

LA MÚSICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN. EDUCACIÓN «POR» LA MÚSICA Y EDUCACIÓN «PARA» LA MÚSICA

The music like scope of education. Education «through» the music and education «for» the music

La musique comme domaine d'éducation. Une éducation «par» la musique et l'éducation «pour» la musique

José Manuel TOURINÁN LÓPEZ y Silvana LONGUEIRA MATOS

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Sur, s/n. 15782 Santiago de Compostela. Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es; silvana.longueira@usc.es

Fecha de recepción: marzo de 2010

Fecha de aceptación definitiva: julio de 2010

Biblid [(1130-3743) 22, 2-2010, 151-181]

RESUMEN

El objetivo de este artículo es la formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. Dentro del sistema educativo actual distinguimos tres ámbitos relacionados con la educación musical que no siempre se han diferenciado: la formación musical profesional, la formación docente y la música como parte de la formación general. Es importante mantener estas distinciones para el desarrollo curricular y para la identidad de las competencias de formación de docentes y educandos.

Con objeto de formar criterio, abordaremos estas cuestiones en tres apartados, el primero dedicado a la educación «por» la música, donde se desarrollan las posibilidades de la música como instrumento de educación y como forma de educación artística. El siguiente epígrafe contempla la educación «para» la música, orientada al

desarrollo profesional y vocacional. Y, por último, nos aproximamos a la formación de los docentes de educación musical de los diferentes niveles educativos.

Palabras clave: educación artística, educación musical, educación por la música, educación para la música, formación docente para la música.

SUMMARY

The aim of this article is the formation of criterion in favour of the music as scope of education. Inside the educational current system we can distinguish three areas of musical education: the musical professional training, the teacher training and general music education. It is important to maintain these distinctions for the development of the curriculum and for the identity of the competence of formation of teachers, student training and general education pupils.

In order to build criteria, we will approach these questions in three paragraphs, the first one dedicated to the education «through» the music, where we develop the possibilities of music as general scope of education and as scope of general education. The following epigraph contemplates the education «for» the music, orientated to the professional and vocational development. And, finally, we come closer to music teacher training for the different educational levels.

Key words: arts education, musical education, education through the music, education for the music, music teacher education.

SOMMAIRE

L'objectif de cet article est la formation de critère en faveur de la musique comme domaine d'éducation. À l'intérieur du système éducatif actuel nous distinguons trois domaines relatifs à l'éducation musicale: la formation musicale professionnelle, la formation des enseignants et la musique comme partie de la formation générale. Il est important de nourrir ces distinctions pour le développement curriculaire et pour l'identité des compétences de formation d'enseignants et des élèves.

Pour la formation de critère, nous aborderons ces questions dans trois parties, le premier dédié à l'éducation «par» la musique, où les possibilités de la musique se développent comme domaine général d'éducation et comme domaine d'éducation générale. L'épigraphie suivante contemple l'éducation «pour» la musique, orientée au développement professionnel et de vocation. Et, finalement, nous nous approchons de la formation des enseignants d'éducation musicale de différents niveaux éducatifs.

Mots clés: éducation artistique, éducation musicale, éducation par la musique, éducation pour la musique, formation des enseignants d'éducation musicale.

1. INTRODUCCIÓN

Atendiendo a su extensión conceptual, es posible distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados en la educación musical, a pesar de que a lo largo de la Historia hayan podido llegar a confundirse o subsumirse unos en otros, tomando la parte por el todo: la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical y la música como parte de la formación general. Es decir, podemos hablar de educación profesionalizada y vocacional o educación «para» la música, pero podemos hablar, además, de formación docente en el ámbito de la música y de educación general «por» la música.

En este artículo analizamos la importancia de distinguir y afirmar que la música, en relación con la educación, es ámbito de educación general y ámbito general de educación. Para nosotros, la educación general musical, educación «por» la música, es un ámbito general de educación, porque proporciona, desde la música, valores vinculados al carácter y sentido propios del significado de «educación», igual que otros ámbitos generales de educación que forman parte de la educación general, como las matemáticas o el lenguaje, y es un ámbito de educación general, porque, usando la experiencia musical, podemos desarrollar la educación artístico-musical, perfeccionando en cada alumno de la educación general el sentido estético y de lo artístico desde la música.

En las últimas décadas, en nuestro país, los centros de educación musical no reglada (escuelas de música privadas, municipales o con carácter de asociación cultural) y los centros de educación musical reglada (conservatorios o centros autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como formación alternativa no formal y paralela al mismo. Ambos tipos de centros forman parte de la educación «para» la música, que tiene una mayor tradición en nuestro sistema educativo que la educación «por» la música.

La inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos. La realización plena de las posibilidades de la educación «por» las artes fortalece el desarrollo de áreas de experiencia y formas de expresión propias de las artes en cada educando. La música, dentro del área de experiencia artística, se identifica de manera singular: desde el punto de vista del contenido: la música es una parcela consolidada de la experiencia artística como artes musicales; desde el punto de vista de las formas de expresión, la música se diferencia de la expresión sonora, hasta el extremo de adquirir nombre sustantivado de expresión musical, pues música y sonido no se confunden.

Los esfuerzos de este trabajo se centran en configurar, desde el punto de vista conceptual, una perspectiva actual de la música como parte de la educación en nuestro sistema educativo. Para desarrollar esta perspectiva conceptual en este artículo, enfocamos la relación música-educación desde el elemento «educación» en

tres apartados con objeto de fundamentar la distinción entre saber música, enseñar música y educar «con» la música. En primer lugar, la educación musical entendida como educación «por» la música, que responde a la integración de esta materia en la educación general de todos los educandos, porque se vincula al significado de educación, como cualquier área de experiencia educativa, y al desarrollo, desde la experiencia y la expresión musical, del sentido estético y artístico de los alumnos que cursan educación general. En segundo lugar, la educación musical entendida como educación «para» la música, o sea, los espacios educativos orientados a la formación musical vocacional y profesional. En tercer lugar, nos ocupamos de la formación de profesores en el ámbito de la educación musical, sea este ámbito entendido como parte de la educación general o como enseñanza artística orientada al desarrollo vocacional y profesional.

2. EDUCACIÓN «POR» LA MÚSICA. LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN Y COMO EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Si tenemos en cuenta los conceptos apuntados en la introducción, cabría decir que la educación musical es un ámbito de formación profesional que puede ser aprendido y enseñado en forma de carrera organizada con disciplinas científicas, académicas y asignaturas de planes de estudios. Pero, también, es una parcela de la educación que puede ser entendida como «ámbito de educación general» y como «ámbito general de educación».

La educación musical es ámbito de educación general porque forma parte del currículo de la educación general, se considera necesaria para el desarrollo integral del individuo y se contempla en esos términos en los planes de estudios de educación primaria y secundaria obligatoria como ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general de cada educando y no sólo como ámbito de especialización o profesionalización.

Respecto de estas matizaciones conceptuales, conviene decir en este apartado que, a pesar de que conocemos el peso determinante que ha tenido la música en algunas culturas, no en todas las épocas se ha valorado de igual manera. El desarrollo cultural de una sociedad y la valoración que hace de los diferentes ámbitos de saber condiciona la estructura curricular de la educación general. Nuestra sociedad, en las últimas décadas, ha aprendido a valorar el hecho musical como parte de la oferta cultural (Small, 2006; Merriam, 2008; Hennion, 2002).

