

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484119878631



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Por Qué Enseñar Música No Es Suficiente: Educación Musical y su Red Nomológica.

Basilio Fernández Morante, Conservatorio Profesional de Música de Valencia (España)

Amalia Casas Mas, Universidad Complutense (España)

Resumen

En este trabajo se hace una revisión del concepto «educación» con base en su red nomológica a partir de los trabajos de Esteve (1979, 1983, 2010). El objeto de la red es comenzar a delimitar las claves lingüísticas básicas alrededor del término «educación» a partir de la pedagogía y ser conscientes de sus consecuencias que tanto condicionan el proceso educativo. A partir de los métodos activos de enseñanza musical como principales

referentes de la pedagogía musical moderna, y algunos rasgos característicos de la enseñanza musical formal, se configura la difusa red nomológica en la educación musical. Se constata su difícil compatibilidad con la red de «educación» dadas las inmensas imprecisiones terminológicas en el área, derivadas de la gran distancia todavía existente entre la música y la ciencia educativa. Se presenta un planteamiento (Bowman, 2002, 2009, 2012)

que puede implementar la red genérica de educación en el contexto musical mediante un enfoque educativo más inclusivo basado en valores como inicio de un camino que, por un lado, convierta a los profesionales de la enseñanza musical en verdaderos profesionales de la educación y produzca personas con sentido crítico implicadas en la sociedad para construir una vida mejor.

Palabras Clave

Educación musical; red nomológica; conservatorios; pedagogía; música.

Why Teaching Music Is Not Enough: Musical Education and its Nomological Network.

Basilio Fernández Morante, Professional Conservatory of Valencia (Spain)
Amalia Casas Mas, Complutense University (Spain)

Abstract

This article tackles the term "education" based on the nomological network triggered by Esteve's works (1979, 1983, 2010). The goal of this network is to start defining the basic linguistic guidelines of "education" in the context of pedagogy and to understand its consequences, which have a high impact on the educational process.

The diffuse nomological network in music education is set

from current key methodologies of the 20th-Century music education approaches and from some common patterns of traditional music education.

The numerous terminological inaccuracies in the matter driven by the big gap between music and education highlight the challenging compliance with the "education" network.

A new approach (Bowman, 2002, 2009, 2012) can implement the educational general network in the musical context by bringing a more inclusive educational vision based on values. It aims to start a trend that transforms music-teaching professionals into real educational experts and foresees to encourage critical thinking on people in order to build a better life.

Keywords

Music education; nomological network; conservatoires; pedagogy; music.

Por Qué Enseñar Música No Es Suficiente: Educación Musical y su Red Nomológica.

por Basilio Fernández Morante (Conservatorio Profesional de Música de Valencia, España) y Amalia Casas Mas (Universidad Complutense, España).

La investigación en educación musical en las últimas décadas sigue desarrollando un volumen considerable de publicaciones. Algunos estudios bibliométricos dan buena prueba de ello -recopilando más de 1.100 artículos publicados entre 1997 y 2011 a nivel internacional (Díaz y Silveira, 2014), y 143 solo en el entorno español entre 2000 y 2015 (Morales, Ortega, Conesa y Ruiz-Esteban, 2017)-. No obstante, en educación musical siguen existiendo algunos conflictos esenciales que no han sido resueltos, entre ellos la creencia extendida de que siempre, y de forma automática, supone un beneficio para los estudiantes, cuando no es necesariamente así, dependiendo de multitud de factores que se consiga (Bowman, 2009).

Otro de estos conflictos es el dilema entre unos ideales de educación para todos, universal e inclusiva, frente a la tradición de enseñanza formal centrada en la calidad y la excelencia. Y por último, la enorme distancia que separa los fenómenos musicales del día a día y la música institucionalizada, como gran obstáculo para el futuro de la educación musical (Cavicchi, 2009). La práctica de los profesores de música permanece relativamente infrateorizada, por un lado caracterizada con mucha frecuencia por la anécdota (Creech y Gaunt, 2012) y, por otro, con estudios empíricos que prueban en contadas ocasiones esas bases anecdóticas de la enseñanza instrumental (Parkinson, 2014).

Las relaciones entre las ciencias como la pedagogía o la psicología educativa y la práctica real (didáctica) de la educación musical en España han sido difíciles. La poderosa tradición de la educación musical formal encerrada de forma casi absoluta en los conservatorios, animada por la ausencia de formación psicopedagógica en estos centros, ha mantenido una enemistad entre ambas que ayuda a entender por qué todavía, como ya señaló Hargreaves hace décadas, (1986), “ni la aproximación psicológica cognitiva en general ni los modelos de procesamiento de la información en particular han tenido ninguna influencia directa sobre la práctica de la enseñanza musical” (p. 227).

Un factor decisivo en este sentido lo constituye la concepción dicotómica del pensamiento en los conservatorios que ya mostró la investigación etnográfica (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995), y que se manifiesta, por ejemplo, en la clara separación entre aspectos intramusicales o intrínsecos a la música, y extramusicales o extrínsecos a la misma. Como señala Bowman (2002), a partir de ese reducido esquema dual, dado que los fines y objetivos educativos se consideran erróneamente como extramusicales, muchas de las características que distinguen los procesos instructivos y los resultados propiamente educativos “han sido olvidados en nuestros esfuerzos filosóficos e investigadores, así como nuestra comprensión de qué es educación musical y por qué es importante” (p. 65).

Dentro del largo camino que queda por recorrer para acercar el conocimiento psicológico, pedagógico y científico en general a los conservatorios, este trabajo invita a comenzar este proceso formativo desde la base del concepto

mismo de «educación» y sus términos relacionados, haciendo consciente al docente de la forma en la que el uso del lenguaje y sus prácticas correspondientes condicionan su práctica y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos.

«Educación» en el lenguaje científico

El término «educación» forma parte del lenguaje científico pero también del ámbito coloquial. Este solapamiento supone siempre una dificultad añadida, puesto que conviene no olvidar que la educación “se ha considerado durante demasiado tiempo como un tema popular en el que todo el mundo entraba a expresar su opinión sin mayores preocupaciones por el rigor y la sistematización de sus afirmaciones” (Esteve, 1979, p. 83). Bruner (1997) hizo hincapié en la naturaleza educativa del ser humano así como en la conformación cultural de modelos de interacción con la mente del aprendiz. En esta línea, ese sentido intuitivo o lego nos lleva a hablar de educación buena/mala, o tener poca/mucha educación (Luengo, 2004), concepciones dicotómicas de todo o nada cercanas al pensamiento dual constatado en la enseñanza de los conservatorios (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995).

Entre la infinidad de definiciones posibles, este trabajo plantea la «educación» y su contenido como concepto teórico a partir de la forma en que utiliza y relaciona entre sí diversos términos afines usados para definirla, optando como opción metodológica por la «red nomológica» aplicada por José Manuel Esteve a la educación (Esteve 1979, 1983, 2010), figura de una extraordinaria influencia en este campo¹. Mediante la red nomológica intenta concretar dentro del grupo de palabras relacionadas cuál es su contenido preciso y transferir estos parámetros a las prácticas lingüísticas y sus realidades, puesto que se trata, parafraseando a Austin, no solo “de considerar simplemente las palabras, sino también las realidades para las cuales empleamos las palabras” (Esteve, 1979, p. 118).

