



# III

Congreso Nacional de Conservatorios  
Superiores de Música

I Congreso  
Internacional de  
Conservatorios  
Superiores de  
Música

Donostia-San Sebastián  
24, 25, 26 de noviembre de 2016

## ORGANIZA



## COLABORA



## PATROCINA



ISBN: 978-84-606-8260-8

Edita: SEM-EE

Palacio de Alcaicín || C/ Los Pinares || 39180 || Noja  
info@sem-ee.com || administracion@sem-ee.com || president@sem-ee.com  
609.431.462 || 616.200.681

Diseño y maquetación: Claudia A. Gil

claudiagilgual@gmail.com

Dirección y coordinación: Ana M. Vernia Carrasco

© Copyright 2017

III Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música

I Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música

Este libro de actas es una recopilación de los documentos facilitados por los propios autores. Las SEM-EE no se hace responsable del formato ni del contenido.



José Luis Miralles-Bono

Universitat Jaume I

mirallej@uji.es

## Resumen

Durante la configuración de los currículums escolares en los últimos siglos, la música (a veces junto con otras artes y otras sola por su cuenta) ha defendido su derecho a pertenecer, y no como “disciplina minorizada”, al conjunto de asignaturas que los alumnos aprenden en la escuela. Esta defensa ha sido desde siempre un tema recurrente en la literatura científica de la educación musical. Pero lejos de conseguir mejorar la situación, aunque después de algún tiempo esperanzador, la tendencia global sigue siendo negativa. El presente artículo pretende explorar las relaciones de poder que se producen entre las diferentes áreas de conocimiento; y las creencias y prácticas sobre las mismas arraigadas en la sociedad.

Se analizan los caminos formativos de un músico dentro del sistema educativo musical y se comparan con los de otras disciplinas. Asimismo se señalan aquellos aspectos de otras asignaturas que tienen éxito debido a las elevadas cuotas de tiempo dedicado, la capacidad de ramificación y corporativismo de las ciencias (STEM), la parasitación del inglés (AICLE), o cómo se entienden los procesos y los objetivos del aprendizaje integrado según materias (pocas veces las asignaturas troncales acuden en ayuda de las periféricas).

El artículo desvela las mentiras argumentadas por el Libro Blanco de Magisterio para la desaparición de la titulación de Magisterio Musical, y cómo la estructura española bicéfala en educación musical no ha sabido aun encontrar un diálogo y entendimiento fructíferos.

### Palabras clave

Defensa | Educación Musical | Educación Artística |  
Aprendizaje integrado | STEAM | AICLE.

## Introducción

El presente trabajo es una continuación en la exploración de la situación actual de la Educación Musical desde diferentes ángulos, que se inició con el trabajo titulado *¿Deberíamos estudiar música?* (Miralles-Bono, 2015) y presentado en el II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores organizado la Sociedad para Educación Musical del Estado Español. El objetivo de esta serie de trabajos es ofrecer una reflexión fundamentada que explique algunas de las razones por las que hemos llegado a la situación actual y esbozar determinadas propuestas que puedan orientar el camino futuro a seguir en pro de la Educación Musical, entendida globalmente. La hoja de ruta debería ser común y compartida entre los diferentes estamentos, de lo contrario, seguiremos desnortados y en algunos casos con *luchas a garrotazos* como en la famosa pintura negra de Goya.

El artículo comienza con una breve historia de las asignaturas en la que se reflexiona sobre la configuración del currículum actual, con sus materias desiguales en dedicación y relevancia. En el segundo apartado se analiza el tiempo de dedicación de la música y otra materia en el sistema general para obtener una foto de la situación y las consecuencias que de esta situación se derivan.

El tercer apartado demuestra la imposibilidad de que alguien pueda formarse como músico solo con las oportunidades que ofrece la escuela; mientras que el cuarto señala la bicefalia estructural que posee España en cuanto a la formación de los diferentes docentes de música. El sexto apartado pone de manifiesto las argumentaciones incorrectas que se indicó por parte de la ANECA para destruir uno de los grandes logros en educación musical de la historia del s. XX en España: la formación de maestros especialistas en educación musical.

