

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN MÚSICA

Víctor Pliego de Andrés¹

Resumen

La formación de maestros especialistas en música es una pieza clave para garantizar una educación musical general. A continuación se hace un examen crítico de esta especialidad dentro del contexto general de la educación, analizando los planes de estudios, la metodología, el perfil de alumnos y profesores, el sistema educativo y el contexto social. La enseñanza musical revela carencias culturales que afectan al sistema educativo en su conjunto y no solo a esta materia en particular. Tras la generalización de la educación, el sistema educativo da muestras de un prematuro desgaste. La enseñanza es ineficaz y la incultura crece, por este y otros muchos motivos, ante la pasividad de ciudadanos y autoridades. La crisis de la enseñanza es, en definitiva, consecuencia de la devaluación del trabajo personal frente a los grandes beneficios económicos.

Abstract

A proper music teachers' training is the key to obtain a suitable Musical Education. Thus we offer a critical analysis of this specialty within the global educational process by examining the curricula, the methodology, students' and teachers' profiles, the educational system and the social context. The subject shows important cultural deficiencies affecting not only this issue but also the whole educational system. After the generalisation of education the educational system begins to show an early weakening. Tuition is inefficient and consequently there is a growing lack of musical culture; however neither citizens nor authorities mind about it. The teaching crisis turns out the undervaluation of the personal work in front of the easy great economic profits.

1. ILUSIONES Y DECEPCIONES

La reforma educativa de los años noventa supuso un decidido apoyo a la educación musical dentro de la enseñanza Primaria, con una revisión y ampliación de los contenidos y con la incorporación a los centros de los maestros especialistas en educación musical. Desde no hace muchos años, la mayoría de las universidades españolas ofertan estudios específicos para formar a estos profesionales. Se ha acumulado una experiencia muy interesante, llena de luces y de sombras. Nadie se atrevería a discutir abiertamente la presencia de la música en la educación general aunque en la práctica es víctima de muchos impedimentos. Hace años que existe una presencia formal de la música en las escuelas, pero hasta hace poco esa presencia no ha comenzado a ser una realidad. En los últimos años se han producido avances, insuficientes pero muy importantes en comparación con las carencias precedentes. Con la LOGSE aparecieron hace diez años los maestros especialistas. Su llegada fue un acontecimiento importante, lleno de contrastes. Ha sido un gran triunfo y un gran fracaso. La creación de esta figura docente ha impulsado la implantación de una enseñanza musical dentro de las escuelas. Pero, al mismo tiempo, la calidad de esta enseñanza aún deja mucho que desear y es objeto de críticas duras y fundadas, de ataques que antes no podía recibir puesto que no existía. Esto ha generado una situación paradójica y contradictoria. Lo que inicialmente se recibió con esperanza y fue un avance decisivo, es hoy una realidad decepcionante. La falta de formación, de medios y las dificultades de partida han frustrado en gran medida los resultados previstos. Además, la mayoría de las críticas que se hacen no suelen conducir a soluciones constructivas sino que, por lo general, favorecen el aumento de los despropósitos que atenazan a la educación.

A pesar de todo, no hay que olvidar que ahora existe una educación musical donde antes no había nada. Ahora hay maestros que enseñan música, donde antes no lo hacía

¹ Profesor del Conservatorio "Arturo Soria" (Madrid). Profesor de Música y Psicopedagogía de Secundaria en excedencia. Subdirector de la revista *Música y Educación*.

prácticamente nadie. Las carencias son enormes pero lo más dañino es la ausencia de una voluntad firme para superarlas. La situación tiende a estancarse, sin resolver los problemas. En estas líneas pretendo hacer un análisis crítico. Me consta que hay maestros y profesores de música que desarrollan una labor heroica y profesional, aunque creo que aún son una minoría. Es difícil para una flor crecer en el desierto y su color no cambia el paisaje. Aunque mi valoración general es negativa, no quiero que nadie se sienta herido en lo personal y si así ocurriera, presento mis disculpas. Este análisis pretende ser un ejercicio de opinión informada y no un arranque de rabia. Confío en que poco a poco las cosas mejoren, aunque sea tarde y con lentitud. Eso es lo que me anima a reflexionar públicamente sobre este tema tan difícil.

2. EL VALOR EDUCATIVO DE LA MÚSICA

La existencia de maestros especialistas en música es testimonio de un déficit histórico que requiere medidas correctoras excepcionales. Lo ideal sería que todos los maestros de educación infantil y primaria supieran cantar y hacer música, convirtiendo en innecesaria la presencia de especialistas. En los países del centro y norte de Europa la música es parte sustancial de la cultura. Está integrada como una materia más del currículo escolar y los profesores la utilizan habitualmente como un recurso didáctico para la enseñanza de cualquier materia: idiomas, matemáticas, educación física, etc. «Sin música no hay disciplina perfecta, puesto que ninguna puede existir sin ella», escribió San Isidoro. La etimología alude a su carácter integral, pues música es la suma de todas las artes y ciencias patrocinadas por el coro de las Musas bajo la protección de Apolo. Es también el conjunto de las artes liberales que constituyen la esencia de los estudios de humanidades. Según Santo Tomás, «la música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales y es la más noble de ellas». Platón destacó el enorme valor formativo de la música a través de la *chorea* compuesta por poesía, música y gimnasia. En la República dice así:

“¿No es por esta misma razón, mi querido Glaucón, la música la parte principal de la educación, porque insinuándose desde muy temprano en el alma, el número y la armonía se apoderan de ella, y consiguen que la gracia y lo bello entren como un resultado necesario en ella, siempre que se dé esta parte de educación como conviene darla, puesto que sucede todo lo contrario cuando se la desatiende? Y también porque, educado un joven cual conviene, en la música, advertirá con la mayor exactitud lo que haya de imperfecto y de defectuoso en las obras de la naturaleza y del arte, y experimentará a su vista una impresión justa y penosa; alabará por la misma razón con entusiasmo la belleza que observe, le dará entrada en su alma, se alimentará con ella, y se formará por este medio en la virtud; mientras que en el caso opuesto mirará con desprecio y con una aversión natural lo que encuentre de vicioso; y como esto sucederá desde la edad más tierna, antes de que le ilumine la luz de la razón, apenas haya ésta aparecido, invadirá su alma, y él se unirá con ella mediante la relación secreta que la música habrá creado de antemano entre la razón y él. He aquí, a mi parecer, las ventajas que se buscan al educar a los niños en la música”.