De manera progresiva, en las dos últimas décadas, se ha observado el nacimiento y consolidación de formaciones instrumentales en las principales ciudades del territorio nacional, configurando auditorios, ciclos y programas de conciertos estables que forman parte ya de la vida y el reclamo cultural de nuestro entorno, así como una opción más extendida dentro del espacio de ocio y tiempo libre (Cateura, 1992). Este interés surge paralelo a una demanda social de una educación musical generalizada, que se manifiesta especialmente en el interés demostrado

por un importante número de familias por los centros de educación musical especializados, representados en un principio por los conservatorios de música y que han cedido progresivamente su protagonismo a las escuelas de música, que son centros que desarrollan su labor de forma paralela al sistema general de educación primaria y secundaria obligatoria (Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, *BOE* de 28 de abril de 1992). Toda esta demanda, como no podía ser de otra manera, contribuye de manera significativa a la evolución de la educación musical en los años noventa, tanto dentro de la escuela como en los centros especializados. Ahora bien, tan lícito como ese desarrollo profesional es encontrar la respuesta adecuada a la pregunta acerca del modelo de hombre que queremos desarrollar en la sociedad actual, qué saberes debe dominar el hombre social y culturalmente valorado, hasta el punto de defender la música como parte de los contenidos de las metas culturales y sociales en nuestra educación actual, y como valor desde el conocimiento de la educación (Varios, 2004).

La respuesta afirmativa a esa cuestión nos obliga a pensar en qué destrezas, hábitos y actitudes podemos desarrollar a partir de la música, o lo que es lo mismo, a qué ámbitos fundamentales del desarrollo integral puede contribuir la música dentro de la educación general. Esta pregunta da sentido a la expresión «educación por la música», que tiene fundamento en nuestra legislación vigente, pues, efectivamente, nuestra legislación distingue entre educación musical con valor de educación general y educación musical con sentido profesional, en la misma medida en que diferencia la educación artística y las enseñanzas artísticas.

Conviene decir que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (*BOE* de 6 de agosto) se contempla la música como parte del currículo de la educación general, pero no será hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (*BOE* de 4 de octubre) cuando realmente la música pase a formar parte del currículo de la educación obligatoria, siendo impartida por profesorado especializado (se crea la especialidad maestro de educación musical). Así mismo, la educación musical fuera de este ámbito se denomina educación de régimen especial, reconociendo dos ámbitos de desarrollo: los conservatorios y las escuelas de música.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE* de 4 de mayo) mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial –aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE– para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero, además, establece el concepto de educación artística en la educación general. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE). En la educación secundaria obligatoria se determina que formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos la música y la educación plástica y visual (artículos 24 y 25 de la LOE). Y, con respecto al Bachillerato, se establecen por ley tres modalidades: «Artes», «Ciencias y tecnología» y «Humanidades y Ciencias sociales» (artículo 34 de la LOE). De este modo, con la LOE, podemos afirmar que la educación artística

queda integrada en el sistema general de formación, de manera clara y distinguible de la que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter profesional (artículo 45 de la LOE). Por consiguiente, en la nueva ley, la formación artística es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito de especialización o profesionalización (Tourinán, 1995).

A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) las enseñanzas de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, arte plástico y diseño pasan a denominarse enseñanzas artísticas, integrándose dentro del sistema educativo. La distinción entre educación general y profesional en el ámbito del área de experiencia artística y dentro del sistema educativo plantea un nuevo reto educativo: ni se trata de preparar a todos los alumnos como si fueran a ser instrumentistas expertos, ni se trata de considerarlos a todos como si fueran vocacionalmente músicos. Se trata de entender que la música en la educación general permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que mejoran la capacidad de decidir y realizar nuestra propia vida. No se trata de tener oído absoluto o de desarrollar la habilidad del virtuoso. En la educación musical como ámbito de educación general, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona desde la experiencia artística musical, sea o no el alumno músico vocacional, o un futuro profesional de la música. Esto quiere decir que el desarrollo de un experto no es el problema de la formación entendida como educación musical general, educación «por» la música, de igual modo que, cuando enseñamos historia, química o literatura en la educación general, básica y común no pretendemos hacer historiadores, químicos o literatos, sino proporcionar a los alumnos experiencias valiosas educativamente hablando para su propia vida y formación integral, desde cada uno de esos ámbitos. Tal como se está desarrollando nuestra legislación, la educación musical no se limita al sentido vocacional y profesional de las enseñanzas artísticas musicales.

Actualmente, la educación musical o Música, como se la denomina en tanto que materia de enseñanza, tiene asignados unos tiempos y niveles dentro de las enseñanzas generales del sistema educativo que responden a la formación que queremos para el hombre actual, como consecuencia de decisiones de política educativa. Así se considera que la formación musical tiene algo que aportar a estos fines. La música como bloque (otra forma de división que pretende dar a entender la intención de no sectorizar las materias) tiene su representación en educación infantil, y como asignatura tiene su espacio en educación primaria y secundaria. En el primero de los niveles, regulado por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil (BOE de 4 de enero), la música se incluye como el bloque 3, dentro de Lenguaje Artístico, como parte del área de Lenguaje: Comunicación y Representación.

En la educación primaria, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (*BOE* de 8 de diciembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas para este nivel, contempla 105 horas de educación artística en cada ciclo, en las que está incluida la educación musical. El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (*BOE* de 5 de enero) por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el nivel de secundaria obligatoria, concede a la asignatura de Música 105 horas mínimas para los tres primeros cursos y 70 horas en el cuarto curso, aunque en este su elección es opcional. Los objetivos se dividen en cuatro bloques denominados Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales.

Se trata de no perder la perspectiva general y entender que, a través del ámbito musical, se adquiere experiencia axiológica, que permite decidir el proyecto de vida personal y permite tomar decisiones. Para ello no se necesita saber «much» música, como si de una formación de nivel profesional se tratara, sino que, como ámbito de educación, la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral, desde la experiencia artística musical.

Si se pierde la perspectiva general, los ámbitos de educación se confunden con sus contenidos cognoscitivos y la música se identifica sólo con destrezas psicomotrices y con historia de la música. Esa mentalidad, que limita la Educación Musical a la orientación profesional y vive la educación musical en términos de pericia instrumental y nivel de información sobre la evolución musical en la historia, ha contribuido a configurar una arquitectura disciplinar de educación musical basada en bloques curriculares independientes que no contempla la intervención pedagógica en el ámbito de la educación artístico-musical como ámbito general de educación y como ámbito de educación general.

Cuando se habla de la música como ámbito de educación con sentido general, queremos decir que la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación, desde la experiencia artística musical, manteniendo el carácter integral, personal y patrimonial propio de la educación (Tourinán, 2008a).

Educación integral significa atender la formación desde inteligencia, voluntad y afectividad con el objetivo de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las diferentes situaciones que se nos plantean en los distintos ámbitos de la vida (personal, familiar, social, profesional, etc.). Desde esta perspectiva, debemos ser capaces de enfocar la educación musical desde las tres dimensiones generales de intervención pedagógica (inteligencia, voluntad y afectividad), tanto para conseguir el desarrollo de competencias propiamente musicales, como las aportaciones que esta área de formación pueda proporcionar al desarrollo de competencias básicas y de experiencia axiológica.

Cuando hablamos del carácter personal de la educación, nos referimos a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, dentro del espacio cultural, apartándose de la repetición de modelos preestablecidos. En este sentido la educación musical aporta un lenguaje amplio, alternativo y creativo. El

valor de la educación musical en este contexto y las posibilidades que nos ofrece son evidentes. Tal y como expresa Kaori Iwai, las experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística comienzan a tenerse en cuenta en todo el mundo (Iwai, 2002). La corriente que fomenta las actividades artísticas, y concretamente las musicales, en las escuelas no sólo ha contribuido a facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también a mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de expresión y construcción de experiencia axiológica. El uso de un lenguaje universal, capaz de transmitir, expresar y traducir mensajes emocionales, supone una herramienta privilegiada para aproximarnos al desarrollo del ámbito afectivo del alumno. Supone reorientar los procesos educativos, insertando y aproximándonos a la diversidad de la creatividad cultural, así como el planteamiento de la música como manifestación intercultural. La música, como ámbito general de educación, proporciona una rica área de intervención para abordar el desarrollo de competencias sociales, entendiendo el concepto de competencia como organización de conocimientos en una red funcional, aplicada a una familia de situaciones, orientada por una finalidad y formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y metacognitivos, con el objetivo de realizar una acción y resolver tareas (Marchesi, 2005; Touriñán, 2007; Perrenaud, 2001, 2004).

