en el seno de la Unión Europea*, hasta el punto que «los artistas de ciertos países miembros, por tanto menos competitivos que los de otros países, tan solo pueden aprovechar oportunidades limitadas de trabajar fuera de sus fronteras» (AUDÉOUD, 2002: 10).

- **Enseñanza paralela minoritaria y elitista fundada en la selección.** Los conservatorios se proyectan como centros de excelencia, tanto en lo referente a los docentes como a la formación (DUPIN, 1996; MARTÍN, 2003). La enseñanza especializada de la música es un *sistema paralelo* a la enseñanza obligatoria, muy a menudo basado en la selección, la cual a su vez, suele ser ciega, es decir, sin un verdadero objetivo (JOURBERT, 1996). Además, a pesar de la expansión de esta enseñanza desde los años 60, todavía se mantiene como una enseñanza minoritaria y que se basa en un reclu-

tamiento centrado en una franja social muy estrecha (MENGER, 1996). Un dato clarificador: al principio de los años 80, el 45% de los alumnos de las escuelas de música francesas eran originarios de clases sociales superiores (HENNION, 1983). Dicha proporción aumentaba según se ascendía en la jerarquía de establecimientos. Así, en las mismas fechas, cerca del 55% de los alumnos del Conservatorio Nacional Superior de Música de París procedían de clases superiores (MENGER, 1996).

— **Enseñanza tradicional.**

- Enseñanza basada en la *relación maestro-alumno* (discípulo), individual, proveniente de la edad media y confirmada en el romanticismo del siglo XIX (MARTÍN, 2003), época de creación de los conservatorios de referencia.
- Fundamentada en una *pedagogía de modelo*:

«*La pedagogía de modelo es extremadamente impregnante en música. Se puede decir que la enseñanza de la música, en el conservatorio o en la escuela, reproduce el esquema de la práctica profesional dominante [...]: una práctica que se apoya en la autoridad, por definición indiscutible*» (LAMORTHE, 1995: 9).

Esta noción de modelo es un instrumento normativo «que aniquila toda iniciativa» y, casi ritualmente, se limita a una *metodología de la repetición* (LAMORTHE, 1995: 9).

- En esta enseñanza, *el error no tiene lugar*:

«*El derecho al error, a pesar de ser recomendado oficialmente desde hace cierto tiempo, tiene todavía poco derecho a ser citado en lo musical: el error, es la falta. Por lo que se refiere a la enseñanza en los conservatorios, conocemos (HENNION, de 1980 a 1983) las consecuencias de este fracaso: un abandono generalizado, no solamente abandonando la escuela de música, sino renunciando a la práctica personal*» (LAMORTHE, 1995: 9).

Tras estos dos últimos puntos y revisando los métodos presentes en la gran mayoría de los programas de estudio, podemos afirmar que estas

enseñanzas utilizan una pedagogía fundada en gran parte en el siglo XIX. Para los conservatorios belgas francófonos, De Roos (2001: 87) comenta el carácter bien establecido «de las costumbres pedagógicas, cuya historia remonta prácticamente a la creación de Bélgica», es decir, la década de 1830.