La universalización de la educación musical en Hungría hace unas décadas dio pie a un experimento que demostró que los alumnos mejoran su puntuación media en todas las materias cuando dedican más tiempo a la música. Se comprobó que la música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad; que favorece el aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales; que contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico, neurológico... La deficiencia que se advierte en el rendimiento de determinadas materias, como las matemáticas o la lengua, se puede subsanar a través de la educación musical. Otras investigaciones recientes han seguido los pasos del modelo húngaro llegando a las mismas conclusiones sobre los espectaculares efectos educativos de la música: Alfred Tomatis en París, Martin F. Gardiner en Rhode Island, Frances H. Rauscher en California, Josef Scheidegger y Maria Spychiger en Suiza, Hans-Günther Bastian en Alemania, John Sloboda en el Reino Unido, Don Campbell en Colorado... Está demostrado que la Música es más que una simple materia. La música es el *instrumento de aprendizaje y el vehículo transmisión del saber por excelencia*. Es el recurso didáctico más

universal de los pueblos. La lengua, la historia, las matemáticas, el trabajo, el juego, se han aprendido siempre cantando y, como dijo María Zambrano, «es la música la que enseña sin palabras el justo modo de escuchar». La pedagogía confirma, desde perspectivas rigurosamente científicas, la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales, como los que propone Howard Gardner, que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencias del ser humano. La educación limitada al intelecto se ha mostrado estéril, mientras que la educación que aborda al mismo tiempo las destrezas, los afectos y dimensiones interpersonales arroja resultados cualitativamente superiores. En este contexto se sitúa la enseñanza musical, que es una disciplina que cubre de manera espontánea todas las dimensiones del ser humano. «La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla», afirma Edgar Willems, «las facultades humanas». Hay muchos aspectos que no admiten una discusión del mismo modo que no cabe defender con sensatez la superioridad de los curanderos sobre la medicina, aunque ésta pueda ser objeto de críticas muy justificadas. Sin embargo, cuando se trata de educación, todo el mundo, desde las autoridades educativas hasta los comentaristas periodísticos, se permite defender opiniones sin fundamento, dictadas por la ignorancia o por intereses políticos. Muchos problemas del sistema educativo se derivan de una metodología trasnochada que se centra en la escritura y en el conocimiento puramente teórico de las cosas. Este enfoque está siendo superado por una cultura audiovisual con nuevas formas de saber que el lingüista Raffaele Simone ha denominado la “revolución de la tercera fase”. Saber escuchar o saber mirar son en nuestro mundo tan necesarios como saber leer y escribir. Aunque la enseñanza todavía no ha dado a esto la debida respuesta, cabe vaticinar que la educación musical y visual van a cobrar en el futuro una importancia capital.

La Constitución determina que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana». Las leyes orgánicas de 1985 y 1990 que desarrollan este derecho lo confirman y añaden que la actividad educativa tendrá como fines, entre otros, «la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos». Otras instituciones como el Defensor del Pueblo o UNICEF han recalado que para ser eficiente, la educación tiene que ser *integral* y debe incluir necesariamente la música.

Don Campbell expone lo siguiente en su libro titulado *El efecto Mozart. Experimenta el poder transformador de la música* (1998: 179-181): “Como se ha dicho anteriormente, se ha demostrado que tocar un instrumento o participar en un programa de música en el colegio (o incorporar la música en las clases de asignaturas como historia o ciencias) tiene efectos ampliamente positivos en el aprendizaje, la motivación y el comportamiento”. He aquí algunos aspectos interesantes de las nuevas investigaciones:

- En 1996, la Comisión de Exámenes de Admisión a Institutos Universitarios informó que los estudiantes con experiencia en interpretación musical obtenían puntuaciones superiores al promedio nacional en la parte oral del examen de aptitud y en el de matemáticas. Edward J. Kvet, director de la Escuela de Música de la Universidad de Michigan en Mount Pleasant, ha llegado a la siguiente conclusión: «Por lo general, da la impresión de que el estudio de la música y otras artes tiene un efecto acumulativo, y es innegable que con el tiempo influye en la obtención de mejores puntuaciones en los exámenes estándar»²
- En un estudio realizado entre 1983 y 1988 con unos 7.500 alumnos de una universidad de tamaño medio, los que seguían música y educación musical como asignatura principal obtenían mejores puntuaciones en lectura que todos los demás alumnos del campus, incluidos los que se especializaban en inglés, biología, química y matemáticas³.

² "Music is Key". (1966). *Music Educators Journal*, p. 6.

³ WOOD, P. : "The Comparative Academic Abilities of Students in Education and Other Areas of a Multi-focus University". Inédito.

- En otros estudios se comprobó que poner música disminuía el mal comportamiento de los niños en un autobús escolar, y que programar actividades artísticas, entre ellas la música, los lunes y viernes, reducía el absentismo escolar esos días⁴.

En una revisión exhaustiva de cientos de estudios empíricos realizados entre 1972 y 1992, tres educadores relacionados con el proyecto «Futuro de la Música» descubrieron que la educación musical mejora el aprendizaje de lectura, lengua (incluidas lenguas extranjeras), matemáticas y rendimiento académico en general. Los investigadores también descubrieron que la música aumenta la creatividad, mejora la estima propia del alumno, desarrolla habilidades sociales y mejora el desarrollo de habilidades motoras perceptivas, así como el desarrollo psicomotriz.

En 1997, durante el debate sobre el futuro de la educación artística en las escuelas públicas, Gardner amplió sus explicaciones anteriores y dijo que la inteligencia musical influye más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural; que la música estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales.⁵ Afirmó que los legisladores y consejos de escuelas que eliminan la educación musical de la enseñanza básica, son «arrogantes» e ignoran cómo han evolucionado la mente y el cerebro humanos.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA

Aunque las Escuelas de Formación del Profesorado se crearon en 1838, hasta 1898 no se introdujo la enseñanza de la música. Pero las principales aportaciones a la educación musical en la escuela se produjeron en el siglo XX fuera de la formación de los maestros: a través de la educación privada, de los centros religiosos, de las Misiones Pedagógicas en la época de la República y, posteriormente, a través de la Sección Femenina que utilizó el folklore como elemento ideológico al servicio de la dictadura franquista. En 1967 la presencia de la música en las Escuelas de Magisterio cobró importancia, aunque sufrió una merma en 1971, paradójicamente en un momento en el que se pretendió potenciar la música en la Educación General Básica. En 1979 se integraron las Escuelas de Magisterio en las universidades. En 1990 se promulgó la LOGSE, cuyo artículo 16 dice que “la educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. Las enseñanzas de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.” Estos especialistas desarrollan sus competencias en la educación primaria, aunque también pueden impartir música en el primer ciclo de Secundaria. La especialización musical se puede adquirir por dos vías:

1. Por medio de la habilitación de maestros funcionarios que hubieran cursado las materias del grado elemental de conservatorio o superado un curso de especialización (Orden de 19 de abril de 1990, por la que se crea el puesto de trabajo de EGB, Educación Musical en los centros públicos de Educación General Básica y se establece el procedimiento para reconocer a los Profesores de Educación General Básica la habilitación para ocupar este puesto).⁶
2. Por la obtención del título de Maestro en Educación Musical (Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de maestro, y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél).⁷

⁴ CUTIETTA, R., HAMANN, D. y MILLER L. (1995). *Spin-offs: The Extra-Musical Advantages of a Musical Education*. Elkhart (Indiana): United Musical Instruments USA, Inc., for the Future Music Project, p. 29 -32.