Por último, el séptimo apartado, analiza las situaciones ventajosas, comparadas con la música, de otras materias y disciplinas presentes en la escuela; y como hay diferencias muy claras y evidentes, y por desgracia asumidas como naturales, que se deben poner en cuestión.

## Un breve historia de las asignaturas

Uno de los métodos de resolución de problemas complejos más extendidos, propio de las culturas occidentales, es el de fraccionar un todo en componentes. Esa misma idea es la que ha guiado la configuración del currículum a nivel mundial: fraccionar el conocimiento humano en componentes. Se crean las disciplinas académicas y al mismo tiempo surgen transformadas en versiones más simples, como asignaturas, en los centros educativos a diferentes niveles: colegio, instituto, universidad, etc. Podemos pensar que las asignaturas escolares son disciplinas académicas *for dummies*; al igual que la colección editorial que ha popularizado y comercializado explicaciones de cualquier temática para el público general. En este proceso de *dummización*, no todas las áreas del saber tienen la misma suerte. Algunas se simplifican en exceso, otras se ven obligadas a existir previa la superación de unas terceras; a veces algunas se comprimen dentro de una misma asignatura. Incluso existen algunas que, como *gases nobles*, se expanden ocupando todo el espacio.

Aunque Bruner (1960) ha defendido la idea de que la escuela se encarga de las bases de todos los saberes posteriores, esta traslación directa de disciplinas académicas y asignaturas escolares ha sido puesta en entredicho (Parsons, 2008), ya que las leyes que rigen sus ordenaciones y compartimentaciones tanto de unas - áreas del conocimiento humano- como de otras - asignaturas escolares -, suelen responder a las necesidades y creencias de la época, así como a luchas políticas (Tadeu da Silva, 1999):

*[...] después de las teorías críticas y pos-críticas, no podemos ver más al currículum con la misma inocencia de antes. El currículum tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinaran. El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder.*

Los principales argumentos que se utilizan para apoyar la tesis de que las asignaturas deben permanecer como entidades autosuficientes suelen basarse en ideas que pocas veces se ponen en entredicho:

1. Existe una secuenciación más o menos universal, según la cual hemos de dominar los componentes simples de algo complejo, antes de llegar a lo complejo.
2. Existen elementos, que aunque no sean partes directas de algo más complejo se consideran menos complicados, y por tanto, de mejor comprensión.
3. Existen conocimientos y habilidades que son propios de cada disciplina.

Pero estas afirmaciones conllevan un peaje -especialmente las dos primeras-. En el primer caso, los componentes simples pueden haber llegado a un proceso de fragmentación tal, que el sentido global se haya perdido por el camino y el alumno se enfrente a ideas y acciones completamente desconectadas de un mundo real - que siempre es complejo-. Para la segunda afirmación, el peaje bien podría ser que, independientemente de la motivación o cercanía del alumno con los saberes que se le pretenden enseñar en la escuela, los currículos quieran aspirar de nuevo a un orden de lógica progresión universal. Y que para nada, este orden, se preocupe de las bastidas pedagógicas, no ya del conocimiento que posee el alumno. Sino a las “bastidas motivacionales” que se podrían construir -y con mucha mayor firmeza- a partir de sus intereses presentes. Esta idea subyace detrás de frases como: “en este curso tocan las ecuaciones de segundo grado”, o “en este trimestre hay que hacer el sintagma nominal”.

Las dos primeras ideas enumeradas anteriormente se fundamentan, antes que en Bruner, en concepciones estructuralistas del desarrollo cognitivo como las de Piaget; que consideraba que existe un desarrollo universal e igual, por etapas, para todos los niños. Por lo que en cada momento se debe enseñar lo que se cree que la mente de ese niño está capacitada para aprender. Una opinión radicalmente opuesta es la teoría de la no-universalidad de Feldman (1980) y las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983); ya que defienden que la evolución de la capacidad humana se puede desarrollar de forma diferente en áreas diferentes, con lo que no puede existir ni un orden de secuenciación y compartimentación lógico-universal, ni tampoco es recomendable seguirlo (Gardner & Feldman, 1998; Isberg, Gardner, & Feldman, 1998; Krechevsky, Gardner, & Feldman, 1998).