- Esta concepción de la enseñanza (maestro-alumno) ha desarrollado un fuerte corporativismo: «la música es a la vez un arte liberal y una actividad «manual» cuya transmisión es fuertemente corporativista» (JOURBERT, 1996: 222). A su vez, diremos que no existe ni identidad profesional ni una idea de colectivo de los docentes de música (MARTÍN, 2003), siendo la idea de colectivo substituida por la autoridad incontestable de ciertas figuras representativas (maestros) de la práctica profesional dominante, alrededor de los que se establecen los círculos corporativistas (DURIEUX, 2000; MARTÍN, 2003). De hecho, en España y en la Comunidad francesa, las estructuras asociativas de estos docentes son escasas y poco representativas de la población total, o bien no existen (en Bélgica), lo cual significa que los profesores no son proclives a la movilización colectiva.
- Los puntos anteriores ya nos han mostrado un sistema jerarquizado (corporativismo en torno a figuras reconocidas y la autoridad del maestro) en el ámbito de los actores, pero esta jerarquía no se limita a los alumnos, los docentes, los músicos, a los individuos implicados en estas enseñanzas. También está presente en el ámbito de los centros: «los establecimientos importantes siguen siendo, en su espíritu, sucursales de los conservatorios superiores, los cuales son modelos y fin de la enseñanza» (JOURBERT, 1996: 222). En el caso de la Comunidad francesa, las académies de musique se conciben a sí mismas como mini-conservatorios (DUFEY y HENCEVAL, 1996).
- La visión de los conservatorios como centros de enseñanza de la música culta ha seccionado siempre sus enseñanzas. Si el punto de partida fue la música romántica en la mayoría de los conservatorios creados en el siglo XIX, estos establecimientos han evolucionado —sobre todo durante el siglo XX—, englobando la totalidad de la música culta tonal de tradición europea; es decir, desde el Barroco hasta el serialismo y la atonalidad (por lo general, estas dos últimas corrientes no incluidas).

Solamente, ciertos centros han incorporado dentro de sus enseñanzas tendencias más modernas —incluidas las más contemporáneas—, música de origen popular o la música denominada «antigua». Se puede decir, que casi todos los conservatorios no son conservatorios de música, sino más bien conservatorios de la música, entendiéndose así una cierta franja muy reducida de ésta.

- **Menosprecio de la pedagogía y de la formación docente.** El origen de la formación de los profesores de las enseñanzas especializadas de la música de la música (salvo aquellos que se dedican a impartir materias de carácter general) es estas mismas enseñanzas. Es decir, son ante todo técnicos de la música. La mayoría de ellos, creen que es suficiente el dominio y un gran conocimiento de la música y de sus aspectos técnicos para afrontar la enseñanza de la misma, para ser un docente. Las palabras de Joubert (1996: 27) son bastante descriptivas a tal efecto: «*On n'estime pas toujours la distance qui sépare la fonction de danseur de la de professeur de danse: c'est la formation au métier de professeur*». Si esta situación no es singular a la enseñanza especializada de la música, aquí es más marcada debido en parte a la tradicional segregación de esta enseñanza con relación a los ejes generales de los esquemas nacionales de educación y al mismo tiempo de las tendencias pedagógicas, y de otro lado, en razón de la cultura general reducida demandada (musical y no musical) a los alumnos y docentes hasta las últimas reformas¹⁵. De todas formas, cuando la subestimación no viene de los músicos, lo hace de las instituciones, las cuales desarrollan una formación pedagógica incompleta, insuficiente y limitada.¹⁶

- **Carácter profesional.** En lugar de una enseñanza no *profesionalizadora* superior, las enseñanzas musicales superiores tienen un marcado e inevitable carácter profesional. Por tanto, existe un importante contenido práctico y técnico en estas enseñanzas. Nos permitimos ilustrar esta particularidad con el decreto de la Comunidad francesa del 17 de mayo de 1999, relativo a la enseñanza artística: «[Las enseñanzas artísticas] transmiten los conoci-

¹⁵ Por ejemplo, una gran parte de los docentes dedicados a la enseñanza especializada de la música no poseen un diploma de educación secundaria no obligatoria.

¹⁶ Para el caso de los conservatorios belgas, cf. De Roos (2001).

mientos teóricos, técnicos y la formación práctica indispensables [...]» y «prepara [...] a la actividad profesional y al ejercicio de las técnicas la creación artística»¹⁷.

- Precocidad de la enseñanza. Según Menger (1996: 342), «las actividades de creación así como aquellas de interpretación comparten la misma propiedad remarcable y simétrica de precocidad». En consecuencia, la música exige esta precocidad y el consenso en torno a tal idea ha hecho que su enseñanza sea concebida a partir de la importancia de dicho principio de precocidad.