⁵ Ver GARDNER, H. (1997). "The Musical Mind". *The American School Board Journal*, pp.20-22.

⁶ BOE 4 de mayo de 1990.

⁷ BOE de 11 de octubre de 1991

La habilitación de especialistas fue un procedimiento que permitió disponer de los primeros contingentes de profesores para atender la enseñanza de la música en Primaria. El procedimiento salvó un gran escollo, pero fue objeto de muchas críticas, dado que no garantizaba una preparación adecuada para las tareas a desempeñar. Las materias de conservatorio (solfeo e instrumento) tienen poco que ver con las necesidades de la música en la enseñanza general. En algunos casos, la música en primaria se convertía en una reproducción degradada de la enseñanza de conservatorio, que tampoco ha sido nunca modélica desde el punto de vista pedagógico. Todavía hoy se confunde con frecuencia la naturaleza del fenómeno musical y se piensa que saber música es saber solfeo. Nada más lejos de la realidad: la música es ante todo una actividad. Saber solfeo, teoría, armonía o historia de la música no es garantía de *saber hacer* música. Estos contenidos no están de menos, pero *no son prioritarios* y no deberían suplantarse a la música como *hecho práctico*. La música en primaria debería ser ante todo canto y movimiento, aspectos que en los conservatorios no se cultivan. Los idiomas nos ofrecen un ejemplo paralelo fácil de entender: saber hablar una lengua extranjera no requiere necesariamente saber filología ni literatura. Hoy se sabe que el aprendizaje sólo es significativo si está vinculado a una experiencia. No se puede enseñar música si primero no se ha experimentado en la práctica y esto vale tanto para niños como para adultos. Ya lo dijo hace mucho Edgar Willems: “la música se aprende con música”. Este principio tan obvio aún no ha calado en nuestro país y su ausencia afecta a toda la metodología. Los profesores de idiomas que explican los idiomas en castellano en vez de hablarlos son cada vez menos, pero aún hay muchos profesores de música que *explican* la música en vez de *practicarla*. Christopher Small (1989: 198) lo describe así:

“A los menos ambiciosos, o quienes orientan en otro sentido su interés por la música [se refiere a quienes no optan por la enseñanza profesional de los conservatorios] la escuela tradicional tiene poco que ofrecerles; tienden a soportar una especie de caricatura de la preparación profesional, en la que le habla *de* la música sin hacerles participar en su creación (...). Es frecuente que el maestro se tenga que limitar a actividades que traen menos problemas disciplinarios: básicamente ofrecer fragmentos de información (...), algún intento de enseñar notación tradicional (aunque a la mayoría no les servirá para nada, aun si pudieran leerla y escribirla), el uso de discos de un repertorio sumamente estereotipado y algo de canto.”

Los cursos de habilitación que inicialmente convocaron algunas universidades y administraciones educativas fueron una quimera. Muchas eran las voces que consideraban un despropósito reciclar maestros en paro a través de cursos que en casi todos los casos eran un trámite que no garantizaba la adquisición de los conocimientos musicales necesarios. Sin embargo, gracias a ellos se incorporaron a la enseñanza los primeros docentes que comenzaron a abrir camino a la música, desempeñando una tarea de pioneros.

La creación del título de especialista en educación musical parecía pronosticar mejores vientos, pero la calidad de sus resultados me parece muchas veces inferior a la de los cursos de habilitación precedentes. La universidad española sufre una profunda crisis que afecta enormemente a la música. Los problemas de la carrera de maestro especialista en música son muy graves y se refieren a aspectos tanto académicos como humanos:

- a) Planes de estudios
- b) Metodología
- c) Perfil del alumnos y profesores
- d) Los valores educativos y sociales

4. LOS PLANES DE ESTUDIO

La formación de los maestros se desarrolla a lo largo de tres cursos, en una carrera de primer ciclo universitario equivalente a una diplomatura. Es una carrera corta para formar a los profesionales que tienen que asumir la responsabilidad de la enseñanza en las primeras etapas. A finales de los años ochenta, durante el debate previo a la LOGSE, se reivindicó elevar la categoría de estos estudios a los de una licenciatura, pero la propuesta fue rechazada por un gobierno que prefería un profesorado menos cualificado, para poder así ahorrarse la diferencia salarial que correspondería a un nivel superior. La propuesta de licenciatura renace periódicamente y periódicamente es rechazada por razones puramente económicas, que los gobiernos nunca reconocen abiertamente.

La formación de especialistas en música en tan sólo tres cursos es un reto casi insuperable, sobre todo cuando se trata de alumnos sin conocimientos musicales previos, como resultado de la incuria musical que aqueja a todo el sistema educativo. Acaso dentro de unos años empezarán a llegar a la universidad estudiantes que ya hayan adquirido el dominio de los rudimentos de la música en su formación general.

Por otro lado, los planes de estudio de la especialidad están repletos de teorías ajenas a la música y a la realidad profesional, que no preparan para el ejercicio de la enseñanza en las aulas y que apenas dejan sitio a las materias de carácter musical, con lo cual los titulados reciben casi las mismas horas de clase de música o menos que en los denostados cursos de habilitación. El desafío de los planes de estudio es encontrar un equilibrio entre la parte musical y la pedagógica. En la enseñanza musical, como en la de cualquier otra especialidad, se requiere un equilibrio entre el dominio de la disciplina que se imparte y el de las técnicas docentes para enseñarla. La búsqueda de la armonía entre ambos perfiles es un motivo de permanente polémica. Las recientes reformas de los planes de estudio no han servido para corregir estos desequilibrios sino más bien al contrario. Los estudios universitarios están de espaldas la realidad escolar que los maestros descubren en las aulas (a las prácticas me referiré más adelante).