Red nomológica de «Educación»

Los educadores utilizamos de forma frecuente los lemas, expresiones más o menos metafóricas, que pese a su carácter ideológico poseen un contenido muy vago y difuso, llegando a constituir una de las máximas dificultades que encontramos en el lenguaje educativo. Como señala Scheffler (1970, Op. Cit. en Esteve, 1979, p. 139), “los lemas reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de los diversos movimientos educativos, y su carácter metafórico hace que no deban interpretarse en sentido literal sino en función de los propósitos que pretende cumplir y el contexto en el que se enuncie”. Enunciados como «un buen programa debe satisfacer las necesidades de los alumnos», como destaca de forma precisa Esteve (ibíd.), analizada de forma literal posee tantos significados posibles que puede alcanzar el absurdo, pero al relacionarlo con su contexto pueden alcanzar un propósito moral o práctico bastante preciso.

El riesgo de confusión puede ser máximo, puesto que Scheffler advierte de que los lemas, a fuerza de utilizarlos como símbolos, acaban siendo interpretados por ciertos

sectores de forma literal, como si tuvieran un contenido preciso; pero como no lo tienen, el contenido se dispersa de forma notable, pudiendo englobar a dos educadores que estén de acuerdo verbalmente, pero con acciones muy divergentes en la práctica educativa. Las sugerencias de Esteve sobre cómo actuar ante los lemas nos parece decisiva: o bien tratamos de evitarlos o hemos de acostumbrarnos a analizarlos para evitar discusiones o malentendidos.

Una forma de prevenir el uso de un lenguaje difuso e impreciso es partir de una red nomológica. Para comenzar, la definición de «educación» exige establecer cuatro criterios básicos que deben darse de forma simultánea para poder hablar de educación (Esteve, 1983, 2010) (Figura 1): el criterio de forma (respeto a la libertad y dignidad como persona); criterio de uso (desarrollo de esquemas conceptuales propios, dando sentido al aprendizaje); criterio de equilibrio (procesos hacia comportamientos dentro de un estándar deseable o saludable); y criterio de contenido (el aprendizaje ha de integrar procesos en concordancia con nuestros valores morales)².

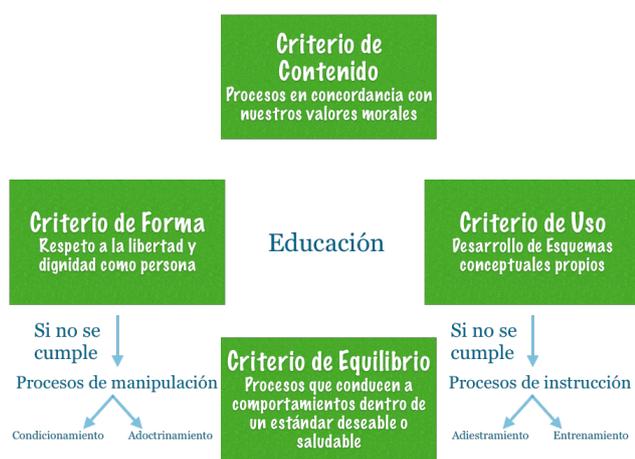


Figura 1. Red nomológica de «Educación» (a partir de Esteve, 1983; 2010).

Estos criterios permiten realizar las primeras distinciones entre los primeros conceptos próximos a «educación»: instrucción³, adiestramiento, entrenamiento, manipulación, adoctrinamiento, condicionamiento, formación y enseñanza, advirtiendo ya el papel «aprendizaje» en cualquier situación, se cumplan o no los criterios. De esta forma, cuando el criterio de forma no se cumple el aprendizaje puede darse igualmente, pero en este caso entrarían en juego los procesos de manipulación (figura 2): el condicionamiento (basado en el aprendizaje acrítico a base de refuerzos, que permite atentar la libertad o dignidad, y que a su vez viola el criterio de uso, puesto que de por sí no genera esquemas conceptuales propios) y el adoctrinamiento (que concede prioridad a la reproducción de esquemas, sin descubrimiento por parte del aprendiz, a base de una aceptación irracional de ideas). Las consecuencias más importantes de los procesos de manipulación son dos: se aprende a no pensar; y pueden producir miedo, olvidando los valores morales.

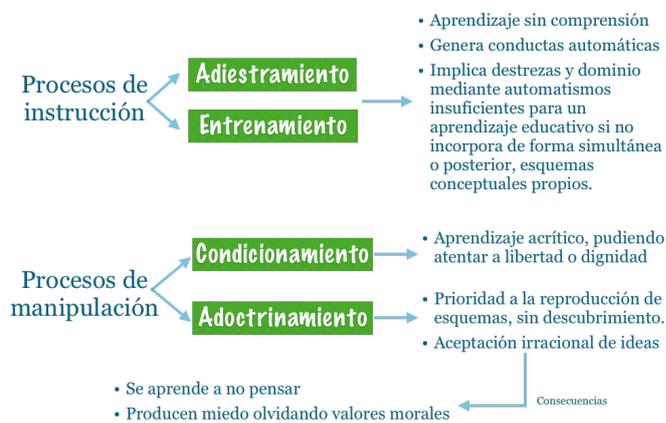


Figura 2. Procesos de instrucción y manipulación (a partir de Esteve, 1983; 2010).

Por su parte, el incumplimiento del *criterio de uso* pasa los procesos de instrucción al adiestramiento y al entrenamiento, este último utilizado en contextos deportivos añadiendo el componente del esfuerzo físico. En ambos casos se produce aprendizaje sin comprensión, se generan conductas automáticas, se implican destrezas y dominio mediante automatismos, que son insuficientes para un aprendizaje educativo si no incorporan, de forma simultánea o posterior, esquemas conceptuales propios.

Por tanto, como concepto unitario en la red nomológica que puede darse en todos los casos tenemos «aprendizaje», al que habría que añadir el de «enseñanza», tarea cuyo resultado esperado es el aprendizaje. El concepto «instrucción» queda diferenciado de «educación» en función del criterio de uso: en la instrucción se realizan aprendizajes por repetición o carentes de justificación racional, que pueden constituir como base para el desarrollo de esquemas perceptuales propios, condición para el cumplimiento del criterio de uso y que podría conducir a calificar ese aprendizaje como «educativo». Por su parte, el concepto de «formación» supera al de «instrucción», puesto que en él se aprende una forma de investigar la realidad, una forma de valorar críticamente lo aprendido o una forma de disfrutar con ello. Un paso más allá se encuentra la etapa final, el concepto de «educación» que incorpora a los valores de la formación el criterio moral y de equilibrio.

Utilizando los cuatro criterios analizados, se constata que ni «enseñar» ni «aprender» son suficientes para hablar de educación: “habría que estudiar la moralidad del contenido aprendido, la forma en que se ha llevado a cabo esta tarea y el uso que puede hacer el alumno del aprendizaje inducido para saber si se trata de un aprendizaje al que se puede calificar de educativo” (Esteve, 2010, p. 32).