III. CONCEPCIÓN Y MARCO JURÍDICO

a) Enseñanza no superior

Las enseñanzas musicales españolas, al igual que todo el sistema educativo excepto la Universidad, fue organizado en la L.O.G.S.E. y redefinido en la L.O.C.E. Es a partir de la primera, que la enseñanza especializada de la música se sitúa en las enseñanzas artísticas de régimen especial. La enseñanza especializada de la música en los niveles no superiores está así misma dividida en enseñanzas *regladas* y *no regladas*. Dentro de las *enseñanzas no regladas* (aquellas que no conllevan a la obtención de un título), sólo aparece un tipo de enseñanza: las *escuelas de música*.

Esta uniformidad no existe para las enseñanzas no regladas. En este apartado, tanto los conservatorios (públicos) como los centros autorizados (privados) (R.D. 389/1992, del 15 abril 1992), son los responsables de su puesta en práctica. Las enseñanzas regladas se dividen en tres grados (art. 39.5): elemental (cuatro cursos), medio (tres ciclos, de dos años cada uno) y superior (un solo ciclo de cuatro años, salvo para las especialidades de Dirección y Composición, cuya duración es de cinco años). Para estas enseñanzas, la legislación prevé tres tipos de centros —indiferentemente de su titularidad—, correspondiendo cada categoría a un grado (elemental, medio y superior). Ciertas comunidades autónomas han eliminado de sus

¹⁷ Dupin (1996) establece para el Conservatorio de París (paradigma del conservatorio moderno) una constante durante sus doscientos años de historia: la adecuación de la formación a la preparación de las profesiones.

respectivas ofertas educativas los conservatorios de grado elemental y por defecto, toda iniciativa de implantación en sus territorios de plazas para este primer nivel (grado elemental). La causa es la baja rentabilidad económica y educativa de los estudios de grado elemental en un conservatorio. En lugar de este tipo de centro, las administraciones educativas han preferido la fórmula de las *escuelas de música*, las cuales fueron creadas por la L.O.G.S.E.. El nacimiento de las *escuelas de música* pretende flexibilizar, modernizar y aproximar al conjunto de la sociedad la enseñanza especializada de la música, al mismo tiempo que establecer un modelo de financiación compartido entre la administración educativa, las administraciones locales y los alumnos. *A grosso modo*, éstas son las razones, junto la incongruencia y la confusión que supone la coexistencia de enseñanzas musicales regladas y no regladas, por las cuales una gran parte de los conservatorios elementales han sido reconvertidos o suplantados por las *escuelas de música*.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, este paralelismo entre enseñanzas regladas y no regladas configura dos trayectorias complementarias en una única estructura. Sin embargo, para determinados aspectos, esta situación es confusa y sin una limitación clara. Con el esquema presentado (figura 2), pretendemos mostrar esta singularidad de la enseñanza especializada de la música en España.

El paso entre los diferentes niveles de la enseñanza reglada y las escuelas de música está garantizado en todo momento por diferentes disposiciones legislativas.

En la enseñanza reglada, el carácter de los grados no superiores no está explícitamente definido. Es decir, la legislación no expresa si los grados *elemental* y *medio* tienen un estatuto de enseñanzas primarias, secundarias o superiores, este último descartado puesto que existe un grado con esta denominación. De todas formas, no es difícil avanzar su nivel. El grado elemental, a pesar de que en numerosas ocasiones se ha visto regido por reglamentaciones y disposiciones propias de los centros de educación secundaria, no tiene los atributos propios de estos últimos (edad de los alumnos, título expedido, estudios que no desembocan a otros integrados en la enseñanza superior, etc.)¹⁸. Por contra, el grado medio, sometido también a una normativa propia de la educación secundaria posee ciertos atributos que nos permitiría considerarlo como tal:

¹⁸ Estos aspectos serán tratados más adelante

1. El diploma expedido más las materias obligatorias de la educación secundaria permiten la obtención del título de Bachiller.
2. Edad del público.
3. Orientación hacia la enseñanza superior.
4. En el ámbito de la reglamentación, los centros tienen el estatuto de centros de educación secundaria.

Sin embargo, estas enseñanzas tienen un *carácter profesionalizador* puesto que su título (*título profesional*) permite acceder a la docencia en las *escuelas de música*.