El pedagogo es, etimológicamente, el esclavo que guiaba a los retoños de los nobles atenienses por las calles hasta la escuela. Es el conductor, el guía. En general, es aquel que enseña algo por doctrina o a través del ejemplo. La hermandad entre el ejercicio y la doctrina es especialmente estrecha en la música. Profesor es el docente, pero también el músico profesional, de atril; el que profesa públicamente pericia en su oficio. Maestro es la persona encargada de educar a los niños en sus primeras etapas, pero también se llama así al profesor de música, al que antaño accedía al mayor grado en los estudios de filosofía y también es el título del músico ejemplar y excelente. Es una bella coincidencia terminológica que pone de relieve cómo en la música se funden la estética, la ciencia y la pedagogía. Cuando el dominio técnico no se acompaña de sabiduría se alcanza el título de maestro que también comparten canes y halcones y que, en este caso, según vemos en el diccionario, se refiere al «irracional adiestrado». La ciencia abstrusa que no predica con el ejemplo es propia del «maestro en atar escobas», título burlesco que se a da quien «afecta magisterio en cosas inútiles y ridículas». Más ridículo es el caso del «maestro Ciruela, que no sabía leer y puso escuela». En este sentido se expresaba Guido de Arezzo en los albores de la pedagogía musical cuando distinguía, allá por el siglo XI, al ejecutante del músico en los siguientes términos:

Musicorum et cantorum magna est distantia.
Isti dicunt, illi sciunt quae componit musica.
Nam qui facit quod non sapit, deffinitur bestia.

(Grande es la diferencia entre el ejecutante y el músico.
Este hace y aquel estudia cómo está hecha la música.
Y el que hace y no sabe lo que hace, se puede calificar de bestia.)

El profesor de música prefiere por lo general identificarse como músico antes que como docente. Ello se debe a que los artistas tienen mayor prestigio que los profesores y a la ausencia de una auténtica vocación pedagógica entre una mayoría que se refugia en la enseñanza a falta de otros empleos. El profesor de música tiene que *profesar*,

naturalmente, la música, pero debe ser *ante todo un pedagogo*. La música no es una disciplina irracional e inexplicable, como declaran los románticos incurables, partidarios de la ciencia infusa, en coro con los malos profesores. La música es la *disciplina disciplinarum*, el arte más sublime y completo. No sólo depende del talento o de la inspiración: se puede y se debe enseñar porque la música es en sí misma educación.

Es por eso muy importante encontrar un equilibrio entre los aspectos técnicos, los aspectos didácticos y los humanísticos. Al profesor de música se le exigen habilidades muy diversas, más propias de un “juglar” o de un “hombre orquesta”. Esta combinación es muy difícil de alcanzar en la universidad española, donde los intereses personales del profesorado se antepone descaradamente a los objetivos formativos que justifican su existencia. La lucha por el control de espacios lectivos y de poder es despiadada. Las universidades han abordado recientemente una reforma de sus planes de estudios. En general, no se han corregido los problemas ni se ha considerado la experiencia de estos años, sino que se ha recrudecido la lucha entre los distintos grupos de presión.

Título de Maestro-Especialidad de Educación Musical

(directrices comunes a todos los planes de estudios)

1. Materias troncales comunes del título de maestro en todas sus especialidades

- 8c Bases psicopedagógicas de la Educación Especial
- 8c Didáctica General
- 4c Organización del Centro Escolar
- 8 c Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar
- 4c Sociología de la Educación
- 4c Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación
- 4c Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación

1. Materias troncales de la especialidad

- 4c Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
- 4c Educación Artística y su Didáctica
- 4c Educación Física y su Didáctica
- 4c Matemáticas y su Didáctica
- 6c Lengua y Literatura y su Didáctica
- 4c Idioma Extranjero y su Didáctica
- 32c Prácticum

(Materias musicales)

- 8c Formación Instrumental
- 8c Agrupaciones Musicales
- 4c Formación Rítmica y Danza
- 4c Formación Vocal y Auditiva.
- 4c Historia de la Música y del Folklore

5. LA METODOLOGÍA

El problema de la formación del profesorado es también de orden metodológico. En la enseñanza universitaria los principios pedagógicos brillan por su ausencia. Da la impresión de que la mayoría del profesorado universitario los desprecia como algo propio de niveles “inferiores” de la enseñanza. La escasez de bibliografía sobre didáctica universitaria es prueba de este desinterés. En la universidad persisten los más rancios hábitos basados en el dictado de apuntes o en las clases magistrales, que suelen ser más bien espléndidas digresiones. No es raro escuchar a más de un profesor o catedrático razonar a los alumnos que no esperen completar en clase el programa, puesto que es imposible disponer del tiempo necesario para abordar la vastedad de su sabiduría. Con ello se elude la obligación de enseñar y se descarga en los estudiantes la responsabilidad de estudiar por su cuenta y riesgo los apuntes que se venden en reprografía (Invito a cualquiera a hacer memoria de los profesores que tuvo en la universidad. Alguno sería estupendo, pero la mayoría...).

El conocimiento y la aplicación de los principios pedagógicos es un deber profesional para cualquier docente, de cualquier nivel, incluido el universitario. Los responsables de la formación del profesorado deberían ser especialmente modélicos en este terreno y deberían predicar con el ejemplo. Las programaciones de las asignaturas universitarias no responden, ni siquiera en los Departamentos de Educación, a los principios básicos de programación que en ellos se explican y que los reglamentos e inspectores exigen a los profesores en la enseñanza general. La formación musical que reciben los futuros maestros especialistas en música está muy lejos de ser ejemplar. Más bien al contrario, es un modelo de lo que no hay que hacer, un modelo de enseñanza degradada que en muchos aspectos está por debajo de la enseñanza primaria o media. Junto al menosprecio por la pedagogía general y musical en particular, en la universidad hay otras cuestiones que generan graves problemas: la falta de espacio para la práctica musical.