La tercera idea - conocimientos y habilidades propios e intransferibles de cada asignatura - se suele mantener por las disciplinas fuertes del currículum (es decir, aquellas que tienen mayor cuota de tiempo), pero parece que no importa tanto cuando ese mismo argumento se utiliza en la defensa de las asignaturas débiles (aquellas, cuya presencia es tan mínima, que peligra o ya ha desaparecido).

A veces, simplificar nos puede llevar a mentir. El hecho sonoro, desde un punto de vista de la realidad de la percepción, no puede simplificarse sin aceptar algunas mentiras en los componentes tradiciones de altura, duración, intensidad y timbre. Ya que el timbre es una combinación de alturas, las alturas dependen de frecuencia - de hecho las frecuencias bajas necesariamente se oyen con el ritmo de las vibraciones-, e incluso la percepción de la intensidad está condicionada por las frecuencias según las curvas de Fletcher-Munson.

El pedagogo francés Delalande (1984) llega incluso al extremo de desaconsejar totalmente los ejercicios clásicos de disociación de parámetros por considerarlos completamente anti-musicales, y enemigos de lo que es una verdadera comprensión musical significativa.

Y este ejemplo nos lleva hacia los argumentos de los que defienden que tanto la necesidad de existencia, como la ordenación de asignaturas deben partir desde otro punto de vista diferente al de la progresividad impuesta. Para Dewey (1899) los alumnos deben enfrentarse primero a los problemas para luego aprender a manejar las herramientas; lo cual nos lleva a la conclusión de que los límites entre las asignaturas deben ser necesariamente *porosos*, y buscar el ser fines en sí mismas.

Ha habido algunos experimentos, más o menos al borde de la legalidad, que han intentado un tipo de educación globalizada. Los primeros ejemplos modernos los encontramos en las escuelas anarquistas de la Escuela Moderna en Cataluña (Ferrer i Guàrdia, 1976), la Escuela Paideia en Mérida (Colectivo Paideia, 1985) o la Escuela Summerhill en Reino Unido (Neill, 1960). Al mismo tiempo en las últimas décadas aparecen movimientos donde se promueve este aprendizaje globalizado desde la oficialidad; como es el caso de Finlandia (McPhee, Stollery, & McMillan, 2005); o de Taiwán, que según Huang (1999 citado en Parsons, 2008) la última reforma educativa obliga a trabajar un currículum integrado un mínimo del 20% del tiempo lectivo. Pero estas prácticas distan mucho de ser las mayoritarias, así que, como práctica habitual, el tiempo de dedicación a las diferentes áreas se puede seguir midiendo mediante el tiempo que el currículum obliga de dedicación a cada asignatura.

## La suma de la vergüenza

Los currículos, en una de sus formas más básicas y habituales nos dan dos tipos de información: qué se enseña y cuánto tiempo. Al ser, en nuestro país, redactados y validados por los políticos, nos revelan también las ideas políticas que los han construido. Hagamos una simple suma para comparar el peso relativo que tienen dos asignaturas dentro del horario escolar.

Un alumno, bajo el actual plan de estudios,<sup>1</sup> va a tener antes de llegar a la Universidad 1578 horas de matemáticas, a las que habría que añadir 264 horas más si elige una especialidad en Bachiller con esta asignatura. Mientras que de

---

<sup>1</sup> Se ha elegido el currículum actual de la Comunidad de Madrid, por ser una comunidad autónoma sin idioma cooficial, y así evitar el efecto distorsionador de horas lectivas que este segundo idioma pueda tener. En el momento de consulta estaba en vigor la LOMCE (Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación).



música tendría 132 horas<sup>2</sup>, ampliables voluntariamente a 330 horas más si elige estas asignaturas tanto en ESO como Bachiller. Los datos extraídos del plan de estudios se resumen en la Tabla 1. Horas por semana, curso y etapa de dos asignaturas. y la Ilustración 1 muestra la suma total de horas de dedicación entre ambas asignaturas desglosadas en obligatorias, optativas y compartidas -únicamente en el caso de la música en la Educación Artística en Primaria-.