En la Comunidad francesa de Bélgica, *l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit* está estructurado conformemente al decreto del 2 de junio 1998 (figura 3). En este decreto, el artículo 461 establece las *secciones* (ramas, áreas o familias disciplinares) a organizar, entre las que se encuentra la música. Siguiendo el texto del decreto mencionado, «en cada dominio contemplado en 1º (artículo 461) son organizados niveles que tienen por objetivos: 1º hacer adquirir las capacidades que permiten el mantenimiento y la progresión del alumno en el proceso del *enseignement secondaire artistique à horaire réduit*» (Art. 4§2). Por consiguiente, ello demuestra que el *enseignement secondaire artistique à horaire réduit* está configurado como un continuo progresivo de niveles (*préparatoire, formation, qualification y transition*):

1. El nivel preparatorio, es facultativo y accesible a partir de los cinco años, correspondiéndose a una etapa de iniciación;
2. El nivel de formación (obligatorio), es accesible a partir de los ocho años y corresponde a una etapa de observación y orientación; tras este nivel, los alumnos son orientados hacia el nivel que mejor se adopte a su trayectoria: el nivel de cualificación o el de transición;
3. El nivel de cualificación, es una enseñanza terminal, es decir, que cierra la trayectoria de formación del alumno. Al igual que en el nivel de formación, existe un itinerario para adultos y otro para los niños;
4. El nivel de transición, el cual prepara a la enseñanza superior.

Un primer análisis de las edades de referencia de estas enseñanzas nos envía a una conclusión evidente: a pesar de su denominación, estos estudios no tienen del todo el carácter de enseñanza secundaria. Siguiendo este primer criterio amplio de

la edad del público, la correspondencia inmediata en el sistema español es el grado medio, pero también el elemental, en cuanto son enseñanzas regladas como el *enseignement secondaire artistique à horaire réduit* belga. Sin embargo, *l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit* francófono sobrepasa estos dos grados para acaparar funciones y roles atribuidos a las escuelas de música españolas, las cuales a su vez exceden de manera clara las misiones atribuidas a las enseñanzas belgas (*enseignement secondaire artistique à horaire réduit*).

A pesar de estas divergencias, todas las enseñanzas contempladas tienen como finalidades aportar una formación artística y orientar a los alumnos hacia estudios superiores. No obstante, a partir del análisis de sus misiones, hay que remarcar que los grados elemental y medio españoles, aunque sean enseñanzas no superiores, poseen un carácter profesionalizador.

b) Enseñanza superior

Las reformas han implantado sistemas de créditos. Los *European Credit Transfer System (ECTS)* han sido desarrollados en la Comunidad francesa. Por contra, la legislación española, establece un sistema de créditos *a priori* no compatible con los ECTS. Sin embargo, gracias a ciertas acciones de diversa índole, estos créditos han llegado a ser conciliables con el sistema europeo.

Sin embargo, las reformas han instaurado estructuras diferentes: una arquitectura de dos ciclos (2+3 años) en la Comunidad francesa y un único ciclo (4 ó 5 años según la especialidad) en España. En lo referente a los estudios de tercer ciclo, en la legislación francófona belga aparece un diploma específico para dichas enseñanzas en este nivel (el DESA¹⁹), es decir, además del doctorado. En España, la reglamentación crea igualmente el tercer ciclo en el seno de las enseñanzas artísticas, pero sin establecer ninguna titulación. En otras palabras, la legislación no determina que tipo de enseñanzas serán proporcionadas en este ciclo.

Esta situación es el resultado de la no incorporación de las enseñanzas superiores artísticas en el conjunto de la educación superior nacional. La enseñanza supe-

¹⁹ *Diplôme d'Enseignement Spécialisé Artistique*

rior de la música se mantiene en una posición *clandestina* al margen del resto de la educación superior, organizada en torno a la Universidad. Sin duda, todo ello es el resultado del proceso histórico que dicha enseñanza ha seguido en nuestro país, y al hecho que tanto la L.O.G.S.E. —confirmado por la L.O.C.E. posteriormente— procure a dichas enseñanzas un estatuto de enseñanza superior (en el ámbito legislativo, títulos de acceso y sancionados, etc.) pero sin integrarla en el sistema universitario. En consecuencia, este análisis nos permite ver dos situaciones contrastadas entre los dos países: una enseñanza superior (Comunidad francesa) *versus* una enseñanza superior *de facto* (España).