La música es una manifestación que transcurre en el tiempo a través de la interpretación y la enseñanza musical tiene, por su propia naturaleza, contenidos esencialmente procedimentales. La música es un *hacer* antes que un *saber*. Por eso, el grueso de la carga docente de la formación de los maestros especialistas en música debería destinarse a créditos prácticos que comprendan las actividades directamente relacionadas con *hacer y enseñar* música. La música demanda tiempo: el propio tiempo de su transcurrir y el tiempo que requiere el ejercicio necesario para el dominio técnico. La dedicación de tiempo disponible en las clases para atender a cada alumno y corregir aspectos técnicos es en la mayoría de las universidades completamente insuficiente. La formación musical requiere una atención individualizada o en pequeños grupos que permitan la ejercitación práctica bajo el control directo del profesorado. En las enseñanzas musicales de Régimen Especial (conservatorios de música), la *ratio* oscila entre 1 y 15 alumnos por clase. En las enseñanzas de Régimen General (Primaria y Secundaria) la *ratio* es de 25 o 30 alumnos. Las enseñanzas de música suelen tratarse en la universidad como materias “no experimentales”, lo que supone grupos que pueden tener hasta 62 alumnos, sin contar a los repetidores que se sumen. Ello dificulta la atención individualizada (aunque quedan las tutorías) que requiere la formación musical. Las materias calificadas como “experimentales” tienen un número inferior de alumnos y disponen de presupuestos para el mantenimiento de su material. Las aulas de música están equipadas con instrumentos musicales que requieren un constante cuidado y puesta a punto, pero que nunca reciben la consideración de “laboratorio”.

En la universidad también existe una diferencia entre créditos prácticos y teóricos. Los créditos teóricos predominan abiertamente sobre los prácticos y la diferencia entre unos y otros pocas veces significa una verdadera adecuación a las necesidades reales de la formación musical. Las encuestas que todos los años se realizan para la evaluación del profesorado universitario están diseñadas pensando en las clases teóricas y no sirven para materias prácticas como puedan ser formación vocal o instrumental. A pesar de todo se siguen aplicando año tras año de forma irracional y estéril.

Otro aspecto relacionado con la preparación para el ejercicio profesional es el prácticum de 32 créditos que los alumnos han de realizar en los centros. La idea es buena pero la realidad resulta casi siempre decepcionante. No suele existir, salvo la mínima imprescindible, ninguna coordinación entre las universidades y los colegios. Las escuelas de magisterio delegan en los profesores de primaria la tutela de las prácticas, hacen un somero control a través de un control escrito y, por lo general, se olvidan de sus alumnos. Los maestros que reciben a los estudiantes en prácticas hacen lo que pueden según su capacidad y arrojo. Muchos incorporan a los estudiantes a la decoración del aula, otros los emplean como suplentes para tomarse un respiro, y algunos se esfuerzan por desempeñar la responsabilidad que se les ha encomendado sin ningún apoyo ni compensación (los tutores solo reciben algunos créditos de formación para los sexenios, lo cual tiene a veces efectos perversos). Los maestros de música que trabajan en los colegios han de atender a un altísimo número de alumnos. Imparten por lo general clases a más de trescientos alumnos distribuidos en ocho niveles distintos. El horario semanal de clase de música para cada grupo es pequeño y por eso, los maestros de la especialidad pasan semanalmente por casi todas las aulas, con el consiguientes estrés, sin tener ocasión de aprender ni siquiera el nombre de sus alumnos. Es un trabajo descomunal que les deja poco tiempo para asumir otras responsabilidades adicionales como la tutoría de estudiantes en prácticas.

Las prácticas son una pieza central para la formación del profesorado de todos los niveles. Por su trascendental importancia, merecerían estar organizadas y controladas con mayor seriedad por parte de las universidades y de las administraciones educativas. Hasta podrían ser un mecanismo de selección del profesorado mucho más sensato que la memorización de temarios teóricos y la realización de pruebas ajenas a las actividades propias del docente. Pero aún sigue predominando la teoría sobre la práctica y en un sistema diseñado así la enseñanza musical estará siempre en tanta desventaja como la pedagogía.

La situación no es mejor en lo que a otros cuerpos docentes se refiere. Los profesores de secundaria reciben una supuesta especialización didáctica a través de los cursos de postgrado que se exigen para poder opositar. Consisten en un trámite burocrático, absurdo y enfadoso para la mayoría de los aspirantes, e incluso para quienes los imparten. Salvo excepciones, no incluyen ningún contenido relativo a la didáctica musical especializada, con lo cual los futuros profesores de música se suelen especializar en didáctica de la historia u otras ramas que nada tienen que ver con la música. Las prácticas de profesorado en los conservatorios son otro formulismo sin ningún contenido. Los cursos de pedagogía que se iban a exigir para ingresar en los correspondientes cuerpos docentes aguardan desde hace una década a que la administración se acuerde de ellos, los regule, los presupueste y los convoque. Pero más vale que sigan así si van a terminar como los de secundaria. El profesorado de las escuelas de música ni siquiera se somete a este requisito fantasmagórico. La penuria de los Centros de Profesores y la ausencia de una política clara de formación hace que su oferta sea poco atractiva. Sin el «estímulo» de los complementos salariales por formación correspondientes a cada sexenio apenas tendrían clientes.

6. EL PERFIL DE ALUMNOS Y PROFESORES

Los estudiantes que cursan magisterio musical no suelen tener conocimientos musicales previos, ni una formación básica sólida, ni mucha vocación por la enseñanza. La nota de corte que se exige para ingresar en esta carrera universitaria es de las más bajas y muchos alumnos llegan a ella porque no han conseguido ingresar en otras opciones anteriores. El hecho es que, en general, no sólo no saben música, sino que apenas saben escribir y leer correctamente. Es un problema públicamente reconocido en la enseñanza media, pero que también afecta a la universitaria pues en ninguno de los tramos educativos se pone remedio. La formación del profesorado debería ser mucho más exigente y por eso los profesores universitarios suelen reclamar mecanismos selectivos. Es imposible implantarlos, no sólo por razones legales (que tal vez puedan cambiar) sino por la simple ley de la oferta y la demanda. De existir un riguroso mecanismo selectivo la especialidad no encontraría candidatos suficientes como para justificar su propia existencia. La selección no es, evidentemente, un mecanismo que mejore en nada el nivel musical y cultural de los alumnos. La base se irá consolidando a medida que mejoren las enseñanzas generales. La incorporación de jóvenes profesores de música a muchos colegios e institutos está dando

sus primeros frutos. La educación musical está dejando de ser, poco a poco, patrimonio exclusivo de los centros privados o de élites culturales.