	Horas por semana	Horas por curso	Total etapa
<b>Primaria</b>			
Matemáticas (6 cursos)	5	175	1050
Educación Artística (6 cursos)	1,5	52,5	315
<b>ESO</b>			
Matemáticas (4 cursos)	4	132	528
Música ( 2 cursos obligados)	2	66	132
Música ( 1 cursos optativo)	2	66	66
<b>Bachiller</b>			
Matemáticas (2 cursos optativos)	4	132	264
Música ( 2 cursos optativos)	4	132	264

\*Datos extraídos de (Comunidad de Madrid, 2014, 2015a, 2015b)

Tabla 1. Horas por semana, curso y etapa de dos asignaturas.

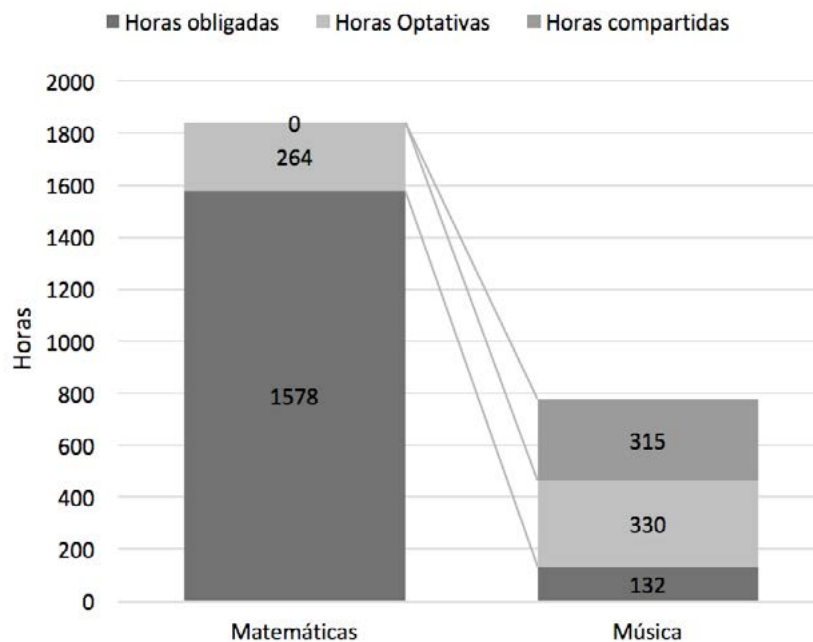


Ilustración 1. Suma de horas de Matemáticas y Música.

<sup>2</sup> En educación primaria hay 315 horas más, pero compartidas entre todas las artes.

De los datos podemos extraer las siguientes conclusiones:

- **Conclusión 1:** La relación de horas obligadas que el sistema educativo proporciona a dos materias diferentes, en el caso de la música y las matemáticas, puede llegar a la relación 12:1
- **Conclusión 2:** Aunque las horas optativas de la asignatura de música sean mayores que las de matemáticas esto se debe a que la optatividad empieza en una etapa educativa más temprana que antes.
- **Conclusión 3:** Mientras que materias como las matemáticas no comparten tiempo con otras asignaturas; música - un arte performativo - debe compartir horas con plástica, cuya forma de trabajar y contenidos es totalmente diferente.
- **Conclusión 4:** La suma de horas obligadas, optativas y compartidas de música no llega ni a la mitad de horas únicamente obligadas de matemáticas.
- **Conclusión 5:** Las horas optativas de música de música, son mucho mayores que las obligadas, con lo que la formación musical, debe recaer en las decisiones de los alumnos y sus padres; no así con las de matemáticas.

Es un hecho la existencia de una relación de desequilibrio entre ambas asignaturas, y así se percibe por los alumnos. Esta desigualdad que se plasma en currículo se transmite a lo que la sociedad termina aceptando como “sentido común” (Apple, 1979). Hay conocimientos que obligatoriamente son necesarios y otros que no.