Cuando hablamos del carácter patrimonial de la educación se hace hincapié en el modo en que cada uno se identifica con su formación y queda identificado por ella. Debido al carácter patrimonial de la educación, lo aprendido pasa a formar parte de la experiencia personal para construir con ella el propio proyecto de vida y de formación.

Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo. Nosotros reclamamos para «patrimonial» un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Touriñán, 2006a).

La cuestión primordial en la educación en valores no es cómo generar la estimación y elección del valor (en este caso, la música), sino para qué se usa. La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables de música

aprendo y cuántas competencias tengo que lograr para dominar un instrumento o para hacerme profesional de la música; la cuestión principal es que, sea o no profesional o vocacionalmente músico, lo que aprendo como educativo pasa a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual (en este caso, la música). Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que la educación musical comparte ese carácter patrimonial que es propio del significado de la educación en cualquier ámbito educativo y forma parte de mi patrimonio para decidir mi vida, aunque no sea vocacional o profesionalmente músico (Tourinán, 2009b).

No siempre se ha valorado el papel e influencia de las artes, en concreto de la música, en la formación integral, personal y patrimonial; la tendencia es a minimizar su significado en la educación general. Y lo cierto es que, al no dar cobertura a la posibilidad de formación general de los individuos en esta área, se vulnera el derecho a la educación común y general de la población. La naturaleza universal de los lenguajes artísticos, por sus connotaciones no solamente intelectuales, sino también emocionales y sensoriales, por su carácter participativo y social, su dimensión creativa e imaginativa (Sarramona, 2003 y 2004), pueden resultar medios extraordinarios para conseguir una adecuada capacidad de respuesta a las competencias básicas, y de este modo refuerza su importancia en la educación general. Hemos de contribuir a la consolidación de la educación musical como formación general, porque al asistir a la escuela puedo aprender con la música (no sólo educación «para» la música, sino también educación «por» la música); es decir, aprendo música y me educó con la experiencia y la expresión musical, pero por ello no me convierto en experto profesional o en músico vocacional (Dewey, 1934).

Es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de «educación» se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige «proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida» (Eisner, 1992, 33).

Muchos autores han trabajado en esta idea y David J. Elliot (2005) en su obra *Praxial Music Education: reflections and dialogues*, que recoge diversas aportaciones críticas sobre los planteamientos acerca de música y educación musical que formuló en su obra *Music matters: A new philosophy of music education*, hace una buena antología del proceso de pensamiento a favor de la música como valor educativo integral (Elliot, 2005, 1995); una visión necesaria respecto de la relación artes-educación cuya ausencia denunció de forma inequívoca Eisner:

Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incomprensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incomprensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación (Eisner, 1992, 15).

Existen destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos y existen competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de la música, que pueden vincularse por medio del concepto de educación, igual que se hace desde otras áreas educativas de experiencia, al desarrollo de la persona. Asumimos que, cada vez que nuestros alumnos trabajan, en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto musical-artístico, se crean las condiciones adecuadas para realizar el carácter y sentido inherente al significado de «educación» en el ámbito de la educación artístico-musical, en tanto que ámbito general de educación.

Desde esta perspectiva, la educación musical se configura como un ámbito general de educación en el que tenemos que desarrollar la experiencia artístico-musical y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación musical por medio de la intervención pedagógica el carácter propio de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el sentido acorde a nuestro marco sociohistórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativo.

En tanto que ámbito general de educación, la educación artístico-musical es educación en valores: la música constituye un valor, en la música se enseñan valores y con la música se aprende a elegir valores. La educación musical es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión artístico-musicales, el carácter y el sentido inherente al significado de educación (Tourinán, 2010).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que la educación musical en tanto que educación en valores es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de la música, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación, porque de lo que se trata en la educación musical es de adquirir experiencia musical de valor educativo, y también podemos afirmar, por otra parte y desde el punto de vista del resultado, que el objetivo fundamental de la educación musical, en tanto que educación en valores, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica musical, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación musical, en tanto que

educación en valores, es de disponer de esa experiencia como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, o lo que es lo mismo, de disponer de ella para educarse.

En definitiva, la música es ámbito general de educación, porque, desde la experiencia y la expresión artística musical, aporta valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia, realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación.

Ahora bien, la educación musical es, conceptualmente hablando, uso y construcción de «experiencia musical valiosa», es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de música y, por eso, es un ámbito de educación general vinculado a un área de experiencia específica (área artístico-musical), que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La educación musical forma parte de la educación artística común de las personas. Pero en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine –las artes– como partes integrantes de la educación general.

La educación artístico-musical puede ser vista, por consiguiente, como un ámbito de educación general. Desde el punto de vista del contenido, el objetivo de la educación musical como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico desde la música, y para ello se utiliza el contenido de las artes musicales y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación musical como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte musical como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo musical, entienden la cultura musical y, cuando procede, usan y construyen experiencia musical, pues, como dice Elliot, no se trata de pensar la educación musical como una materia contemporánea (Elliot, 1995).

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado de la educación musical, que permite identificar cada vez mejor la educación musical: en primer lugar, como instrumento de educación (ámbito general de educación) y en segundo lugar, como educación artístico-musical (ámbito de educación general).

Con estas dos acepciones, por medio de la educación artístico-musical, se cubren finalidades de la educación en general y de la educación musical como ámbito de educación general y damos contenido a la expresión «educación por la música». En definitiva, en la educación «por» la música podemos adquirir, desde la experiencia musical, no sólo el conocimiento de sus formas de expresión

instrumental y la evolución de la cultura musical de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad musical, sino también que tendremos competencias para asumir como parte de nuestra educación musical el carácter axiológico, personal, integral y patrimonial, propio de toda educación y el sentido intercultural, local, global, permanente, general y profesional de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación musical como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos.

Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las dos acepciones dentro del constructo educación «por» la música, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general musical, no es sólo porque sea educación común de los educandos, sino porque las artes musicales son primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe estar preparado para formar desde la experiencia artístico-musical en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Y después, por ser ámbito general de educación, forma parte de la educación general y común de todos los educandos como área formativa singular y específica y desarrolla en cada uno de ellos el sentido estético y artístico por medio de la experiencia y la expresión artístico-musical.

Así las cosas, la educación musical, en tanto que educación «por» la música, es un ámbito general de educación y forma parte de la educación general; la educación «por» la música cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general y que, de acuerdo con lo establecido en otros trabajos, podemos resumir del siguiente modo respecto de la música como problema de educación (Tourriñán, 2010, 2009a; Tourriñán y Longueira, 2009):

- Es un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tiene formas de expresión genuinas.
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelve la formación en procesos de auto- y heteroeducación.
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación.
- Genera valores educativos singulares desde la experiencia y la expresión artístico-musical.
- Forma parte de la educación común y general de todos los educandos.

2.1. *Desarrollo de competencias en la educación por la música*

El programa educativo de la Unión Europea *Education and Training 2010* (González y Wagenaar, 2003), iniciado para los países miembros con el objetivo primario de establecer un marco general de competencias para la vida, señala ocho competencias clave que en nuestro país la legislación desarrollada a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) traduce en las siguientes competencias básicas (Eurydice, 2002):

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Son ocho competencias generales que recientemente se han visto engrosadas con una novena propuesta bajo el lema «aprender a pensar» (Marina, 2010). Una nueva propuesta que refleja una arraigada tradición pedagógica que se corresponde con el desarrollo del pensamiento crítico, la lucidez y la competencia filosófica. Ninguna de estas nueve competencias generales es ajena a la experiencia artístico-musical.