El análisis de las finalidades nos permite observar que en ambos países, la enseñanza superior especializada de la música tiene un carácter profesionalizador, teniendo como ambición preparar al alumno a ser un docente, músico-intérprete y/o creador²⁰. Además, la legislación española añade el rol profesional del *investigador*. Si todos los otros dominios estaban presentes en la legislación francófona, la investigación es propia del sistema español. Sólo de una manera poco convincente, es posible encontrar una relación entre la *investigación* y *l'action culturelle* de la Comunidad francesa, entendida como espíritu crítico. La incorporación de la investigación a la formación es debida en gran parte a las *disciplinas* científicas instauradas en la enseñanza superior musical española (musicología, flamencología, ethnomusicología), las cuales no aparecen en las enseñanzas de la Comunidad francesa²¹. Dicha posición también se debe, en menor medida, a la afirmación de la concepción del docente como profesor e investigador. En todo caso, estas disciplinas (musicología, flamencología, ethnomusicología) y la faceta investigadora suponen una *apropiación* de misiones y estudios hasta ahora asignados únicamente a la Universidad.

²⁰ *La legislación de la Comunidad francesa también contempla como finalidad la preparación a l'action culturelle. Sin embargo, este aspecto no se concretiza en un carácter estrictamente profesional (un profesional de la cultura), sino más bien, aparece como una faceta social a desarrollar en el futuro profesional. En otras palabras, el decreto del 17 de mayo de 1999 contempla el futuro profesional como un artista (músico) ciudadano, crítico y responsable que intervenga activamente en la sociedad, que participe en el conocimiento, en la evolución y la transformación de la sociedad.*

²¹ En la Comunidad francesa, la musicología y la etnomusicología se imparten en la Universidad.

IV. LAS ESPECIALIDADES

Con el objetivo de obtener una visión general y eficaz de las especialidades, la presentación de este apartado ha sido según la presencia de cada especialidad (o familia de especialidades) en las enseñanzas contempladas.

a) Enseñanza no superior

- Especialidades presentes en los tres tipos de enseñanzas: instrumentos clásicos, instrumentos antiguos²² y formación vocal/canto.
- Especialidades presentes en las *académies de musique* y las *escuelas de música*: formación jazz.
- Especialidades presentes sólo en las *escuelas de música*: música moderna, instrumentos de música tradicional y popular.

b) Enseñanza superior

- Especialidades presentes en las enseñanzas superiores especializadas de la música en España y en la Comunidad francesa de Bélgica: instrumentos clásicos (la disciplina de música de cámara existe únicamente en Bélgica; ésta ha sido suprimida por la reforma española), instrumentos antiguos, canto/arte lírico (con especialización en música antigua para el caso belga), jazz, pedagogía, escritura y teoría musical. Sin embargo, a causa de la incorporación del rol de investigador en el caso español, aparecen nuevas especialidades (etnomusicología, flamencología y musicología) en los establecimientos españoles que existen en la Comunidad francesa.
- Especialidades presentes solamente en las enseñanzas superiores especializadas musicales españolas: instrumentos de música tradicional y popular.
- Especialidades presentes solamente en las enseñanzas superiores especializadas de la música de la Comunidad francesa de Bélgica: música moderna.

²² Salvo para las especialidades de violín y oboe barroco, las cuales sólo se especifican en la Comunidad francesa.

V. LOS ALUMNOS

En relación con los alumnos, la enseñanza secundaria musical organizada por la Comunidad francesa exige ciertas condiciones de admisión: una edad mínima y la finalización con éxito del ciclo (*filière*) inferior. En total oposición, ninguna de estas condiciones están presentes en las enseñanzas no superiores españolas, ni en las regladas, ni en las escuelas de música. Otra condición de los estudios francófonos es la limitación del número de años de estudio. Dicha limitación está igualmente presente en las enseñanzas españolas, aunque sólo sea en las enseñanzas regladas, y por tanto, no afecte a las *escuelas de música*.