Imaginemos ahora que este alumno, ya decidiendo sobre su futuro laboral, quiere convertirse en maestro de Educación Infantil. Como tal, será un maestro generalista y deberá ser capaz de trabajar con sus alumnos tanto el área de matemáticas como la de música. ¿Habríamos de suponer que este desequilibrio formativo que produce la escuela en la formación del futuro maestro de infantil se subsana en la formación universitaria?

Si cogemos varios planes de estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil encontraremos algo no muy lejano a esto: las matemáticas se suelen cursar en dos asignaturas obligadas, con unos 10-12 créditos, mientras que de música, apenas habrá una asignatura obligada de 6 créditos. Este desequilibrio se sigue agravando, ya que además durante el tiempo lectivo de estos 6 créditos de música, gran parte de los esfuerzos se van a tener que emplear en formar musicalmente a esos alumnos - casi analfabetos musicales -, y no en la didáctica de la música.

Es cierto que frente a la indefensión que pueden sentir los futuros maestros en Educación Infantil cuando de trabajar la música en el aula se trate, pidan auxilio al maestro especialista de música de Educación Primaria. Pero, como a continuación veremos, la formación de los especialistas tampoco es mucho mejor. Como consecuencia: los encargados del primer contacto *oficial* de los niños con la música, resulta que solo con la educación asegurada por el sistema; puede que sean los que menos contacto formal han tenido en sus vidas con la música y por tanto, los menos competentes, musicalmente hablando.

Desde los inicios de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Ministerio de Educación, 1990) ya se planteó en repetidas ocasiones que la formación de las ya desaparecidas diplomaturas de Magisterio Musical era insuficiente (Martín Lladó, 1995). Sin el apoyo de una formación externa a la diplomatura (los estudios en el conservatorio) el alumnado no terminaba con unas condiciones adecuadas de formación musical. Ya que incluso el currículum, oculto, de esta diplomatura hacía más hincapié en la formación no musical que la musical (Gustems Carnicer, 1999).

El hecho de tampoco se pudiera exigir una prueba de acceso diferenciada fue criticado en numerosas ocasiones (Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010; Díaz Mohedo, 2005; Gómez Alemany & Mercè, 2003; Martín Lladó, 1995; Montesinos Sirera, 2005; Reyes López, 2010; Vilar, 2003).

Finalmente, no hay que llegar a la conclusión equivocada de que solo un músico profesional puede impartir música en primaria. De la misma forma, tampoco se exige a nadie que sea un matemático profesional para impartir matemáticas (y muchas otras asignaturas) en estas etapas; pero conviene no olvidar el hecho de que la formación en un ámbito y en otro no tiene, ni por asomo, punto de comparación.

## El nacimiento de un músico

Seguimos con la comparación entre música y matemáticas. Si alguien quiere dedicar su vida a las matemáticas -en cualquiera de sus vertientes profesionales-, la escuela le garantiza el cumplimiento de ese deseo. Puede llegar a la Universidad directamente desde el sistema educativo general; pasando primero por el colegio y después por el instituto, y estudiar felizmente matemáticas en la Universidad sin necesitar de ningún apoyo más. Pero no es así con la música. Si alguien quiere dedicarse a la música -de nuevo, en cualquiera de sus vertientes profesionales-, la mera superación de la escuela y el instituto no asegura, para nada, una adecuada formación musical. Este futuro músico, debe acudir a otra tipología de centros educativos (Escuelas de Música, Conservatorios, etc.) desde edades muy tempranas y compaginar dos planes de estudios simultáneos.

Se podría objetar que ya que existen estos centros especializados, no es necesario que la escuela se preocupe de una formación musical completa. Y quizá, ese ha sido uno de los errores del sistema español: crear estructuras y recorridos paralelos al sistema general en lugar de entrar de lleno en el sistema escolar. Pero nadie estaría de acuerdo en proponer que: “debido a la existencia de las Escuelas Oficiales de Idiomas, no es necesario que se enseñen idiomas en el colegio; con que sepan cuatro frases básicas de comunicación y un poco de la cultura de sus hablantes es suficiente”. Sin embargo aceptamos este argumento como válido para con la música. Como existen las Escuelas de Música y los Conservatorios de Música, la presencia de la música en la educación que el Estado ofrece a todos sus ciudadanos queda relegada a un pequeño pasatiempo, *que seguro que daño no hace; aunque a veces, pueda distraer*.