Principales referentes en la pedagogía musical moderna

El contexto en el que se desarrolla la actividad pedagógica en los centros de educación musical formal es complejo. Si uno hace un repaso general a los materiales alrededor de la pedagogía de la música en el ámbito instrumental, puede encontrar multitud de propuestas metodológicas, muchas de las cuales se apresuran a «métodos» por el hecho de incluir una mera secuencia determinada de ejercicios, obras diversas, o en el mejor de los casos, una colección de contenidos secuenciados (Jorquera, 2004). Así, cuando se habla de enseñanza musical a nivel de

capacitación profesional, “prescindimos de los marcos teóricos en los que esta enseñanza debería estar encuadrada, es decir del porqué y el para qué: “¿necesitamos cinco mil pianistas que toquen impecablemente el mismo estudio de Chopin?” (Aharonián, 1997, p. 21).

En el ámbito musical, las prácticas pedagógicas docentes abarcan desde una enseñanza tradicional, centrada en el profesor y con fuertes raíces memorísticas en la educación formal, hasta los métodos activos (tabla 1), enfocados al potencial derivado de la participación del alumno, innovadores, que surgen de la inercia de la llamada Escuela Nueva de la pedagogía. Así, los grandes maestros de la pedagogía musical (Dalcroze, Ward, Kodály, Willems, Orff, Martenot y Suzuki) se concentran en la primera mitad del siglo XX (Díaz y Giráldez, 2007), y se consideran los grandes referentes en la pedagogía musical moderna.

Propuestas metodológicas	Concepto básico	Críticas
Dalcroze	Formación auditiva. Sincronización rítmico motora + afectividad.	Aspiraciones científicas a partir de observación.
Orff	Música elemental. Unión entre gestos, música y palabra.	Concepto a partir de poética compositiva.. De las necesidades expresivas se plantea la transferencia a la educación.
Kodály	Alfabetización musical. Secuencia de aprendizaje de intervalos a partir de un repertorio folklórico húngaro.	Difícil transferencia a otros contextos. Sin espacio para la creatividad.
Willems	Formación auditiva. Teoría psicológica de la música que refleja su cosmovisión espiritual y mística.	Concepto de música que determina visión rígida y superada de la personalidad. Formulación intuitiva, a partir de reflexión personal. Debilidad de las teorías psicológicas.
Suzuki	Asimilar técnica instrumental. Aproximación natural a la música basado en aprendizaje de lengua materna, sin lectoescritura inicial.	Difícil transferencia a otros contextos. Fundamentos intuitivos, no científicos. El método es más bien un adiestramiento estandarizado.

Tabla 1. Métodos activos en educación (a partir de Jorquera, 2004).

Tomemos como ejemplo la propuesta de Willems para analizar el lenguaje empleado. En ella existen numerosas referencias a dejar atrás enfoques educativos tradicionales, aspecto innovador que comparten los modelos activos

inspirados indirectamente por la Escuela Nueva y que este autor resume en la diferencia fundamental entre enseñanza y educación. Así, Willems (1961) habla de una “nueva pedagogía cuyo objetivo es “unir sensatamente” los aspectos artísticos y científicos de la música y armonizar el saber, la sensibilidad y la acción” (p. 14) siendo esta la diferencia que establece entre la *enseñanza* musical tradicional, como ciencia, más centrada en la técnica, y la *educación* musical, como arte, que debe complementar esa técnica con la vida y la cultura hacia un nuevo humanismo. La educación como “opuesta a la *instrucción*” (p. 150).

Se habla de los automatismos en la música “provocados por reacciones y asociaciones voluntarias que pasan del inconsciente al subconsciente” (ibíd., p. 125). Estos automatismos se ven favorecidos por los hábitos y, por consiguiente, por la repetición, advirtiendo en numerosas ocasiones del riesgo de los hábitos buenos y malos, favorables o no al desarrollo musical. Un criterio tan poco preciso para distinguir los hábitos nos acerca a concepciones legas de la educación, «buena» educación frente a la «mala» y, al mismo tiempo, al concepto de «lema» expuesto anteriormente, enunciado con el que cualquier educador podría estar de acuerdo, que dificulta la comunicación y que solo podría ser entendido en el contexto en el que se enuncia, haciendo referencia en este caso a los peligros de la mecánica y repetición tradicional como fin en sí mismo que convierte el discurso musical en vacío de contenido.

Igualmente, Willems precisa el concepto de *adiestramiento*, con importantes consecuencias: “ocurre a veces que el instrumento no sirve más que para el adiestramiento técnico” (ibíd., p. 157). Como vimos en la red nomológica de «Educación», el adiestramiento se encuentra dentro de los procesos de instrucción que destacaban por no cumplir el criterio de uso, es decir, el desarrollo de esquemas conceptuales propios en cuyo caso, efectivamente, se trataría de mera instrucción y no de educación en sentido estricto. Esta «acusación» a la enseñanza tradicional la sustenta en la creencia de ciertos músicos de que su musicalidad depende de la técnica, como resultado de una falsa educación según la cual se trabaja la técnica sin conexión con la música, “inducidos a error por la engañosa ilusión del virtuosismo, que les hizo perder el sentido profundamente humano de la música” (p. 163).

Casi veinte años después, Willems (1981) destaca diferentes pedagogos como exponentes de la nueva educación (Pestalozzi, Montessori) y fija su postura al señalar que no podemos adoptar un método global para la enseñanza de la música porque nos lleva a un callejón sin salida, aduciendo resultados decepcionantes. Todo ello salpicado con frecuencia de «lemas» como: “la afectividad debe ser la clave de la educación de los niños” (p. 60) o “la vida supera a los métodos” (p. 100).

Debilidades de los métodos activos

Volviendo a considerar los métodos activos en general, hay que señalar que presentan notables debilidades que limitan su eficacia: “inician a una música, no a la música; no evitan el escollo del solfeo y no resuelven nada fundamental a propósito de éste; no introducen, ni siquiera por etapas, a la música o las músicas de hoy; en primer lugar se dirigen a formar lectores, y están encerrados, cada uno a su manera,

en un sistema coherente, lo que les condena a una cierta esclerosis” (Manevau, 1993, Op. Cit. en Alsina, 2007, p. 16.)

Es importante destacar que ninguna de las propuestas tomadas como referencia en la pedagogía musical presenta, por ejemplo, un plan y objetivos a contrastar, una recogida de información con las técnicas pertinentes y un análisis de esa información con las técnicas adecuadas, condición para cualquier método científico (León y Montero, 2015), por lo que podemos definir las más como metodologías didácticas. En esta línea, Jorquera (2004) muestra cómo los «métodos» en el contexto de la educación musical son textos que según las épocas contienen solamente ejercicios acompañados tal vez de reflexiones, todavía lejos del concepto de aprendizaje, que en música no toma interés hasta finales de los años ochenta (Hemsey de Gainza, 2004). La enseñanza está basada en un concepto sumativo, de lo simple a lo complejo de la materia y esta práctica aún pervive en la actualidad, dentro del paradigma positivista y el modelo racional-tecnológico. Este modo de proceder, descrito como paradigma de la simplicidad (Morin, 1994, Op. Cit. en Jorquera, 2004, p. 5), tal y como ya hacía el autor, continúa actualmente cuestionándose como la secuencia idónea por el hecho de que los aprendices son capaces de utilizar la voz y los instrumentos de forma compleja, y porque podemos potenciar que sean aprendizajes contextualizados, o como dice Hemsey de Gainza (2010, p. 35), “todo aprendizaje natural es integrado (no lineal) porque procede desde lo global a lo particular”.