Se entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas (Sarramona, 2004). La competencia no es una capacidad simplemente. Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones (Tourinán, 2007).

Las competencias desarrollan las capacidades de la persona y tienen siempre un carácter aplicativo que hace que el individuo sea capaz de resolver sus propios problemas ante situaciones diferentes. Al mismo tiempo, tienen un carácter interdisciplinar ya que integran aprendizajes procedentes de diferentes disciplinas y, finalmente, suponen un punto de equilibrio entre la calidad y la equidad ya que pretenden ser, por un lado, la respuesta educativa al mundo actual y, por otro, la base común que todos los ciudadanos han de adquirir y sobre la cual fomentar la convivencia (Sarramona, 2003).

Los significados de términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia tienen cierto grado de coincidencia en sus significados y en ocasiones se utilizan indistintamente: todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Sin embargo, podemos establecer significados más específicos para cada uno. Habilidad significa ser capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad, y proviene de la palabra *habilitas* que puede traducirse como aptitud o suficiencia. Destreza se identifica con ser capaz, estar capacitado o ser diestro

en algo. Es un término muy usado, también en su forma plural, destrezas, dentro del debate conceptual se le asigna un significado más restringido que el de competencias. Las competencias se identifican con lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar: grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (González y Wagenaar, 2003). Según Parcerisa, la competencia no es una capacidad simplemente. Hablamos de capacidad cuando se designan operaciones que no toman como referencia una situación específica (son relativamente independientes del contexto) y de competencias cuando nos referimos a aspectos que hay que tener en cuenta para realizar una gestión global de una situación compleja. De este modo, es más fácil trabajar capacidades que competencias. Es más fácil realizar acciones sin un contexto preciso (traducir una melodía a notación, analizar una partitura, resolver un ejercicio interválico, etc.). En estos casos se están desarrollando recursos cognitivos o elementos que cuando interrelacionen y se movilicen pueden ayudar a desarrollar una competencia propiamente dicha (Parcerisa, 2007).

La adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad. Se trata de «saber», «saber hacer» y «saber ser».

Este nuevo planteamiento pretende (Sarramona, 2004):

- Desarrollar un modelo educativo más integrado, en el que los conocimientos se orientan cada vez más a favor del «saber hacer» y del «saber ser».
- Un modelo que garantice la homologación y reconocimiento de las titulaciones en la UE.

Ante el concepto de competencias y su inclusión en el panorama normativo, debemos plantearnos cuáles son sus aportaciones y cambios respecto al concepto de persona educada. Analizando los cambios podemos afirmar que no existen variaciones. El modelo de persona educada no ha cambiado, se consideraba que tenía competencia sobre diferentes ámbitos y usaba todas sus capacidades (destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos) de forma integrada hacia la consecución de una meta. Sin embargo, la aportación en el cambio normativo se basa en las posibilidades derivadas de conceptualizar dicha capacidades como competencias, para gestionarlas mejor. Se establece una base de reflexión para hacer conscientes en el proceso educativo los medios que intervienen cuando fijamos una meta.

Es cierto que la inclusión de las competencias en el desarrollo normativo del sistema educativo no cambia el concepto educación, pero se busca mejorar la posibilidad de gestión pedagógica. Cada competencia tiene unas metas, pero la cuestión principal es que cada uno sea capaz de elegir sus propias metas dentro de su proyecto de vida personal. Cada una de estas metas contará con varios bloques de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y, por último, competencias.

Dicho proyecto es la base del carácter patrimonial de la educación, como ya hemos apuntado en el epígrafe anterior.

La inclusión del concepto de competencias puede considerarse una forma de innovación. Tiene potencia teórica, en la medida en que, a pesar de no cambiar el concepto de educación, mejora la forma de gestión educativa. Ayuda a dirigir los elementos que intervienen en el aprendizaje, lo que mejora las condiciones de la educación. Por otro lado, recupera lo anteriormente adquirido. Integra términos del lenguaje educativo sin distorsionarlos, tales como hábitos, destrezas, actitudes y conocimientos. Además abre nuevas vías de investigación, ya que generará cambios en la mentalidad de los profesores y facilitará el desarrollo del sentido patrimonial de la educación.

Entre las capacidades desarrolladas por los alumnos con carácter general, desde la experiencia artístico-musical, podemos destacar las siguientes, que agrupamos en tres ámbitos (Campbell, 197, 2000; Despina, 1986; Poch, 1999; Shapiro, 1997; Goleman, 1996; Longueira y López, 2004):

Ámbito cognitivo:

- Potenciación del razonamiento inductivo/analógico.
- Mejora del lenguaje hablado-escrito.
- Desarrollo de la memoria y las representaciones mentales.
- Mejora de la atención sostenida.
- Favorece el aprendizaje de segundas lenguas.
- Influencia en el pensamiento matemático.

Ámbito físico y psicomotriz:

- Mejora el control de los movimientos en general, y especialmente el desarrollo de la psicomotricidad fina.
- Facilita el equilibrio y control del cuerpo.
- Ayuda al control de la respiración.
- Potencia la asunción de mecanismos de relajación.

Ámbito socioafectivo:

- Mejora la confianza en uno mismo (autoconcepto).
- Favorece la asunción de responsabilidad.
- Exige un alto grado de compromiso.
- Estimula la perseverancia.
- Desarrolla un miedo relativo al fracaso.
- Facilita un mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
- Entrena el control de las emociones y la expresión de los sentimientos.
- Aumenta la capacidad de resolución de problemas por uno mismo.
- Fomenta las actividades cooperativas.
- Educa en la no competitividad.
- Desarrolla el criterio personal.

- Pone en práctica la comunicación y la empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista que permita situarse en el lugar del otro.
- Desarrolla progresivamente pautas de organización y autogestión de los recursos y de automotivación.
- Exige valorar las compensaciones del esfuerzo y el trabajo.
- Desarrolla la sensibilidad y el sentimiento.

Como se puede observar en la lista anterior, existen numerosas capacidades vinculadas a la práctica musical en el aula y especialmente las asociadas al ámbito socioafectivo pueden facilitar desde la experiencia musical el desarrollo individual equilibrado y acorde a las expectativas personales y sociales. Estas son especialmente. Un adecuado desarrollo de estas capacidades determinará conductas más integradas, debido a una mayor habilidad en la resolución de conflictos y en el control personal para ejecución de tareas (Varios, 2007; Alonso, Pereira y Soto, 2003).

Según investigaciones recientes sabemos que la música estimula conexiones neuronales específicas situadas en el centro de razonamiento abstracto del cerebro; que el cerebelo (zona del cerebro que contiene el 70% de las neuronas) es un 50% más grande en los músicos que en otros grupos; y que los adultos que han recibido enseñanza musical antes de los 12 años tienen mejor memoria oral porque tienen más desarrollado el lóbulo temporal izquierdo del cerebro (Asociación Pro Música de Valladolid, 1999).

Así mismo, Despíns especifica, refiriéndose al desarrollo cerebral, que el ritmo musical estimula los dos hemisferios cerebrales: el hemisferio derecho recibe el estímulo musical y el izquierdo interpreta y controla la ejecución, por lo que la música es un buen medio para desarrollar y acrecentar en forma adecuada la comunicación entre hemisferios (Despíns, 1986).