Es raro encontrar profesores o estudiantes de música que desarrollen alguna actividad musical, que oigan discos, asistan a conciertos o participen de la vida cultural. La cosa está cambiando, pero muy lentamente. Hay aficionados que saben más música que muchos profesionales. Muy pocos estudiantes de magisterio tienen una auténtica vocación por la enseñanza. El sistema educativo hace verdaderamente difícil que los pocos que la tienen puedan conservarla. La enseñanza es una alternativa al paro y supone una oferta laboral nada desdeñable. Son mayoría los que han llegado a la docencia de rebote, a pesar de su escasa vocación y preparación pedagógica. Los profesores de música asisten asiduamente a gran cantidad de cursillos de verano e invierno, para completar su preparación y llenar sus lagunas. Es probable que, como consecuencia de su juventud, participen en este tipo de actividades más que ningún otro sector de la enseñanza. Esta dedicación, que sacrifica muchas veces su tiempo libre, no suele estar suficientemente reconocida ni en ayudas ni en permisos. En la revista *Música y Educación* aparecen siempre multitud de convocatorias de cursos y cursillos relacionados con la didáctica y pedagogía musical.

El perfil del profesorado universitario también deja mucho que desear. El sistema de acceso a la docencia universitaria ha sido corrompido por la endogamia ante la pasividad o colaboración de las autoridades académicas. El sistema no es malo en sí mismo; el problema no está en los procedimientos, ni en los baremos, ni en la composición de los tribunales: reside en la completa falta de escrúpulos y en la propagación de abusos que las reformas legislativas no atajarán. Lo que hace falta es acabar con el clientelismo que asola la universidad y promover una deontología profesional responsable. La endogamia malogra la incorporación a la universidad de un profesorado capaz. Aunque haya en ella muchas personas decentes y buenos profesionales, la universidad se ha convertido objetivamente en un refugio de mediocres que han medrado gracias al favoritismo y que en muchos casos no serían capaces de aprobar una oposición de primaria o de secundaria. La autonomía y la discrecionalidad pericial que corresponde a los tribunales ha caído en un sistemático abuso de poder.

En el caso de la música, las carencias del profesorado universitario son enormes y no se pueden aislar de la penuria musical que caracteriza al sistema educativo en general y a toda la sociedad en su conjunto. Muchos profesores han sido pioneros y su mérito es haber abierto camino en un territorio hostil. Pero son muy pocos los que conocen la didáctica musical o la realidad de las aulas de primaria. En general imparten doctrina sobre una materia en la que no tienen absolutamente ninguna experiencia personal y tampoco mucha información. En el mejor de los casos son profesores que han aprendido música en el conservatorio y que tratan de aplicar en la universidad, infructuosamente, el mismo método tradicional con el que aprendieron. En los conservatorios se enseña música de espaldas a la pedagogía, siguiendo rancias tradiciones que se esclerotizaron ya hace muchos años y que tampoco son eficientes. En los conservatorios se antepone el conocimiento del solfeo y de la técnica al hecho musical. No se trabajan aspectos fundamentales de la educación musical como son la voz, el movimiento, la expresión, la improvisación, la creatividad... Apenas se aplican los principios, mundialmente reconocidos, que hace décadas establecieron Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Edgar Willems o Sinichi Suzuki. Los conservatorios obtienen algunos frutos contando con muchos años de estudio, con unas excepcionales condiciones de trabajo y con la capacidad de los niños para aprender.

Todos los maestros especialistas en música deberían leer solfeo a la perfección y dominar los rudimentos de algún instrumento. Pero, ante sus numerosas y grandes carencias, son otras las prioridades que habría que atender, más directamente relacionadas con la enseñanza. Al final, los estudiantes de magisterio no aprenden ni música ni didáctica musical ante la frustración de sus profesores. El profesorado sufre un hondo malestar que se deriva, entre otras causas, de su falta de conocimiento de la didáctica musical y de su inadecuación al contexto. Muchos preferirían estar en conservatorios y convierten la formación del profesorado en una caricatura del conservatorio. Pretenden enseñar de forma milagrosa y rápida contenidos de solfeo, de flauta dulce o de armonía que requieren varios años de una práctica personal. De ese modo convierten el solfeo, la flauta dulce o la

armonía en un martirio para los estudiantes. Este tipo de profesores es fácil de reconocer: se quejan sistemáticamente de sus malos resultados y atribuyen el fracaso a la falta de preparación y/o capacidad de sus alumnos. Nunca hacen autocrítica e insisten mucho en defender al músico profesional, como un individuo aparte, que domina un lenguaje secreto desconocido para la mayoría de los mortales. Además confunden siempre el solfeo con la música. Esta confusión causa grandes desengaños entre profesores y alumnos. Genera un modelo perverso que tiende a expandirse a través de los futuros maestros que lo imitan en su actividad docente con los niños. La flauta es un instrumento maravilloso e injustamente vilipendiado. Lo terrible no es el objeto en sí mismo, sino algunos sujetos que la utilizan inadecuadamente a causa de su ignorancia.

El profesorado universitario dedicado a la música no investiga mucho, aunque últimamente están apareciendo, afortunadamente, muchas tesis doctorales. Las publicaciones son escasas y pobres en su forma y contenido. Hay excepciones significativas y poco consideradas, puesto que impera la más completa ausencia de criterios. Los parámetros para la valoración de la investigación universitaria son también un despropósito. El menosprecio a la pedagogía es tan grande que en algunas universidades la publicación de libros de texto no se cuenta. Según ese criterio, *El clave bien temperado* de Juan Sebastián Bach o *Los estudios* de Chopin no se podrían tener en consideración debido a su carácter didáctico. Si bien el profesorado universitario investiga poco, dedica interminables horas a las reuniones departamentales. La vida universitaria está enormemente politizada. En la universidad la democracia ha derivado hacia unas formas opuestas a los principios que la fundamentan y al concepto del servicio público. La autonomía de la universidad y de sus órganos de gobierno está sometida a mayorías que justifican todo tipo de arbitrariedades. Dominan los intrigantes, al margen de sus méritos profesionales o académicos.

Un problema adicional para las áreas de música se deriva de la propia estructura departamental. El aumento de créditos prácticos, la consideración de materia experimental y la reducción de alumnos por grupo significaría un incremento de los profesores de música que otras áreas no están dispuestas a tolerar. Las áreas de música y/o didáctica de la expresión suelen estar agrupadas con otras para constituir un departamento. Eso conduce a situaciones difíciles en las que se antepone la lucha por el poder entre las distintas áreas de conocimiento frente a cualquier consideración de orden pedagógico.