El acceso a las enseñanzas superiores especializadas de la música en los dos países está determinado por la posesión del título correspondiente a la conclusión de la educación secundaria superior, es decir, post-obligatoria: la nueva legislación de la Comunidad francesa exige el CESS (*Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur*) y en el sistema español, el título de Bachiller. Por consiguiente, el alumno debe tener 17/18 años para acceder. En el caso español, la demanda de la superación del tercer ciclo del grado medio confirma esta edad. Pero cabe destacar, que la legislación de nuestro país presenta una derogación excepcional: no es indispensable estar en disposición del título de Bachiller ni de los estudios de grado Medio si el alumno demuestra, por medio de una prueba, los conocimientos y las aptitudes necesarias. Por tanto, a título excepcional, es posible acceder con una edad inferior.

La antigua configuración de la enseñanza superior especializada de la música de la Comunidad francesa no exigía ningún título de educación secundaria, al contrario de lo que ocurre en la actualidad. Por lo que se refiere a los reglamentos de los conservatorios, sí se establecía una edad mínima (por ejemplo, para el Conservatorio de Lieja: 15 años para las especialidades instrumentales y 18 para el canto y el arte lírico), al mismo tiempo que una edad límite (superior) para la admisión en el primer curso de estudios (25 años). De esta manera, los niños que terminaban el nivel (*filière*) de *transition* en el enseignement secondaire musical —es decir, en las *académies de musique*— a la edad de 15 ó 16 años podían continuar sus estudios en los establecimientos de enseñanza superior especializada de la música. Hoy en día, esto no es posible. Los alumnos desembocan a un vacío académico tras la *académie* hasta que obtienen su CESS y tras ello, pueden acceder a la enseñanza superior especializada de la música. En España, esta ruptura no existe.

A su vez, si la legislación belga francófona de antes de la reforma no dictaba limitación alguna de edad para los diplomas superiores, pero sí la obligación de aprobar otros diplomas intermedios superiores (como el *premier prix*) para poder acceder, dicha disposición suponía una edad mínima de 16 años siguiendo las previsiones más optimistas y sobrehumanas.

Tras esta síntesis de la legislación belga derogada, no es difícil comprender las palabras de De Roos (2001) sobre la falta de legibilidad de los programas y trayectorias de estudios de la arquitectura anterior. La actual estructura, es la propia de la educación superior, basada en un número definido de años. Tal concepción ha supuesto la determinación de una edad de entrada —aspecto ya tratado—, pero también una edad mínima para obtener la titulación, al menos 19 ó 20 para conseguir la *candidature* (ciclo corto) en música, y 24 ó 25 para ser licenciado en música. La legislación española tras la L.O.G.S.E. estructura estas enseñanzas sobre el mismo principio. Así pues, la edad mínima para terminar la enseñanza superior especializada de la música (Grado Superior) es de 23 ó 24 años, 24 ó 25 para las especialidades de composición y dirección de coro y orquesta²³. La legislación española establece también un número máximo de años para dichas enseñanzas: los años previstos más uno.

Otra condición de acceso —en los dos países— prevista tanto en la legislación derogada como en la presente, es la superación de una prueba / examen de admisión específica de carácter técnico-profesional, lo cual hace, por ejemplo, que se diferencie de la propuesta para el acceso a la universidad en España.

VI. CONCLUSIONES

El análisis realizado nos envía a una serie de similitudes y divergencias fruto de las últimas reformas. Entre las convergencias, cabe señalar la aparición del diploma de licenciado en la Comunidad francesa y España, que a pesar de que no tenga tal denominación en nuestro país, la legislación lo sitúa a todos los efectos como equivalente al mismo. Si adoptamos una visión más amplia, la aparición del título

²³ Salvo si el alumno está inscrito en varios cursos al mismo tiempo (medida excepcional pero posible).

de licenciado en los dos sistemas supone una confirmación de la división de la enseñanza especializada de la música en dos escalones, superior y no superior, y la intencionalidad de integrar el primero en el conjunto de la educación superior, aunque sea de una manera tímida e incompleta dentro de nuestras fronteras.