No podemos olvidar que estos métodos, como señala Hargreaves (1986), se han originado a partir de la enseñanza musical práctica más que de la investigación psicoeducativa. Esto explicaría, que el método Orff no pretenda ser riguroso ni sistemático, que el método Kodaly pueda parecer excesivamente intensivo, inflexible y contrario a la idea de que la comprensión musical intuitiva debe prevalecer sobre el entrenamiento riguroso de destrezas formales, particularmente en los primeros años, así como que el método Suzuki, que exige un considerable esfuerzo y dedicación, debería fomentar un rango mayor de destrezas y conocimientos, puesto que “una concentración tan excesiva en la música podría llevar al descuido de otras áreas importantes de desarrollo” (p. 223).

Se sigue, por tanto, constatando una ausencia de reflexión pedagógica en el ámbito de la educación musical (Struth, 1985, Op. Cit. en Jorquera, 2004, p. 23), sin investigaciones en profundidad entre las corrientes de innovación educativa ni entre las tendencias en la educación musical. Los modelos en general giran en torno a un concepto básico, y “ninguno por sí solo puede agotar las temáticas de la educación musical” (Jorquera, 2004, p. 51) o, como lo expresa esta misma autora, la parcialidad los hace insuficientes.

Y como conclusión final acerca de los métodos activos en general, los conceptos que manejan sin duda pueden ser una ayuda para planificar y realizar la educación musical en el aula, pero “el problema principal de todos ellos radica en la falta de elaboración teórica realmente pedagógica, más allá de las intuiciones, algunas formidables, de cada uno de los autores” (ibíd., p. 53). Así, en la propuesta de Willems hemos visto algunas diferenciaciones, enseñanza/educación/instrucción/adiestramiento, con ciertos paralelismos a la red

nomológica de Esteve, pero envueltos de lemas y un lenguaje impreciso.

En general, los conceptos manejados en los métodos activos se corresponden con posiciones personales, con un importante componente de experiencia práctica, sin conexión con modelos teóricos o investigación previa, por lo que la utilización de los conceptos de la red nomológica de «educación» es genérica e imprecisa. Por tanto, estas aproximaciones “no llegan a constituir teorías en sentido propio y, por ello, tampoco deberían calificarse de metodologías” (ibíd., p. 53). La insuficiencia de estas metodologías no es solo de rigor científico, sino que no contemplan cuestiones como la formación ética del docente por una parte y la cesión progresiva de la gestión del aprendizaje y su autorregulación por parte del aprendiz, prácticamente ausentes en las metodologías activas (Allsup y Westerlund, 2012).

La enseñanza musical formal y su lenguaje

Las prácticas docentes en el ámbito formal de la enseñanza pasan de forma obligada por los conservatorios como contexto fundamental en el que han tenido lugar. Como es sabido, el primer conservatorio nace en la Italia del S. XVI como equivalente a hospicio u orfanato, con un enfoque absolutamente comprensivo que rápidamente evolucionó y se perpetuó en el exigente modelo selectivo que se impuso sobre todo desde la fundación del Conservatorio de París hasta los actuales conservatorios de la actualidad (Arnold, 1965; Loges y Lawson, 2012).

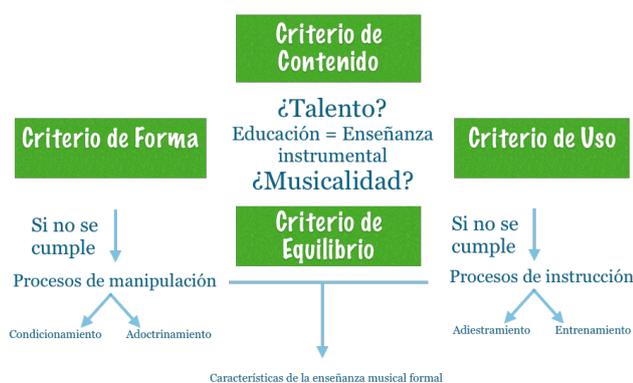
El primer hecho a constatar en este pasado reciente radica en que las enseñanzas de la música han sido prácticamente impermeables a los nuevos enfoques procedentes de la psicología y la pedagogía. Para la etnomusicología la última área de estudio en alcanzar fue la música clásica occidental, y esto ocurrió en las dos últimas décadas del siglo XX (Nettl, 1995). A la psicología de la música no le ha ido mucho mejor, sin influencias relevantes en la práctica como advertimos al principio de este trabajo. Dentro de la enseñanza de la música, el principal símbolo asociado a los conservatorios sigue siendo la enseñanza instrumental, con toda probabilidad el área que menos ha cambiado dentro de todas las enseñanzas musicales (Parakilas, 2009-2010).

La separación entre enseñanza instrumental (particular, aislada) y enseñanza de la música (global, artística, cultural), con el auge posterior del estudio individual de muchas horas diarias y plasmado en la proliferación de «métodos» como recopilación de estudios de toda clase desde finales del XVIII, llevó a un concepto de «técnica» reducido a lo mecánico, que expande el adiestramiento intrínseco a la actividad instrumental hasta límites inimaginables. Se expande así, como destaca Parakilas (2001), un modelo según el cual “el aprendiz podría aprender a fuerza de interminables repeticiones para producir algo que era perfectamente uniforme” (p. 117). Además, el auge de los métodos coexiste con el de las competiciones y los concursos, típicos del siglo XIX que alcanzan hasta la actualidad.

Así, mayoritariamente reducida la enseñanza musical oficial a una sola institución, el conservatorio, con un componente de conocimiento práctico casi reducido a la mecánica, fue creciendo un ecosistema de difícil acceso para cualquier disciplina científica, e incluso para otras músicas

diferentes a la aceptada en los entornos más tradicionales. De este modo se fue conformando todo un sistema socio cultural perpetuado en el tiempo descrito desde la perspectiva etnográfica (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995): la enseñanza musical gira alrededor de tres aspectos: el talento, la música y la musicalidad, sin que exista, pese a las apariencias, acuerdo en el significado de estos términos entre los principales actores, estudiantes y/o profesores. Toda una estructura donde las nuevas formas de enseñar, la investigación y la ciencia en general son percibidas como amenaza al individualismo de «lo artístico». Así, la tradición de los conservatorios se basa en convicciones no cuestionadas o no reflexionadas suficientemente, “como qué música «cuenta» y cómo enseñarla mejor” (Bowman, 2009, p. 7).