Desde el punto de vista de los valores generales de la educación musical, Despíns afirma que la sociedad actual ha priorizado los aprendizajes relacionados con el hemisferio cerebral izquierdo, desarrollando un interés social por todo lo que es analítico y lineal, en detrimento de la creatividad y la sensibilidad artísticas. En la educación prima la valoración a favor de las áreas de lengua y matemáticas que, junto con la preponderancia de lo científico dentro del currículo, hacen que lo académico ejerza una doble presión negativa sobre el ámbito de lo artístico. Por un lado, se centran los contenidos en la parte más cognitiva y descuidan el aspecto afectivo, emocional y estético, y, por otro, se fomenta la creencia de que el tiempo que se le dedica a la experiencia artístico-musical equivale a «quitárselo» a las disciplinas «básicas» (Despíns, 1986, 18-19).

Por otro lado, la especial relación con la música en la etapa de la infancia, así como los hábitos de escucha de los jóvenes, relacionados con el afianzamiento de la personalidad y la conducta en la adolescencia, nos facilitan las posibilidades de acercamiento e intervención, porque la música es uno de los centros de interés que está presente en todas las etapas de la vida (Megías y Rodríguez, 2001).

Para nosotros, y en este epígrafe, conviene destacar que la competencia como concepto general en educación nos obliga a resaltar la idea de adaptación, porque, en cualquier caso, la competencia tiene que adaptarse a la situación en la que se usa y esto quiere decir que la competencia tiene que adaptarse cuando enseñamos a niños y cuando enseñamos a adultos, cuando enseñamos a tocar y cuando enseñamos a escuchar, cuando enseñamos a tocar y hacer música y cuando educamos con la música; es decir, cuando consideramos la música como ámbito general de educación y ámbito singular de la educación general y cuando consideramos la música como ámbito de desarrollo vocacional y profesional.

Insistir en el sentido general de las competencias nos pone sobre aviso, no solo respecto de la necesidad de construir bases sólidas para orientar estudiantes de manera fundada hacia la educación musical como competencia profesional, sino también acerca de la importancia de la detección de aptitudes específicas de la competencia musical, un camino técnico que no está resuelto en el sistema educativo, que exige estudiar la relación entre indicadores de creatividad y competencias musicales y que ha sido motivo de análisis bajo el concepto de competencia especializada por especialistas reputados del ámbito musical (Elliot, 1995; Hargreaves, 2002, 1998; Swanwick, 1994, 2000; Gordon, 2003, 2007; Runfola y Taggart, 2010; Reimer, 2003, 2009).

3. EDUCACIÓN «PARA» LA MÚSICA. LA MÚSICA COMO FORMACIÓN ARTÍSTICA PROFESIONAL Y VOCACIONAL

El objetivo de la educación artístico-musical como ámbito profesional y vocacional de educación es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos con un determinado instrumento musical: ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a las condiciones de la profesionalización y a la adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes.

Con esta acepción del significado se cubre el sentido propio de la educación musical como orientación profesional y vocacional para un arte determinado y damos contenido a la expresión «educación para la música» (Tourinán y Longueira, 2009).

Actualmente en nuestro sistema educativo la formación musical profesional, educación «para» la música, se desarrolla en un modelo dualista donde la especialización en la rama musicológica y pedagógica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música, en contraste con el modelo integrado que han desarrollado otros países (Cateura, 1992; ANECA, 2005). Frente a esta enseñanza reglada, encaminada a la obtención de títulos con validez académica y profesional, desarrollada por los conservatorios y las universidades, ejercen su trabajo las escuelas de música (formación no reglada).

3.1. *Los conservatorios de música: profesionalización de la técnica musical*

Los conservatorios se dividen en elementales, profesionales y superiores. Cada uno de estos niveles, de cuatro, seis y cuatro o cinco cursos respectivamente, da lugar al diploma o título correspondiente. La clasificación de estos grados y las materias que configuran los planes de estudios para cada uno de ellos vienen determinadas de forma muy similar desde 1812 situando la formación instrumental como eje vertebrador del currículo.

Para comprender el desarrollo de las enseñanzas profesionales en nuestro país es necesario hacer referencia a la Ley 1/1990 de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que supuso (Roche, 1993):

1. Las condiciones mínimas para las instalaciones de los centros educativos musicales.
2. Períodos educativos en el ámbito musical profesional, claramente delimitados y paralelos a los del sistema general de educación.
3. Publicación por primera vez de un plan de estudios en el que se establecen los componentes curriculares fundamentales.
4. Regulación y reconocimiento de la labor de las escuelas de música.

El Capítulo VI de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación se dedica a las Enseñanzas artísticas. Sobre ellas se señala que tienen la finalidad de proporcionar al alumno una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Las enseñanzas de música y danza se aborda en la Sección primera. La regulación de las enseñanzas elementales se deriva a las diferentes Administraciones educativas, a excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla reguladas por la Orden ECI/1889/2007 de 19 de junio. Los aspectos básicos de las enseñanzas artísticas profesionales se han publicado en el Real Decreto 1577/2006 (BOE de 20 de enero de 2007), que establece un grado profesional de seis cursos sustentado en tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios superiores.

3.2. *Las escuelas de música*

El Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (*Gaceta* de 24 de octubre de 1966) vigente hasta el desarrollo normativo de la LOGSE en los años 90, planteaba que los conservatorios de música debían atender a la formación de profesionales y de aficionados, pero no configuraba planes de estudios diferenciados, lo que provocó que estos centros se limitasen a desarrollar la vertiente profesionalizadora con connotaciones muy apegadas al virtuosismo.

Como ya hemos señalado, desde 1990 se reconoce la posibilidad de desarrollar estudios musicales sin validez académica o profesional en escuelas específicas reguladas por las Administraciones educativas.

El valor de la labor desarrollada por estos centros se fundamenta en tres principios:

1. Son un espacio de formación organizado y sistematizado donde poder desarrollar el interés vocacional por un instrumento sin pretender por ello dedicarse profesionalmente al mismo;
2. Ser enseñanzas no orientadas como objetivo principal a la profesionalización musical, sino complemento de la educación general, las convierte en nexo entre formación general y formación profesional, pudiendo orientar, formar y preparar a sus alumnos para el acceso al sistema profesional reglado;
3. Configuran una segunda oportunidad dentro de la formación a lo largo de toda la vida, para la población adulta que ha carecido de formación específica musical en su formación inicial pero muestran interés por este ámbito de desarrollo, bien por las posibilidades propiamente musicales, bien por las posibilidades de integración en comunidades sociales como son los grupos instrumentales.

3.3. Enseñanzas musicales superiores

La Sección tercera del Capítulo VI de la LOE determina que las enseñanzas artísticas superiores están compuestas por los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño, integrándose en la educación superior junto a la universidad, la formación profesional de grado superior y las enseñanzas deportivas del mismo grado.

El Real Decreto 617/1995, de 21 de abril (BOE de 6 de junio de 1995) establece los aspectos básicos de las pruebas de acceso y de los currículos de grado superior de las enseñanzas de música que se están impartiendo actualmente. Su objetivo es proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, centrándose en cuatro ámbitos de especialización: la creación/composición, la interpretación, la investigación/musicología y la docencia/pedagogía, que se concretan en las diferentes especialidades instrumentales, Composición, Dirección de Coro, Dirección de Orquesta, Etnomusicología, Flamenco, Jazz, Musicología y Pedagogía.

Las especialidades de Jazz, Flamenco e Instrumentos de la música tradicional y popular han supuesto una ampliación del carácter de los estudios musicales superiores al acercar las denominadas música moderna y tradicional al ámbito de formación reglada. Además, por primera vez se reconoce la especialidad de Pedagogía dentro del panorama formativo, no sólo vinculada a la especialidad

instrumental, sino como especialidad general denominada Pedagogía del lenguaje y la educación musical.

Una de las novedades más recientes en la educación artística superior es la creación y regulación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (creado por Real Decreto 365/2007, de 26 de marzo, y modificado por Real Decreto 1485/2009, de 26 de septiembre, *BOE* de 16 de octubre de 2009). Este Consejo es el órgano consultivo del Estado y de participación, cuyas funciones se relacionan con la elaboración de propuestas sobre la enseñanza, la investigación, la proyección social de las enseñanzas artísticas, la promoción de los profesionales del ámbito, la información y asesoramiento y la normativa que defina la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores.