En segundo lugar, la instauración de los sistemas de créditos en los currículos ha permitido establecer un útil de compatibilidad entre los programas de estudios de los dos países.

En lo que se refiere a las diferencias, es necesario mencionar en primer lugar, cómo las nuevas estructuras presentan esquemas significativamente discordantes. Mientras que los belgas francófonos han optado de seguir la línea de la Declaración de Bolonia subrayando una arquitectura de dos ciclos (2+3), nuestro sistema se ha caracterizado por englobar la enseñanza especializada superior de la música en un único ciclo de cuatro o cinco años según la especialidad.

Además, hay que llamar la atención sobre dos elementos de la legislación española inexistentes en la Comunidad francesa: el rol del investigador y la música tradicional.

En consecuencia, estos dos elementos y la diferencia de estructuras ha conllevado una diferente sanción de títulos en los dos países, la cual se ve agravada por la existencia en la Comunidad francesa de la *agrégation*²⁴, formación inexistente en los establecimientos españoles.

En último lugar, diremos que las diferencias de acceso a los estudios no hacen más que subrayar las divergencias de concepción y estructura entre los dos países.

²⁴ Referente a los títulos pedagógicos expedidos por la enseñanza superior artística, el decreto del 17 de mayo de 1999 de la Comunidad francesa establece la *agrégation de l'enseignement secondaire inférieur en musique* y otra palabra la enseñanza secundaria superior. La primera es sancionada al final de la enseñanza superior de tipo corto (*candidature*, es decir, un ciclo de tres años) y la segunda «*consiste en une formation psychopédagogique et méthodologique complémentaire comprenant des aspects généraux, spécifiques et pratiques* (art. 145)» que se distribuye sobre el segundo ciclo (mínimo 450 horas).

En lo referente a la enseñanza no superior, también se aprecian diferencias estructurales, sobre todo entre las escuelas de música y las académies de musique, donde las discordancias han aparecido tras las últimas reformas. Además, al igual que pasaba en la enseñanza superior, las diferencias en las condiciones de acceso se repiten para estos estudios.

Las nuevas legislaciones han instaurado finalidades similares tanto en la Comunidad francesa como en España. Es decir, una orientación de los alumnos hacia los estudios superiores/profesionalizadores, al mismo tiempo que proporcionar una formación práctica. Sin embargo, los grados elemental y medio españoles conservan su carácter profesionalizador. Esta particularidad, más la existencia de estructuras diferentes, provoca una inevitable disimilitud en la sanción de títulos.

En definitiva, si retomamos nuestras cuestiones de investigación, en relación con las disposiciones de las últimas reformas, podemos concluir de la siguiente manera:

- Ha habido una aproximación relativa entre los dos sistemas de enseñanza especializada de la música. A pesar de ello, se mantiene un gran foso entre los dos sistemas al cual hay que añadir nuevas divergencias.
- La enseñanza superior especializada de la música de la Comunidad francesa de Bélgica se inspira en la Declaración de Bolonia. Por el contrario, la legislación española se encuentra al margen de esta nueva dinámica.
- Se aprecia una mejora de las condiciones de movilidad de los licenciados (o en el caso español, su equivalente, el Título superior de música). Dicha mejora contrasta con la situación de los otros diplomados y estudiantes, cuyas condiciones de movilidad no han mejorado y se ven confrontados a obstáculos reales. A pesar de que se ha producido la adopción de un sistema de créditos, estos se muestran solamente eficaces en el marco de programas de movilidad o entre estructuras similares, sin ser este el caso que tratamos. Como ejemplos representativos de esta situación, podemos citar el caso del licenciado de música tradicional o el poseedor de un título profesional (de grado medio) proveniente de España que se dirija a la Comunidad francesa, y a la inversa, la diplomatura (*candidature*) o la *agrégation* francófonas en España. En ninguno de los casos, se encuentra equivalencia alguna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Décret du 2 juin de 1998 du Gouvernement de la Communauté française organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit.