Esta escasez de reflexión puede darse en otros ámbitos como el no formal e incluso el informal, pero en ellos las metas educativas no tienen que estar definidas como en los centros diseñados para ese fin. Lo que expresan estos tres términos es un continuo educativo, desde los entornos donde la intención de enseñar y la regulación del proceso en cursos, niveles, evaluaciones y acreditación son muy patentes (como ejemplo, el conservatorio), a otros donde alguno de estos aspectos no se contemplan, como en el ámbito no formal (*jam sessions*, determinados proyectos de escuelas de música, clases particulares). El ámbito informal se caracteriza por subordinar los procesos educativos a otros: sociales, inclusivos, lúdicos (reuniones familiares, amigos, peñas, etc.), que son los realmente relevantes. En este caso también se produce aprendizaje musical, pero no se pretende ni enseñarlo ni regularlo (Casas-Mas, Pozo y Montero, 2015; Casas-Mas, Pozo y Scheuer, 2015).



De esta forma se explica que muchas de las prácticas de la educación musical han sido y son humanamente incompatibles (Musumeci, 2005; 2006). Todavía hoy es patente, en algunos casos, la concepción de que quienes se dedican a la docencia musical son en realidad músicos frustrados que tras su formación de conservatorio y sin lograr vivir como concertistas se dedican a la enseñanza sin las mínimas nociones de psicología educativa y pedagogía (Aparicio y Vázquez, 1979).

A partir de estas coordenadas contextuales ciertamente sería difícil aplicar el término “educación” y su red al ámbito musical, puesto que en numerosas ocasiones atentan de forma ostensible con los criterios de forma y equilibrio de Esteve (figura 3). Algunos de los procesos de manipulación e instrucción, que impiden el cumplimiento de varios criterios, son como acabamos de ver, característicos de la enseñanza musical formal, donde según acabamos de comprobar en la

investigación etnográfica, el talento o la musicalidad son términos imprecisos entre los propios profesionales.

Figura 3. Red nomológica de educación musical (elaboración propia).

Atendiendo al criterio de uso, el adiestramiento en música se refiere específicamente a cómo una persona alcanza gradualmente la maestría de muchas cosas implicadas en el hacer música: tocar un instrumento, cantar, componer una canción, analizar la estructura teórica de una sonata para teclado o dirigir una orquesta sinfónica, con la particularidad de que no es esencial que un estudiante entienda completamente por qué o cómo funciona una destreza particular para llegar a alcanzarla (Jørgensen, 1997). Coincidiendo con el planteamiento de Esteve, el adiestramiento conlleva un aprendizaje que no tiene por qué ser educativo si no crea esquemas nuevos en el aprendiz o es coherente con ciertos valores morales.

Jørgensen (1997) cita varias de las limitaciones del adiestramiento musical: la aproximación dirigida por el profesor enfatiza una interrelación jerárquica -en lugar de una igualitaria- entre el profesor y el estudiante; la comunicación unidireccional entre el profesor y el estudiante, en lugar de la bidireccional, que puede aumentar la pasividad del estudiante, el pensamiento convergente y la dependencia en las expectativas de otros; y, por último, y tal vez la más invasiva, el concepto de educación musical como adiestramiento ha conducido a un apartamiento de los aspectos musicales prácticos y teóricos, perpetuando dualidad que ha persistido durante toda la Historia de la música. Por ello, y por más que nos empeñemos, a base de adiestramiento o entrenamiento, de instrucción en definitiva, sin más, no podemos hablar de educación.

Muchos profesores de conservatorio siguen pensando que la interpretación musical es una especie de práctica en la que no cabe teoría alguna, y este enfoque puede llevar a afirmaciones como que “la interpretación musical es lo que hacemos los músicos porque es lo que hacemos...” (Lamb, 1995, Op. Cit. en Bowman, 2002, p. 64). Este fracaso en teorizar la práctica, en reflexionar de forma crítica acerca de los resultados a los que nos pueden llevar nuestras prácticas musicales e instructivas, abre una posibilidad muy real de que la instrucción musical pueda deshumanizar más que humanizar. En palabras de Claxton (1984), “si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo” (p. 212).

En la educación musical las consecuencias pueden ser desde problemáticas (incapacidad para enseñar a manejar la ansiedad escénica) a muy indeseables (utilización de la violencia psicológica en el aula), y aquí hay que considerar la importancia de los planes de estudio de los profesores de música: estos planes pueden hasta fomentar injusticias sociales cuando a los candidatos, con o sin suficiente formación musical, se les permite graduarse sin una suficiente comprensión de los aspectos cognitivos, físicos, emocionales y sociales del aprendizaje musical, de cómo y por qué ha de ser evaluado, y de su papel dentro de las artes en el desarrollo de seres humanos culturalmente posicionados (Rusinek y Aróstegui, 2015).

Hacia una educación musical coherente con sus valores

Un planteamiento que pueda conjugar una enseñanza musical desde un punto de vista rigurosamente educativo lo encontramos en la perspectiva de Bowman (2002). La utilización del concepto «educación musical» conlleva unos compromisos, valores y obligaciones que no siempre han estado suficientemente presentes en las conciencias profesionales, y que tienen que ver con el papel subordinado que ha jugado «educación» con respecto al de «música» en definir nuestra identidad profesional: la mayoría de los docentes se autodefinen como «músicos», mucho más que como «profesores». El valor supremo del arte musical se sobrepone a cualquier otro, y esto, ayudado del pensamiento que considera a la pedagogía con el resto de ciencias como elementos extramusicales ayudan a explicar el rechazo a cualquier acercamiento científico.

Para empezar a definir un planteamiento alternativo que supere esta situación, podríamos definir un continuo en el proceso instructivo “donde control mental y educación se sitúan como polos opuestos, con la variable entrenamiento localizada en algún lugar entre dos” (Bowman, 2002, p. 65). El control mental ha de entenderse como adoctrinamiento. Por su parte, la variable de adiestramiento -sin el matiz deportivo de entrenamiento- fluctúa, pero siempre estará, dado que la música implica un aprendizaje de destrezas, habilidades de coordinación entre pensamiento y acción, que a su vez conlleva un tiempo de práctica suficiente para lograr un determinado nivel de automatismos que permitan la expresión de los aspectos más esenciales de la música como lenguaje, para así pasar de las palabras al discurso.

En ese continuo, donde el adiestramiento a base de repeticiones ejerce su función fluctuando entre el adoctrinamiento o imitación ciega al profesor y la educación propiamente dicha, se sitúan los profesores de instrumento cuando se emplea el adiestramiento en una primera fase del aprendizaje, para incorporar más tarde la formación de otros esquemas conceptuales que pudieran convertir la instrucción en educación. Esta es la práctica extendida de «aprender las notas» para después «hacer música» (Musumeci, 1998). El problema es que esa segunda fase, esos esquemas conceptuales nuevos, con demasiada frecuencia nunca llegan: la repetición en repetición queda, y el fracaso en alcanzar metas más allá se achaca siempre a la falta de estudio del alumno o directamente, a su falta de talento, y no a que la comunicación musical no es significativa para el alumnado. Pero más allá de estas cuestiones, nos queda definir con claridad el lado de la educación musical en ese continuo descrito, al otro extremo del mero adiestramiento.