En octubre de 2009 se ha aprobado el Real Decreto que establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, *BOE* de 27 de octubre). Esta norma es el primer paso para la adaptación del grado superior a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

3.4. *Especialización musical en la Universidad*

La profesionalización de la música en el ámbito universitario se contempla a partir de la Diplomatura de Maestro especialista en Música y la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, actual Título de Grado en historia y Ciencias de la Música. El primer caso lo abordaremos en el siguiente apartado dedicado a la formación docente, por ser una titulación especializada en el ámbito educativo. Como veremos más adelante el Título de grado en Historia y Ciencias de la Música tiene su origen en la especialidad de Musicología que a partir de 1985 podía cursarse dentro de la Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad de Oviedo. En 1995 la especialidad de Musicología se reconvirtió en una Licenciatura de segundo ciclo (dos cursos). Los planes de estudios adaptados al EEES la amplían a un grado de cuatro cursos. Desde su origen, la titulación centra su desarrollo especialmente en historia del arte y historia de la música; notación, lenguaje y estructura musical; tecnologías de la información y la comunicación; y técnicas de investigación. Las universidades que ofrecen este título actualmente son la Universidad de Oviedo, Universidad Complutense, Autónoma de Barcelona, Universidad de Salamanca, Autónoma de Madrid, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada, Universidad de Valencia San Vicente Mártir y Universidad de La Rioja a través de su campus virtual en modalidad *on-line*.

Dentro del grado de Historia y Ciencias de la Música se contemplan diferentes perfiles profesionales: enseñanza musical, gestión cultural, investigación, patrimonio musical y medios de comunicación.

4. FORMACIÓN DE DOCENTES

Desde el punto de vista de la formación universitaria, es oportuno insistir aquí que hay varias vías de formación para ejercer la función docente en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de música: las titulaciones superiores de la especialidad pedagógica expedidas por los conservatorios de música, la diplomatura universitaria de Maestro en la especialidad de Música, la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música u otra titulación superior complementadas por formación pedagógica especializada (Certificado de Aptitud Pedagógica o Máster universitario que habilite profesionalmente para la docencia).

Como ya hemos señalado anteriormente, dentro de los Conservatorios Superiores de Música existe la posibilidad de cursar la especialidad pedagógica de los diferentes instrumentos y la especialidad de Pedagogía del lenguaje y de la educación musical.

La diplomatura universitaria de maestro especialista en música con duración de tres años está siendo sustituida por las titulaciones de grado con un año más de formación. Tal y como se planteaba ya en el Libro Blanco de las especialidades de magisterio (ANECA, 2004), la adaptación de las titulaciones al EES (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) ha recuperado una concepción generalista de la formación de los maestros de educación infantil y primaria. El Grado de Maestro en Educación Primaria plantea el desarrollo de competencias específicas como docentes en las áreas del currículo de Educación Artística, Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia, y formación en un perfil de especialización denominado mención cualificadora (entre 30 y 60 créditos de los 240 que constituyen el grado) en una de las siguientes áreas del currículo oficial: Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical, Necesidades Educativas Específicas (incluye las actuales competencias de los docentes de Educación Especial y de Audición y Lenguaje); así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en la LOE como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas (Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre). Por lo tanto, la diplomatura de Maestro en la especialidad de Educación Musical pasa a convertirse en un grado de cuatro años en Educación Primaria donde existe la posibilidad de cursar una mención relacionada con la especialización en Música.

La estructura curricular de estos planes de estudios queda establecida por la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre por la que se fijan los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, en los siguientes módulos: Formación básica en aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos, y sociedad, familia y escuela; Enseñanza y aprendizaje (didáctico y disciplinar) de ciencias experimentales, ciencias sociales, matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, educación física; y Prácticum (prácticas escolares incluyendo el trabajo de fin de Grado).

La música, por lo tanto, está presente en la formación de los maestros de educación primaria en el currículo de formación general, considerada dentro de las competencias de cualquier maestro de este nivel del sistema educativo, y además se contempla la posibilidad de especializar la formación en esta área cursando de un número determinado de créditos.

La formación de los profesores de educación secundaria obligatoria y de bachillerato se centra en dos ámbitos fundamentales, por un lado el área de especialización desarrollada a partir de la licenciatura universitaria o el Grado correspondiente (Matemáticas, Física, Química, Filología inglesa, hispánica, etc.) y la formación pedagógica que los habilita como docentes. Esta formación pedagógica se acreditará a través del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) hasta el año académico 2008-2009, los títulos profesionales de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica obtenidos antes del 1 de octubre de 2009, o el título universitario de máster que habilita para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Resolución de 17 de diciembre de 2007; Orden ECI/3858/2007; Real Decreto 1834/2008). Este máster está organizado por las universidades, consta de 60 créditos y se estructura teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas, desarrollados en los siguientes módulos (Orden ECI/3858/2007): Genérico que incluye Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, y Sociedad, familia y educación; Específico compuesto por Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa; y Prácticum (prácticas en la especialización, incluye el trabajo de fin de máster).

La Ley 2/2006 Orgánica de Educación establece que para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia. En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales se requerirá, asimismo, la formación pedagógica y didáctica específica y referida en el artículo 100. La disposición adicional séptima del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial, establece que los títulos universitarios oficiales de máster que habilitan para el ejercicio profesional docente regulados por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se exigen también para ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas profesionales y en las enseñanzas deportivas, pudiendo el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte completar dicha orden a estos efectos.

Si observamos el desarrollo del contenido de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, mencionada ya en párrafos anteriores para la educación secundaria, está centrada en las materias de educación secundaria obligatoria, bachillerato,

formación profesional y enseñanzas de idiomas. El desarrollo de la educación musical en estos ámbitos se realiza desde las aulas de ESO donde la asignatura de Música cuenta con 105 horas mínimas para los tres primeros cursos y 70 horas opcionales en el cuarto curso (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre), y en bachillerato en la modalidad de Artes en la vía de Artes escénicas, música y danza cuyas materias vinculadas son en primer curso Análisis musical I, Artes escénicas, Cultura audiovisual y Lenguaje y práctica musical, y en segundo curso, Análisis musical II, Anatomía aplicada, Historia de la música y de la danza y Literatura universal (Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato).

Al revisar el currículo de las enseñanzas profesionales de música (Real Decreto 1577/2006 de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), las materias vinculadas a las diferentes especialidades son: Instrumento, Lenguaje musical, Armonía, Música de cámara, Orquesta/Banda/Coro y Conjunto. Tan sólo una pequeña parte de la formación didáctica en estas últimas especialidades coincide con la necesaria para el desarrollo de la materia de Música en ESO. Más coincidentes son con algunas de las materias de modalidad de bachillerato, lo cual plantea dos interrogantes sobre la formación pedagógica de los docentes de enseñanzas artísticas profesionales. Por un lado, la validez real que tendrá el máster universitario diseñado para el ejercicio profesional en secundaria obligatoria y bachillerato, ya que el plan de estudios de este curso de especialización está diseñado atendiendo a los objetivos de la educación general, muy alejados del carácter profesionalizador de los conservatorios de música y danza, útil para los futuros docentes de las enseñanzas artísticas, pero que carece de especialización en las materias propias. La segunda cuestión que se plantea al abordar la formación pedagógica y didáctica de los docentes de enseñanzas artísticas es el valor que recibirán las especialidades pedagógicas de las enseñanzas superiores, establecidas para las diferentes especialidades instrumentales y del lenguaje y la educación musical (con los itinerarios de lenguaje musical, educación secundaria y educación musical temprana). Si bien es una especialización en el ámbito pedagógico sigue teniendo como eje central la formación para el ámbito instrumental, ya que dentro del currículo establecido en 1995, tan sólo alrededor de 40 créditos tienen relación con materias de contenido pedagógico de un total de 230 que configuran el currículo de las especialidades instrumentales y alrededor de un tercio de la especialidad de pedagogía del lenguaje y la educación musical en sus diferentes itinerarios. Además en la configuración de estos currículos se hace hincapié en las materias vinculadas a la didáctica y a materias de origen musical orientadas a su aplicación en el aula, echándose en falta materias de contenido pedagógico general y fundamental en la formación de los profesionales de la educación. Respecto al borrador de los estudios superiores de música que hemos conocido, la especialidad de pedagogía parte con tan sólo 36 créditos vinculados a materias relacionadas con el ámbito educación de los 132 mínimos establecidos para todo el territorio nacional.