7. LOS VALORES EDUCATIVOS Y SOCIALES

En estos momentos el sistema educativo se ha convertido en un campo de peleas políticas, revanchas y ajustes de cuentas. Los debates sobre las reformas, la LOGSE, los contenidos, la calidad, las humanidades, etc., están siendo empleados para crear corrientes de opinión partidistas, de espaldas a los colectivos profesionales implicados que carecen de presencia social y de instrumentos para intervenir en los debates mediáticos. La educación requiere un pacto de estado y una acción responsable a la que hace muchos años que se ha renunciado. Los distintos niveles del sistema educativo están siendo objeto de una agresión sistemática. Ante una ofensiva de tal envergadura, la preocupación por la educación musical, que nunca ocupó un plano importante, ha desaparecido completamente del orden de prioridades. España es la undécima potencia mundial, pero es el penúltimo de los países de la OCDE en dominio lingüístico. Según datos recientes, el analfabetismo funcional va en aumento, pero somos el segundo país de Europa en población de videojugadores.

Las iniciativas políticas emprendidas en los últimos años han acrecentado los problemas educativos en vez de resolverlos. La reforma de las humanidades emprendida en Secundaria ha supuesto una regresión para la educación musical. Han desaparecido los procedimientos y las actitudes, así como los bloques de expresión vocal y canto, expresión instrumental y movimiento y danza, que constituyen los ejes fundamentales de la educación musical. En su lugar han propuesto un estudio teórico e historicista. La historia de la música es una materia bonita e interesante, pero no tiene ningún sentido introducirla en la enseñanza general a costa de la propia educación musical. También puede ser muy interesante la historia de la poesía o de la escultura, pero no existen como materias. En ninguna parte se enseña “historia de la música” en vez de “música”, puesto que ésta incluye aquella. El disparate es tal que la historia de la música tiene en Secundaria más presencia que en el grado equivalente de la enseñanza profesional que se imparte en los conservatorios. La medida es tan grotesca como pretender impartir historia del inglés o

historia de la educación física, en vez de practicar y aprender el inglés o la gimnasia. Además, sin horas suficientes de clase no hay espacio para *hacer* música, para *oír*la y aún menos para *aprenderla*. Ni siquiera hay tiempo para impartir historia de la música, a no ser que se haga sin poner ejemplos musicales algo, que por otra parte, suele ser bastante habitual. Como la música es lo que suena y el sonido transcurre en el tiempo, sin tiempo no hay música.

Lo que ha ocurrido con la música en Secundaria se debe a la debilidad de la cultura musical en nuestro país, a la falta de solidez de la reforma emprendida en los años noventa, a la ausencia de criterios pedagógicos y a los intereses de grupos reaccionarios. Todavía hay quien piensa, como Boecio en el siglo VI, que la teoría es superior a la práctica y que los distintos niveles educativos obedecen a una jerarquía intelectual que reserva la práctica para los niños pequeños, para dar paso, según se avanza a través de Secundaria y Bachillerato hacia el Olimpo universitario, a los aspectos teóricos e históricos y, según ellos, más elevados. Este engaño cala por su simpleza mucho más que otras consideraciones basadas en el conocimiento de la pedagogía moderna y en la concepción de una educación integral que supere rancios y estériles dualismos entre acción y reflexión, cuerpo y alma, y que descubra el verdadero valor de cada etapa, sin menospreciar los niveles iniciales.

Quienes añoraban el viejo plan de estudios del Bachillerato Unificado Polivalente han conseguido resucitarlo y tomarse la revancha ante una reforma que nunca fueron capaces de comprender. Detrás de ello también subyace una concepción conservadora de la música, que concede un extraordinario valor a los grandes monumentos del pasado, a la música clásica consagrada por las discográficas, los auditorios y los teatros de ópera. El hecho de que sólo el uno por ciento de la ciudadanía tenga algún contacto con la música clásica aviva las inquietudes y sirve de coartada para justificar la necesidad de dar más historia y menos música. Pero se olvida que lo prioritario para acceder a este o cualquier otro repertorio es dominar las bases de la música como medio de expresión; y éste es un objetivo fundamental que está lejos de haberse cumplido. El debate sobre los géneros está superado desde hace decenios, pero todavía es posible encontrar profesores que ignoran y rechazan determinados géneros como el *rock* o la música de las vanguardias históricas. Aunque todos los géneros están presentes en el currículo, el acento se pondrá en los grandes períodos históricos que como siempre acabarán por acaparar la casi totalidad del escaso horario disponible. En vez de ofrecer una educación musical, pretenden formar aficionados a la música clásica sin notar que esto sólo podrá ser consecuencia de aquello y que lo contrario es locura.

La Ley de la Calidad la emprende de nuevo con la educación Primaria y Secundaria. Sin entrar a considerar otros aspectos igualmente disparatados, el primer borrador ha omitido las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria las de carácter artístico para potenciar las que se consideran "instrumentales". Seguramente el olvido será subsanado, pero el hecho demuestra que el Ministerio no cree en las virtudes de una enseñanza integral y se empeña en distinguir materias principales y secundarias, resucitando viejas teorías que fueron desechadas por la comunidad pedagógica internacional hace años. Todas estas reformas se han hecho sin debates, sin evaluar la experiencia realizada durante la última década con el esfuerzo de los profesores comprometidos con la mejora de la enseñanza, sin tener en cuenta los principios de la pedagogía moderna, sin considerar los modelos que se aplican en otros países de nuestro entorno, truncando así los primeros avances y dando alas a los intereses creados de un sector de musicólogos formados en la universidad. Son licenciados que acaban recalando en la enseñanza media y que por eso tratan de modelarla a su imagen. El hecho de que las funciones docentes sean sumidas por licenciados en historia y ciencias de la música, formados para trabajar en la investigación y no en la pedagogía musical, es otro despropósito de graves consecuencias.

Los profesores y maestros de música tienen motivos para sentirse muy frustrados. Su participación, su formación y sus condiciones de trabajo no son una prioridad para el gobierno ni parecen contarse entre los factores de calidad educativa. Los mecanismos de acceso a la función pública docente son un disparate y tampoco se ajustan a las funciones que los profesores tienen que desempeñar en las aulas. También están sometidos a una reforma que no augura nada nuevo. La música es una de las especialidades que más plazas

ha ofertado en las últimas convocatorias de oposiciones. Los tribunales suelen advertir que el nivel de los aspirantes es insuficiente y han optado a menudo por dejar plazas vacantes. Aún así se suele decir que muchos de los profesores seleccionados tienen muy graves carencias en su preparación. A pesar de todo, en estos años ha aumentado lentamente el nivel medio de los opositores. Muchos de los examinadores no serían capaces de superar las pruebas que ellos mismos aplican. La actitud de los tribunales es la constatación de unas claras insuficiencias.