Volvamos así a la esencia del concepto de educación. Mientras que el entrenamiento persigue el dominio de unas técnicas o habilidades, la educación en sentido estricto debe llevar al alumno más allá de los conocimientos establecidos, cuestionar el status quo, ir más allá, hacia lugares no del todo conocidos. Así, mediante un proceso educativo, la persona educada adquiere la capacidad para pensar de forma independiente, cooperativa, flexible y abierta, que le permita analizar temas desde diversos puntos de vista.

Así pues, como advierte Bowman (2002), la educación no ofrece un equipamiento a los alumnos “para ejecutar tareas específicas. Los faculta para transformar tareas donde

sea necesario, a juzgar cuándo o en qué medida esas intervenciones son apropiadas, e incluso a cuestionar o rechazar aspectos considerados incuestionables en la instrucción previa” (p. 66). Desde este punto de vista, el alumno ha de ser consciente de la parcialidad y falibilidad de todas las perspectivas, incluidas las suyas, y esta característica que podría considerarse como una debilidad es una de las esencias de la educación, y por eso no puede poseer unos puntos de llegada, unas metas absolutamente precisas y determinadas, más allá de puntos de referencia globales como el perspectivismo y la pluralidad.

Así llegamos a un punto en el cual la educación musical se puede conceptualizar solo en términos generales, no en términos de habilidades objetivas requeridas. Lo que nos debería preocupar fundamentalmente como educadores son las actitudes y disposiciones adquiridas mediante el estudio que son musicalmente educativas, cómo aproximarse a la vida y las vivencias como resultado de haber participado en estudios musicales y experiencias de cierto tipo, “no con los estudios en sí mismos o lo que ellos aportan de forma explícita sobre la música” (Bowman, 2002, p. 66-67). Siempre resulta necesario hacer una salvedad: este planteamiento no es un ataque a esos estudios musicales y experiencias que son tan necesarios; necesarios, pero no suficientes para alcanzar lo educativo, en concordancia con el cumplimiento simultáneo de los criterios descritos por Esteve. La ecuación «enseñar + música = educación musical» no está necesariamente equilibrada (Bowman, 2012). Por ello, enseñanza musical y educación musical solo son equivalentes en ciertas circunstancias (Bowman, 2009). La educación en su sentido más humano habla de experiencias, de vivencias, mucho más allá de los contenidos e incluso de procedimientos.

De esta manera se trata de influir en quiénes somos, y por eso un éxito educativo se alcanza mediante un cambio en quién somos: sin cambio, no hay resultado educativo. Como puede verse, estas capacidades no pueden administrarse de forma técnica, paso a paso, en una sucesión de acciones encaminadas a una meta predeterminada, ni siquiera medidas por escalas estandarizadas. Se trata de capacidades que se desarrollan no tanto a través de cosas que el estudiante tiene como cosas en las que él o ella pueden llegar a ser. Por eso la enseñanza es una actividad ética, y la educación es, en parte, el acto y el arte de despertar ese proceso crítico en el otro, con un resultado final que no puede ser anticipado de antemano. Sin ese componente ético, sin el criterio de contenido de Esteve, no podemos hablar de educación.

En el terreno estrictamente musical, implicarse en instrucción musical requiere prestar atención a lo que se interpreta, lo que se experimenta, enseña, y aprende junto a la “música en sí misma” (Bowman, 2002, p. 74). Así, habría que realizar un análisis crítico en línea con el concepto de «musicalidad crítica» de Green (2008) para discriminar qué prácticas instructivas constituyen o no una acción favorable a los objetivos educativos marcados. Esto supone promover experiencias musicales instructivas abiertas, flexibles, experienciales, con una prevención especial hacia la dependencia y el dogmatismo, lejos de imitaciones repetitivas, decisiones autocráticas de profesores y directores fomentando la conformidad y la sumisión, “enfoques de la historia de la música o teoría musical con respuestas duales, blanco-negro con puntos de vista únicos, obediencia a la

partitura que tienden a la atrofia de la imaginación del alumno” (Bowman, 2002, p. 75).

Esta tensión dialéctica entre la música a nivel formal y el grado de bondad moral, entre acciones técnicamente satisfactorias y acciones que sirven a importantes necesidades humanas, “hace de la educación musical una empresa mucho más compleja que desarrollar la musicalidad o la competencia” (Bowman, 2002, p. 76) o cumplir un repertorio. Ninguna técnica puede reducir la educación a un entrenamiento o adiestramiento, enseñanza a «método», pensamiento a fórmula, creatividad a receta.

Conclusiones

Llevar adelante un planteamiento rigurosamente educativo en el contexto musical, que no es inherente a la música en sí misma (Bowman, 2013), requiere reexaminar seriamente el foco y el alcance de nuestros esfuerzos investigadores, curriculares e instructivos, y esto implica trasladarnos desde nuestra actual preocupación técnica (el cómo), hacia cuestiones como «en qué medida», «cuándo», «de quién», «por qué» y «con quiénes». La preocupación técnica es procedimental de bajo nivel. El «cómo» puede suponer procesos más complejos como las estrategias que implican tomas de decisiones, jerarquización, relación entre técnicas, planificación, distribución temporal,... Todos son resultados de tipo procedimental, el problema es que la enseñanza musical ha estado fundamentada en formatos muy reproductivos que no han tenido en cuenta los procesos de niveles más complejos, menos aún como toma activa de decisiones del alumnado (Pozo, 2014). Las condiciones del aprendizaje como factores moduladores del mismo hacen posible la activación de unos procesos u otros y como consiguiente la búsqueda de unos resultados y no otros.

Saltarse los planteamientos teóricos, los cuestionamientos subyacentes en cualquier propuesta educativa o, lo que es lo mismo, obviar el porqué y el para qué de la educación musical conduce a una castración de la creatividad, un estancamiento en los repertorios y una sustitución de la música y lo musical por un discurso sobre la música y lo musical (Aharonián, 1997), en un proceso de condicionamiento de una década o más, en el que un compositor, por mucho conocimiento abstracto que acumule, si no desarrolla su potencial creativo, si no consigue desatar su vuelo, nunca podrá ser un compositor en todo su sentido: descondicionar a un joven de veinte años puede necesitar de un largo proceso psicológico.

Por otro lado, dado que la educación es un producto social que contribuye a la reproducción sociocultural, el concepto que se tenga de la materia y el método (así como la terminología empleada en general) pueden tener un rol determinante en el denominado currículum oculto. Cualquier docente posee concepciones precisas sobre su actividad, sean implícitas o explícitas, por lo que cualquiera de sus actuaciones en el aula se pueden adscribir a alguna variante de paradigma, teoría y modelo.