Todas ellas son exigencias que deben ser reclamadas en un futuro, ya que hasta el momento, para el acceso a la función pública docente en enseñanzas artísticas profesionales no se ha requerido formación pedagógica específica alguna (Real Decreto 276/2007 del 23 de febrero).

Por otro lado, el gran número de titulados medios, con el título de Profesor que se obtenía al finalizar el grado medio del plan de 1966 (regulado por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre) y el importante porcentaje que forma parte del cuerpo de profesores de música y artes escénicas, complica todavía más la puesta en práctica real de esta medida. La realidad vuelve a dar la espalda a los intentos de regulación y de mejora del sistema y sigue aceptando el título de Profesor del plan de 1966 como «equivalente a efectos de docencia» para poder acceder al sistema educativo musical. La paradoja es tan complicada que actualmente un titulado medio del plan de 1966 puede acceder en igualdad de condiciones que un titulado superior, sin ser valorada la diferencia de titulación, debido a la catalogación de las plazas (categoría A), para las que es necesario el título superior. A su vez, los títulos profesionales del plan derivado de la LOGSE no son reconocidos a efectos de docencia.

La dualidad de contratación del profesorado de los conservatorios superiores de música responde a la modalidad de organización y gestión elegida por cada comunidad autónoma. Algunas administraciones autónomas han optado por gestionar los centros superiores con la misma dinámica y organización que los profesionales, otros han intentado acercarse a los modelos de gestión universitaria y han creado fundaciones que se encargan de la gestión de estos centros, dotados de una mayor autonomía que los anteriores. Las formas de contratación del profesorado en el primer caso se realizan a partir de promoción interna y sostenida sobre comisiones de servicio a partir del cuerpo de profesores de música y artes escénicas. La principal carencia de esta modalidad se basa en una escasa diversificación de las especialidades profesionales en relación a las materias y áreas de los grados superiores. Los centros derivados a gestoras especializadas organizan pruebas para la contratación del personal en función de los perfiles profesionales que requieren las materias que configuran los planes de estudios. Un ejemplo claro son las materias relacionadas con la investigación, la musicología y la pedagogía, que carecen de especialistas en los grados profesionales, pero sí están fuertemente representadas en el grado superior. El segundo modelo permite dar acceso a las aulas a especialistas en todas las materias, sea cual sea su origen, nutriéndose de especialistas en educación artística pero también de especialistas con formación fuera de los conservatorios de música. Es un modelo mucho más abierto, y más orientado a la calidad de los resultados y consecuentemente a la mejora del sistema.

Es necesario señalar que la normativa contempla la posibilidad además de, excepcionalmente, incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo (tanto en grado profesional como superior), a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Es el caso de especialidades que hasta ahora no han

tenido un reconocimiento ni valoración en el sistema educativo y carecían de organización en los planes de estudios, como jazz, flamenco o especialidades de la música popular. Además se contempla la figura de profesor emérito, como profesores especialistas de nacionalidad extranjera que cubran necesidades peculiares del sistema en el grado superior.

La formación pedagógica mínima requerida para ejercer la función pedagógica en el ámbito de las enseñanzas artísticas superiores se resuelve en las diferentes convocatorias de acceso y queda sometida a lo determinado en la LOE y en los decretos de desarrollo (Real Decreto 276/2007 del 23 de febrero, *BOE* de 2 de marzo de 2007), que están orientados a la creación de un cuerpo de profesores de música y artes escénicas superiores y a la transformación del actual cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas regulado por el Real Decreto 989/2000, de 2 de junio (*BOE* de 22 de junio), que establece las especialidades, la adscripción de los profesores de este cuerpo y las materias que deberán impartir en los grados elemental y profesional de música y danza, y determinadas enseñanzas superiores de arte dramático.

La función docente en la universidad en las diferentes modalidades depende de la acreditación pertinente por parte de la ANECA y las agencias de evaluación de la calidad autonómicas en las que se considera requisito imprescindible la experiencia docente y formación específica en el área a la que pertenecen las materias a impartir, siendo exigencia la titulación de doctor (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades). Existen algunos programas de formación del profesorado universitario y del personal investigador puestos en marcha por el Ministerio de Educación y las diferentes administraciones autonómicas, que cuentan con convocatorias anuales y pretenden hacer compatible dicha formación con la realización de terceros ciclos universitarios, que será una condición de cualificación para los profesores en el nivel superior.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Las diferencias en el desarrollo de la educación musical en sistemas educativos se basan fundamentalmente en dos cuestiones: la consideración y valoración de la música en la educación general, por una parte, y, por otra, la integración de la música en el sistema educativo en todos los niveles y en sus diferentes expresiones (formación musical en educación general o educación «por» la música, es decir, la música como parte de la formación general; formación musical profesional y vocacional, o educación «para» la música; formación docente para el ámbito musical, tanto en la vertiente general, como en la vertiente profesional y vocacional).

Sobre la primera de las cuestiones, la educación musical integrada en la educación general (educación «por» la música), podemos afirmar que es una cuestión abierta, vinculada al desarrollo conceptual de la música como ámbito de educación.

La segunda cuestión planteada en este epígrafe se refiere a la capacidad de integrar la música en todos los niveles del sistema educativo, estableciendo mecanismos de enlace y relación y cabe decir que, en nuestro contexto, se ha adoptado un modelo mixto de formación dualizado entre las universidades y los conservatorios superiores de música en sus diferentes denominaciones. Estos centros, así como el acceso a los mismos, pueden estar coordinados en diferente grado; desde una organización que favorezca la colaboración, el intercambio y la complementariedad de sus actividades, hasta modelos independientes que generen duplicación de titulaciones como Musicología o Pedagogía. En el modelo dualizado, el más extendido en los países europeos, el concepto de desarrollo profesional musical en la universidad se centra en la música como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, en los conservatorios, en la música como actividad artística profesional cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

La reflexión sobre la educación musical debe orientarnos hacia el sentido de la educación musical y su concepto en tanto que educación, para formular un marco teórico adecuado con objeto de fortalecer la tradición pedagógica hacia la música como ámbito en el que es factible realizar el carácter y sentido propio del significado de educación y desarrollar en cada educando el sentido estético y artístico desde la música como parte de la educación general. Para realizar esto el sistema educativo debe responder con estructuras y organizaciones eficientes y eficaces en las que familia, escuela, Estado y sociedad civil tienen un papel específico desde una posición de responsabilidad compartida (Tourinán, 2003, 2008b, 2009b; Martí, 2000).

La música ha sido una de las materias que más ha evolucionado en las últimas décadas en nuestro sistema educativo, pero lo cierto es que no siempre se han encontrado los mecanismos adecuados para una puesta en práctica enriquecedora de la educación musical, hasta tal punto que la integración de los diferentes niveles educativos sigue pendiente. Esta deuda se hace muy visible en la continuidad de educación secundaria y el ámbito profesional no universitario, en el modelo dualista de la formación musical del nivel superior y en la formación del profesorado de educación musical, que exige con urgencia el diseño de planes de estudios adecuados que garanticen la competencia profesional de los docentes en todos los niveles educativos, integrando conocimiento de la educación y un adecuado desarrollo competencial en el ámbito musical, encuadrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (CSEA, 2010).