Décret du 17 mai du 1999 du Gouvernement de la Communauté française qu'établit des dispositions permettant de structurer l'enseignement de type court et de type long supérieur artistique et les domaines (...).

DE ROOS, F. (2001): Les Conservatoires royaux: de l'enseignement artistique supérieur à l'enseignement supérieur artistique, en R. WANGERMEE (Ed.), *Musique-Musiques 2000: chronique de la vie musicale en Wallonie et à Bruxelles*, pp. 86-97 (Sprimont, Mardaga).

DUFEY, F. ET HENCEVAL, E. (1996). *Les métiers de la musique* (Bruxelles, Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique).

DUPIN, M.O. (1996): Le Conservatoire de Paris: leçons d'une histoire et perspectives, en A. BONGRAIN et GERARD (Eds.), *Le Conservatoire de Paris: Des Menus-Plaisirs à la Cité de la musique 1795-1995*, pp. 345-350 (Paris: Buchet/Chastel).

DUPUIS, F. (2001): *Avant-projet de décret portant application de l'article 27 du décret du 17 mai 1998 relatif à l'enseignement supérieur artistique*: Note de synthèse.

DURIEUX, D. (2000): *La construction d'une identité de musicien-enseignant à l'épreuve de la rationalisation*. (Liège, Université de Liège).

GONZALEZ, A., SAEZ, J. y ENCABO, J. (1999): *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada* (Murcia, Diego Marín).

HENNION, A. (1983): *Les Conservatoires et leurs élèves; rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de agréées par l'Etat* (Paris, La Documentation française).

LAMORTHE, I. (1995): *Enseigner la musique à l'école* (Paris: Hachette).

MARTIN, D. (2003). *L'enseignement spécialisé de la musique en Communauté française de Belgique et en Espagne: Une approche comparée* (Liège, Université de Liège-FAPSE).

MENGER, P. (1996): La formation du compositeur: l'apprentissage de la singularité et les pouvoirs de l'établissement, en A. BONGRAIN et GERARD (Eds.), *Le Conservatoire de Paris : Des Menus-Plaisirs à la Cité de la musique 1795-1995*, pp. 321-343 (Paris, Buchet/Chastel).

Real Decreto 389/1992, de 15 abril, estableciendo los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas artísticas.

WANGERMEE, R. (Ed.) (2001): *Musique-Musiques 2000. Chronique de la vie musicale en Wallonie et à Bruxelles* (Sprimont, Mardaga).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

AUDEOUD, O. (2002): *Etude relative à la mobilité et à la libre circulation des personnes et des productions dans le secteur culturel* (http://europa.eu.int/comm/culture/eac/legis_fr.html), consultado el 15 de diciembre de 2002.

RESUMEN

Las estructuras oficiales de las enseñanzas especializadas de la música en numerosos países de la Unión Europea han sufrido considerables reformas durante la década de los 90. En todos los casos, dichas reformas se han orientado dentro de una perspectiva europea y con el fin de integrar estas enseñanzas dentro de los sistemas nacionales de educación. La Comunidad francesa de Bélgica y España han seguido esta línea de acción. En este artículo, analizaremos las reformas y las nuevas estructuras de dichas enseñanzas en ambos países con el objetivo de desgajar sus consecuencias para la movilidad de los estudiantes y titulados, así como de una posible armonización.

PALABRAS CLAVE: Bélgica. España. Música. Movilidad.

RÉSUMÉ

Les structures officielles de l'enseignement spécialisé de la musique des nombreux pays de l'Union Européenne ont vécu des réformes considérables pendant les années 90. Pour chacun des cas, de telles réformes ont été envisagées dans une perspective européenne, leur but étant l'intégration de ces enseignements dans les systèmes nationaux d'éducation. La Communauté française de Belgique et l'Espagne ont suivi cette ligne d'action. Dans cet article, nous analyserons les réformes et les nouvelles structures des enseignements de ces deux pays en ayant l'objectif d'examiner leurs conséquences pour la mobilité des étudiants et diplômés, ainsi que dans l'optique d'une harmonisation possible.

MOTS CLES: Belgique. Espagne. Musique. Mobilité.