Esta es la razón por la que resulta imprescindible hacer consciente al profesor de las diferencias conceptuales entre los términos que conforman la red nomológica de educación, ayudarle a comprender las consecuencias prácticas que se derivan de la misma y provocar una reflexión y posible cambio en las concepciones del profesor de conservatorio, tradicionalmente llenos de música a costa de pedagogía. Ni la

instrucción puede ser igual a la educación, ni la enseñanza igual al método, ni se están llevando a cabo procesos necesariamente educativos por llevarse a cabo en un aula, sea cual sea el colegio, universidad o conservatorio. Como subraya Jorquera (2004): “la didáctica tampoco equivale a la metodología y ni siquiera a la práctica misma que se realiza en el aula, como en ocasiones se oye decir, sino que es el estudio de ésta y la elaboración teórica que de esta se deriva (p. 8)”.

En tercer lugar, la educación así conceptualizada es un fenómeno si cabe más complejo para el que no pueden existir soluciones estandarizadas teniendo en cuenta las situaciones tan imprevisibles que se presentan en el aula y para las que el docente debe poseer herramientas suficientes. En términos de educación musical, los «resultados» son mucho más amplios e inclusivos que a lo que solemos referirnos cuando usamos esa expresión: “Incluyen las identidades de las personas, individual y social, relaciones de poder e influencias políticas, y su disposición o resistencia hacia la música en sus vidas fuera de la escuela y más allá de sus estudios” (Bowman, 2009, p. 10). En este contexto se insertan propuestas de formación de profesorado como la educación holística (Schreiner, 2009), el fomento del espíritu crítico de la pedagogía yuxtaposicional (Heuser, 2014), las aplicaciones de la pedagogía crítica a la enseñanza/aprendizaje musical (Abrahams, 2005) o el cambio en las concepciones y creencias (Pozo y Pérez Echeverría, 2009; Pozo y otros, 2006).

En el intento de concienciar al profesorado de sus prácticas en el aula y explicitar los objetivos de sus materias en los conservatorios se exigen documentos como programaciones o guías docentes, concebidas por el profesorado como un trámite administrativo que en la mayoría de los casos no tiene ninguna consecuencia práctica ni en las clases, ni en el proceso (solo importa el resultado), ni en la evaluación (para eso está el examen...). El profesorado, demasiado acostumbrado ya a cambios de planes, gobiernos y equipos directivos, “han aprendido a cumplir en apariencia con la letra muerta de las disposiciones, circulares, diseños, etc., transcriben en la planificación, de una manera «formal», los rútiles (que para muchos de ellos resultan vacíos) y cumplen con el currículum oficial” (Malbrán, 1997, p. 37). Con este desinterés por todo lo legislativo, entendido como mera burocracia administrativa absolutamente prescindible, la distancia entre la realidad del aula y los documentos oficiales en los conservatorios puede llegar a ser asombrosa, e igualmente sorprendente resulta el hecho de que esto pase desapercibido a los responsables educativos.

Se hace imprescindible un énfasis en prácticas reflexivas, colaborativas, ausentes de los conservatorios. Se precisa suficiente coraje intelectual para romper con la comodidad de las rutinas epistemológicas, pedagógicas e históricas y ser capaces de instalarnos en la movilidad y la incertidumbre de las fronteras (Muiños, 2011). Hay que buscar espacio en los conservatorios para debatir, para analizar desde diversas perspectivas, y por supuesto, para ampliar la importancia del papel de la emoción en la colectividad, así como el de la improvisación y creatividad. La experiencia de aprender un instrumento, sea al nivel que sea, puede permanecer con el individuo durante toda su vida. Hay que desterrar de las aulas ataques psicológicos en los que solo sobreviven los más fuertes en base a una selección natural, reconocida por

muchas figuras del panorama musical. Sir Georg Solti (1912-1997), en referencia a una clase de música de cámara de Leo Weiner, narra: “fuimos devastados. Este tipo de ataque psicológico es muy duro de afrontar, pero si eres suficientemente fuerte para aceptarlo como reto puede resultar útil” (Solti, 1997, p. 20).

Por último, no podemos olvidar la inclusión de la investigación en las propias instituciones musicales, pero teniendo en cuenta las necesidades y la problemática real de los agentes educativos: “La mayoría estaría de acuerdo en que la investigación debería dirigirse a los problemas a los que se enfrentan, a las cuestiones que se les plantean a los profesores de música en la práctica, aunque a menudo esto no parece ser el caso de nuestras revistas especializadas” (Hebert, 2009, p. 52).

Así pues, para hablar de «educación» en todo su sentido habría que superar la dualidad social-musical, profesor-estudiante, ética-falta de ella, entendiendo así la mejor educación como una «empresa moral» (Allsup y Westerlund, 2012) en sí misma. La nobleza en la enseñanza implica valores, y por ello es urgente reflexionar desde la base metodológica y conceptual, reconvertir a los músicos en profesionales de la educación, recuperar el potencial de la música como experiencia práctica decisiva en la configuración del carácter y disposiciones de las personas, envueltas en un mundo impredecible, que necesita de personas críticas que a partir de una verdadera educación reflexiva jueguen un papel activo en la búsqueda constante de un mundo mejor (Schreiner, 2009), y de una enseñanza de valores como la justicia ya desde la escuela, ya desde el conservatorio.

Notas

¹ Sirva este trabajo como modesto reconocimiento desde la vertiente de la educación musical a José Manuel Esteve (1951-2010), figura académica y humana.

² No se debe pasar por alto el hecho de que los valores son dependientes de la cultura en la que se desarrollan, y además, que la multiplicidad de códigos morales es una característica más de las sociedades posmodernas. En este sentido, cuando se apela en este trabajo a valores morales como contenido intrínseco al concepto de educación nos referimos a las actitudes y normas que constituyen los cimientos de las sociedades democráticas: consenso, racionalidad, libertad, respeto a los demás y solidaridad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

³ Como puede apreciarse, la utilización de Esteve de los términos «instrucción» y «procesos instruccionales» se realiza desde un punto de vista eminentemente conductista. La Psicología de la Instrucción como disciplina científica y aplicada, desarrollada a partir de la psicología de la educación, estudia las variables psicológicas y su interacción con los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje que imparten unos sujetos específicos que pretenden enseñar unos contenidos o destrezas concretas a otros individuos igualmente específicos y en un contexto determinado. Esos contenidos van desde los verbales “hasta destrezas cognitivas y/o motrices, pasando por valores y normas” (Genovard y Gotzens, 1990, p. 33). Por tanto, la instrucción desde planteamientos cognitivos sí que puede considerarse equivalente al concepto «educación» al que se refiere Esteve.

⁴ Itálica añadida por los autores

⁵ El sistema educativo formal comprende las instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa graduada, jerarquizada y oficial. Para profundizar en la diferenciación entre los tres ámbitos de enseñanza tradicionalmente considerados, formal, no formal e informal, véase Soto y Espido (1999).