La configuración curricular de los diferentes niveles del sistema educativo no debe obviar la pregunta acerca de qué educación queremos y el tipo de modelo humano que perseguimos. La formación integral que debe facilitar la educación general queda sesgada e incompleta si descuida las posibilidades de la experiencia artístico-musical como ámbito general de educación. Que las áreas de experiencia artístico-musical y las formas de expresión propias sean menos secuenciales, más holísticas y orgánicas que otras formas de conocimiento no

significa que no tengan valor educativo, sino más precisamente que son un valor educativo singular y específico para la formación general (Gardner, 1990, 79).

Para nosotros, desarrollar la música como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación musical:

1. La música como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artístico-musical, aporta valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia educativas realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación.
2. La música como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación artística común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión musicales.
3. La música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación musical se cubren finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general musical; son el ámbito de la *educación por la música*. En la tercera acepción, se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para la música; es el ámbito de la educación para la música.

De este modo, para nosotros, la educación musical es, en primer lugar, instrumento de educación (música como ámbito general de educación); en segundo lugar es educación artística (música como ámbito de educación general) y en tercer lugar es educación profesional y vocacional (educación para la música). Esos tres modos de entender la educación musical inciden inequívocamente en el significado de la función docente para el ámbito musical y en la concepción de la formación para la función que se deriva de él, porque, asumiendo esa matización conceptual, tiene sentido la diferencia entre saber música, enseñar música y educar con la música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M.^a L.; PEREIRA, M.^a C. y SOTO, J. (2003) La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención, en BENSO, M.^a C. y PEREIRA, M.^a C. (coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria, 135-202.
- ANECA (2004) *Libro Blanco. Título de Grado en magisterio* (vols. 1 y 2). Madrid, ANECA.
- (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Historia y ciencias de la de la música*. Madrid, ANECA.
- BROUDY, H. S. (1973) La estructura del conocimiento en las artes, en ELAM, S. *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, El Ateneo, 69-113.
- CAMPBELL, D. (1997) *El efecto Mozart*. Barcelona, Urano.
- (2000) *El efecto Mozart para niños*. Barcelona, Urano.

- CATEURA, M.^a (1992) *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona, PPU.
- CSEA (2010) *Informe y situación de las enseñanzas artísticas*. Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Ministerio de Educación
- DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H. y PETERS, R. S. (1982) *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, Narcea.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (*Gaceta* de 24 de octubre de 1966).
- DESPINS, J. P. (1986) *La música y el cerebro*. Barcelona, Gedisa.
- DEWEY, J. (1934) *Art as experience*. Nueva York, Milton Balch.
- ELLIOT, D. J. (ed.) (1995) *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press. <http://www.davidelliottmusic.com/musicmat/welcome.htm>.
- (2005) *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. Oxford University Press. <http://www.davidelliottmusic.com/praxialmusic/pdf/intro.pdf>.
- EISNER, E. (1992) La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- EURYDICE (2002) *Las competencias clave*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comisión Europea.
- GADSDEN, V. L. (2008) The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, 32, 29-61.
- GARDNER, H. (1990) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAR, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- GORDON, E. E. (2003) *Learning sequences in music skill, content and patterns: a music learning theory*. Chicago, GIA Publications. <http://www.sc.edu/library/music/gordon.html>.
- (2007) *Learning sequences in music: a contemporary music learning theory*. Chicago, GIA Publications. <http://www.giml.org/gordon.php>.
- HARGREAVES, D. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Graó.
- (2002) *Infancia y educación artística*. Madrid, Morata.
- HENNION, A. (2002) *La pasión musical*. Barcelona, Paidós.
- IWAI, K. (2002) La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, 32 (4), Monografía.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*BOE* de 6 de agosto de 1970). (Correcciones de errores en *BOE* de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (*BOE* de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (*BOE* de 24 de diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (*BOE* del 4 de mayo de 2006). Modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (*BOE* de 13 de abril de 2007).
- LONGUEIRA, S. y LÓPEZ, J. S. (2004) Educación Musical. *Ensaio*, 7, 76-83.
- MARCHESI, A. (2005) La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 15-35.
- MARINA, J. A. (2010) Pensar, novena competencia. *Boletín Colegio doctores y licenciados*, febrero, 2-3. www.aprenderapensar.es.

- MARTÍ, J. (2000) *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. San Cugat del Vallés, Deriva Editorial.
- MEGÍAS, I. y RODRÍGUEZ, E. (2001) *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. FAD y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. www.fad.es.
- MERRIAN, A. P. (2008) Usos y funciones, en CRUCES, F. (ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología* (2.ª ed.) (fecha 1.ª ed. 2001). Madrid, Trotta, 275-296.
- Orden ECI/1889/2007 de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (BOE de 28 de junio de 2007).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato (BOE de 18 de junio de 2008).
- PARCERISA, A. (2007) Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, 41, 6-16.
- PELINSKI, R. (2000) *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid, Akal.
- PERRENOUD, P. (2001) La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- (2004) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106.
- POCH, S. (1999) *Compendio de musicoterapia*, vols. 1-2. Barcelona, Herder.
- READ, E. (1969) *La educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós.
- Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE de 28 de abril de 1992).
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE de 6 de junio de 1995).
- Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del cuerpo de profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir (BOE de 22 de junio de 2000).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 20 de enero de 2007).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE de 4 de enero de 2007).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007).

- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (*BOE* de 28 de noviembre de 2008).
- Real Decreto 276/2007 del 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (*BOE* de 2 de marzo de 2007).
- Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (*BOE* de 4 de abril de 2007).
- Real Decreto 1485/2009, de 26 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.
- Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (*BOE* de 27 de octubre).
- REIMER, B. (2003) *A philosophy of music education: advancing the vision* (3.ª edición). New Jersey, Prentice Hall.
- (2009) *Seeking the significance of music education: essays and reflections*. Lanham (MD), MENC (The National Association for Music Education) y Rowman & Littlefield education.
- RÍO, D. (1999) *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid, UNED.
- ROCHE, E. (1993) Los criterios de la reforma, en Actas del segundo simposio nacional. *La Educación Musical*. Madrid, Isme-Fundación Caja Madrid, 119-122.
- RUNFOLA, M. y TAGGART, C. (eds.) (2010) *The development and practice application of music learning theory*. Chicago, GIA Publications. <http://www.giml.org/publications.php>.
- SARRAMONA, J. (coord.) (2003) *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.
- (2004) *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona, Ceac.
- SHAPIRO, L. (1997) *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao, Zeta.
- SMALL, C. (2006) *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación* (2.ª reimp.) (fecha 1.ª ed. 1989; fecha 1.ª ed. inglesa 1980). Madrid, Alianza.
- SWANWICK, K. (1994) *Musical knowledge. Intuition and analysis in music education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (2000) *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata (edición inglesa de 1988).
- TOURIÑÁN, J. M. (1995) Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
- (2003) Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15, 213-234.
- (2006a) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.
- (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.

- (dir.) (2008a) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña, Netbiblo.
 - (dir.) (2008b) *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña, Netbiblo.
 - (2009a) La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Cultura i educació* (en prensa).
 - (2009b) El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
 - (dir.) (2010) *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía mesoaxiológica*. A Coruña, Netbiblo.
- TOURIÑÁN, J. M. y LONGUEIRA, S. (2009) Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- VARIOS (2004) Música y comunicación. *Comunicar*, 23. Monografía.
- (2007) Competencias en educación musical. *Eufonía*, 41. Monografía.