La música es el producto cultural más apreciado, lucrativo y universal de nuestros tiempos. Su irradiación por el aire que respiramos la hace omnipresente. El ruido que nos rodea prolifera cumpliendo los augurios de Theodor W. Adorno y enriqueciendo a los mercaderes del arte. Las musiquillas de moda nos acosan, calándonos hasta la médula, querámoslo o no. La mezcla de estas músicas insidiosas, con un concurso y con un espectáculo televisivo ha sido el gran éxito de la temporada. Ha sido un fenómeno que ha logrado congregarse delante de los televisores a quince millones de españoles. El espectáculo entretiene y según algunos políticos y periodistas también enaltece los valores propios de nuestra era: el éxito rápido y fulgurante, el valor de las apariencias, el individualismo, la fama injustificada, la demagogia y la sensiblería. Y luego dicen que en la escuela hay problemas de disciplina... El problema está en una sociedad que premia la especulación y el dinero rápido; en una sociedad que desprecia la sustancia de las cosas, el trabajo constante, el esfuerzo anónimo y el afán de conocer. Los personajes que pueblan la prensa deportiva, rosa, política e incluso económica constituyen modelos poco edificantes. Los profesionales responsables, que sin duda los hay en abundancia, carecen de notoriedad pública. La juventud, que es muy perceptiva, desvela esta impostura, involuntariamente, a través de paradójicas formas de rebeldía. Hoy ya no ocurre como hace unas décadas, cuando había respeto e interés por la educación como medio para mejorar. Hoy el bienestar se puede disfrutar desde la zafiedad más rotunda y está claro que una carrera no es hoy una garantía hacia el dinero y la fama que pueblan nuestros sueños, que colman las ambiciones de las nuevas generaciones. El pensamiento mercantilista ha demonizado al trabajador que se gana su justo sustento, con algún apuro, porque entraña grandes "cargas" para los empresarios, esos nuevos líderes a quienes hay que agradecer, dicen, la "creación de la riqueza". El trabajo humilde y honrado ya no es, como en los tiempos de nuestros abuelos, una honesta ocupación sino una estupidez, cada día más vilipendiada y más precaria, en beneficio de la cuenta de resultados. Los beneficios importan mucho más que las personas. Estos valores son lo más opuesto a los principios de la educación.

Ser maestro es hoy una alternativa cómoda ante la amenaza del paro y la incapacidad de "triunfar económicamente". El maestro es un humilde y anónimo trabajador sobre quien también recaen todas las insidias que se arrojan sobre los trabajadores y alguna que otra añadida. Los problemas de la escuela son otra manifestación de una sociedad que cada día aprecia menos el trabajo, la enseñanza y la cultura. El pensamiento único reduce la escuela a su contribución al sistema productivo como guardería. El poder emana del dinero, de la especulación, de las influencias de los votos o del azar. Basta con obtener el apoyo de unos millones de telespectadores, compradores o consumidores para acceder a la categoría de "excelencia musical" sin necesidad de malgastar lustros estudiando en un conservatorio. "Soy la mejor", dijo Isabel Pantoja, "porque soy la que más vendo". El talento natural evita algunos pasos pero no reemplaza a los años de trabajo. El único arte que no requiere esfuerzo ni estudio es la ignorancia. Los problemas de la educación destapan las tensiones de nuestro mundo. Ante un panorama tan desolador no es raro que el profesorado esté deprimido. Los retos de la formación del profesorado y de la educación musical no se pueden aislar de los que afectan al sistema educativo y a la sociedad. Platón dejó escrito que no se puede introducir ningún cambio en la música sin conmover los cimientos de la República. Theodor W. Adorno señala que «la música puede denunciar la crisis y la falsedad de las relaciones humanas y desenmascarar el orden establecido». En esta misma línea, Jacques Attali sostiene que «la función primaria de la música no debe buscarse en la estética, invención moderna, sino en la eficacia de su participación en una revolución social». Lo mismo podríamos decir de la educación. *Nulla ethica sine aesthetica.*

BIBLIOGRAFÍA

- BASTIAN, H. G. (2000). *Musik(Erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott Musik International.
- CAMPBELL, D. (1998). *El efecto Mozart. Experimenta el poder transformador de la música*. Barcelona: Urano.
- CATEURA MATEU, M^a (1992). *Por una educación musical en España, estudio comparativo con otros países*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- FUENTES, P.; CERVERA, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- GARCÍA-VÁLCARCEL MUÑOZ-REPISO, A. (Coord.) (2001): *Didáctica universitaria*. Madrid: Editorial La Muralla.
- GARDINER, MARTÍN F., et.al. (1996). "Learning improved by arts training", *Nature* 381: 284.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2000). *Didáctica y Formación del profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Editorial Dykinson.
- IGLESIAS, A. (1989). *La enseñanza musical en España*. Madrid: Cursos de Verano, Universidad Complutense.
- JUAN HERRERO, J. de (1996). *Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Dykinson.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona: PPU.
- MANEVEAU, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- MARCELO GARCÍA, C (1999). *Introducción a la formación profesional del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ORIO DE ALARCÓN, N. (1988). "Las Escuelas Universitarias y la Formación Musical del Profesorado de Educación Básica", en *Música y Educación*, nº 1.
- ORIO, N.; PARRA, J. M^a (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- ORIO DE ALARCÓN, N. 1986). *Simposio Nacional de Didáctica de la Música*. Madrid: Universidad Complutense.
- PLATÓN (1998). *La República*. Alianza Editorial: Madrid. Trad.: Fernández Galiano.
- PARNCUTT, R., McPHERSON, G.E. (eds.) (2002). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. (coord.) (1992). *Actas del Simposio Nacional: La Educación Musical en la Sociedad del Futuro*. Madrid: ISME-ESPAÑA.
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. (coord.) (1993). *Actas del Segundo Simposio Nacional: La Educación Musical Elemental*. Madrid: ISME-ESPAÑA.
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. (Dir.) (1997). *Actas del seminario de formación del profesorado, «Los retos de la enseñanza profesional de la música»*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- SANUY, M. (1994). *Aula Sonora (Hacia una educación musical en Primaria)*. Madrid: Morata.
- SAVATER, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SIMONE, R. (2001). *Tercera Fase*. Madrid: Taurus.

- SCHAFER, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SLOBODA, J. A. (1994). *The Musical Mind, The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- SMALL, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- TÉLLEZ CENZANO, E. (1997). "Reflexiones en torno a la enseñanza de la música en la universidad (segundo y tercer ciclo)", en *Música y Educación*, núm. 29, Abril de 1997.
- TOMATIS, A. (1990). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Hogar del Libro.
- TUR MAYANS, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- WILLEMS, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.