Referencias citadas

- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 12-22.
- Aharonián, C. (1997). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación musical? En V. Hemsy de Gaínza (Ed.), *Música y educación hoy*. Buenos Aires: Lumen.
- Allsup, R. E. y Westerlund, H. (2012). Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(1), 124-148.
- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical, algunos puntos de contacto. En M. Díaz y A. Giráldez (2007) (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 15-22). Barcelona: Graó.
- Aparicio, J. M. y Vázquez, M. (1979). Vivir la música. *Cuadernos de Pedagogía*, 54, 35-36.
- Arnold, D. (1965). Instruments and Instrumental Teaching in the Early Italian Conservatoires. *The Galpin Society Journal*, 18, 72-81.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. En R. Colwell y C. Richardson (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2009). No one true way: Music education without redemptive truth. En T. A. Regelski y J. Terry Gates (Ed.), *Music education for changing times*. Londres: Springer.
- Bowman, W. (2012). Practices, virtue ethics, and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(2), 1-19. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11_2.pdf.
- Bowman, W. (2013). The ethical significance of music-making. *Music Mark: The UK Association for Music Education*, 3, 3-6. Disponible en <https://jfin107.wordpress.com/scholarly-paper-the-ethical-significance-of-music-making-by-wayne-bowman/>.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Casas-Mas, A., Montero, I. y Pozo, I. (2015). El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional: Estudio de caso de aprendizaje musical constructivo. *IASPM@Journal*, 5(1), 54-80.
- Casas-Mas, A., Pozo, I. y Scheuer, N. (2015). Musical learning and teaching conceptions as sociocultural productions in classical, flamenco, and jazz cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(9), 1191-1225.
- Cavicchi, D. (2009). My music, their music, and the irrelevance of music education. En T. A. Regelski y J. T. Gates (Ed.), *Music education for changing times*. Dordrecht: Springer.
- Claxton, G. (1984). *Live and learn*. Londres: Harper & Row.
- Creech, A. y Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose and potential. En G. McPherson y G. Welch (Ed.), *The Oxford*

- handbook of music education, volume 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007) (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, F. M. y Silveira, J. M. (2014). Music and affective phenomena: A 20-year content and bibliometric analysis of research in three eminent journals. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 66-77.
- Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- Esteve, J. M. (1983). *Teoría de la educación I (el problema de la educación)*. Murcia: Ediciones Límites.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Londres y Nueva York: Ashgate.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Newcastle upon Tyne, Cambridge University Press.
- Hebert, D. G. (2009). Musicianship, musical identity, and meaning as embodied practice. En T. A. Regelski y J. T. Gates (Ed.), *Music education for changing times*. Londres: Springer.
- Hemsey de Gáinza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81.
- Hemsey de Gáinza, V. (2010). Temas y problemáticas de la Educación Musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48.
- Heuser, F. (2014). Juxtapositional pedagogy as an organizing principle in university music education programs. En M. Kaschub y J. Smith (Ed.), *Promising practices in 21st century music teacher education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Jørgensen, E. (1997). *In search of music education*. Chicago: University of Illinois Press.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1-55.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- León, O. G. y Montero García-Celay, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Loges, N. y Lawson, C. (2012). The teaching of performance. En Lawson y Stowell (Ed.), *The Cambridge History of Musical Performance*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. M. del Pozo, J. L. Álvarez, J. Luengo, y E. Otero, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Malbrán, S. (1997). Utopías y falacias en la educación musical de nuestros días. En V. Hemsey de Gáinza (Ed.), *Música y educación hoy*. Buenos Aires: Lumen.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- Morales, Á., Ortega, E., Conesa, E. y Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 399-414. doi: 10.22550/REP75-3-2017-07.
- Muñoz, S. M. (2011). La educación artística en la cultura contemporánea. En A. Giráldez y L. Pimentel (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEL.
- Musumeci, O. (1998). ¿Deberíamos cambiar conservatorio por "renovatorio"? Hacia un modelo de la idiosincrasia de los conservatorios. *Actas del Seminario ISME 1998 para la Educación del Músico Profesional*.
- Musumeci, O. (2005). Hacia una educación auditiva humanamente compatible. ¿Sufriste mucho con mi dictado? *Actas de las Primeras Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: UNLP.
- Musumeci, O. (2006). Los conservatorios desde una perspectiva sociocultural y su relación con los individuos. *Actas de las 3ª Jornadas de Interdisciplinarias de Investigación Artística y Musicológica*. Buenos Aires: UCA.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Parakilas, J. (2001). A history of lessons and practicing. En J. Parakilas (Ed.), *Piano roles, a new history of the piano*. New Haven, Yale University Press.
- Parakilas, J. (2009-10). Secrets of the studio: Changes in performance teaching. *College Music Symposium*, 49/50, 293-299.
- Parkinson, T. (2014). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education*, 34(3), 352-368.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. del P. (Coord.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., del Puy, M., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (Coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2015). Educational policy reforms and the politics of music teacher education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Ed.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Schreiner, P. (2009). Holistic education and teacher training. En M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, y D. G. Scott (Ed.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9018-9.
- Soto, J. R. y Espido, X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación Educativa*, 9, 311-323.
- Solti, S. G. (1997). *Memoirs*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Willems, E. (1961). Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: Educación Universitaria.
- Willems, E. (1981)(1994, 2ªed.). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Sobre los Autores

Basilio Fernández Morante

Doctor en psicología por la Universitat de València (2011), actualmente es profesor de piano del Conservatorio Profesional de Música de Valencia. Obtuvo el Primer Premio en el "II Concurso Nacional de jóvenes intérpretes Ciutat de Xàtiva" (1998). Ha colaborado con diversas orquestas y numerosos grupos de cámara. Colabora en el Máster de Psicología de la Música de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es socio fundador de la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM).

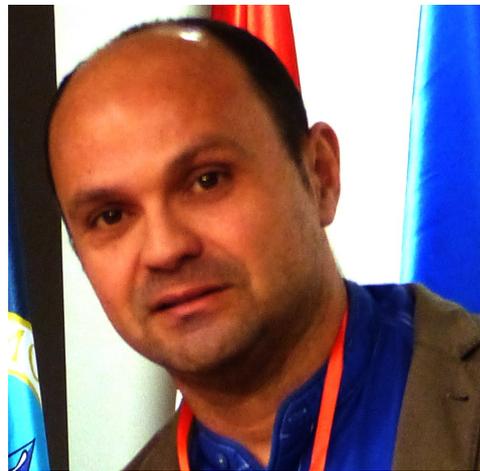
Amalia Casas Mas

Doctora en Psicología y Postgrado de Interpretación del Piano en la Academia Franz Liszt de Budapest (Hungría). Es investigadora del Grupo de Adquisición de Conocimiento Musical que desde 2001 cobija el Seminario Interdisciplinar sobre el Aprendizaje y el Cambio Educativo (SEIACE) de la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ha publicado diferentes artículos de investigación en el área de la Psicología de la Música en revistas internacionales y nacionales, y es traductora del libro *The Musical Mind* de J. A. Sloboda. Actualmente es profesora de la Universidad Complutense de Madrid y colabora con el Centro Superior *Katarina Gurska*.

Basilio Fernández Morante

Conservatorio Profesional de Música de Valencia
Plaza de Viriato, s/n
46001 Valencia (España)
basiliof@cpmvalencia.com



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Angel-Alvarado. Universidad Pública de Navarra, España.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Ceará, Brasil.

Alberto Cabedo. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Raúl Capistrán. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova. Universidad de Zaragoza, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Instituto Levinski, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Susana Sarfson. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.