Y es cierto que con las horas que se dedican a la música (véase Ilustración 1. Suma de horas de Matemáticas y Música.), no se puede conseguir mucho más de lo que actualmente se consigue siempre y cuando nos encontremos con docentes competentes, bien formados y actualizados. Pero, pensemos un momento ¿qué se podría hacer en la escuela si la música tuviera las mismas horas - o casi - que inglés o matemáticas? Ciertamente, si se ha de elegir entre que un alumno sepa leer correctamente una partitura musical o simplemente presentarle unos rudimentos muy básicos consiguiendo que la música conecte de alguna forma con sus emociones, sin entender del todo los mecanismos mediante los cuales operan estos procedimientos; es cierto que hay que decantarse por la segunda opción. Y esperar haber sembrado alguna semilla que germinará en algunos para que busquen más formación musical fuera de la escuela. Pero ambas opciones no serían excluyentes si se tuviera mucho más tiempo. ¿Por qué se acepta como natural que sí que sea necesario formar en un conocimiento técnico muy especializado en matemáticas, y no en música? ¿Por qué no veríamos bien que un niño terminara la escolarización obligatoria sin conocimientos técnicos de las matemáticas, pero no pasa nada con la música? ¿Quién o quienes tomaron - hace mucho - las decisiones que nos han llevado a esta situación? ¿Por qué motivos?

## Divide y vencerás

Dentro del mundo educativo los profesores de música de cualquier etapa , indistintamente, no somos un colectivo muy numeroso. Pero además tenemos una estructura bicéfala en nuestro país. La cúpula de la pirámide llega a dos instituciones diferentes y, en ocasiones, enfrentadas: universidad y conservatorios superiores.

No siendo el objetivo de este trabajo explicar la historia de la educación musical española, sí conviene recordar que en 1970, la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 1970) en su disposición transitoria segunda indica:

*Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan.*

Pero este mandato legal que hubiera eliminado nuestra actual estructura doble, nunca se llevó a cabo en el caso de los Conservatorios; incumpliendo así una ley orgánica de educación. Los conservatorios prefirieron continuar su particular travesía por un desierto de ostracismo normativo llegado a la situación actual. En la que pese a los intentos de acercamiento entre ambas instituciones<sup>3</sup>, aún reside vivamente en la memoria de todos las sentencias del Tribunal Supremo en la que por “demanda” de diferentes universidades, se eliminó - de acuerdo a lo que tanto la LOE como la LOMCE mantienen - la denominación de grado para las enseñanzas artísticas superiores (Miralles-Bono, 2012).

La presencia de la educación musical en la Universidad tenía como resultado - antes del proceso de armonización Europea como veremos más adelante - la creación de los futuros maestros especialistas de educación musical de los colegios. Futuros maestros que, desde el minuto uno de su carrera, tenían un objetivo profesional alineado completamente con la educación musical. Actualmente, la presencia de la educación musical se reduce a complementos formativos de maestros generalistas y escuálidas menciones en los títulos, puesto que se borró del mapa universitario de titulaciones las carreras dedicadas completamente a la especialización en educación musical. Hecho muy curioso, ya que se admite la necesaria especialización de estos maestros, puesto que así se les denomina (maestros especialistas); con sus oposiciones diferenciadas, pero al mismo tiempo se niega la existencia de esa especialización (con un mínimo de

<sup>3</sup> Existen ejemplos tan notables como la creación de masters conjuntamente con profesorado de ambas instituciones. Como por ejemplo entre la Universitat Jaume I y el Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí de Castellón: [www.mastermusica.uji.es](http://www.mastermusica.uji.es) (Universitat Jaume I, 2015).

dignidad) en la propia formación universitaria.

Por otro lado, los conservatorios superiores son los encargados de formar al futuro profesorado de sus centros: conservatorios elementales, profesionales y superiores. Es decir, las estructuras que están separadas desde la escuela para los niños; siguen estándolo en la formación de su propio personal.

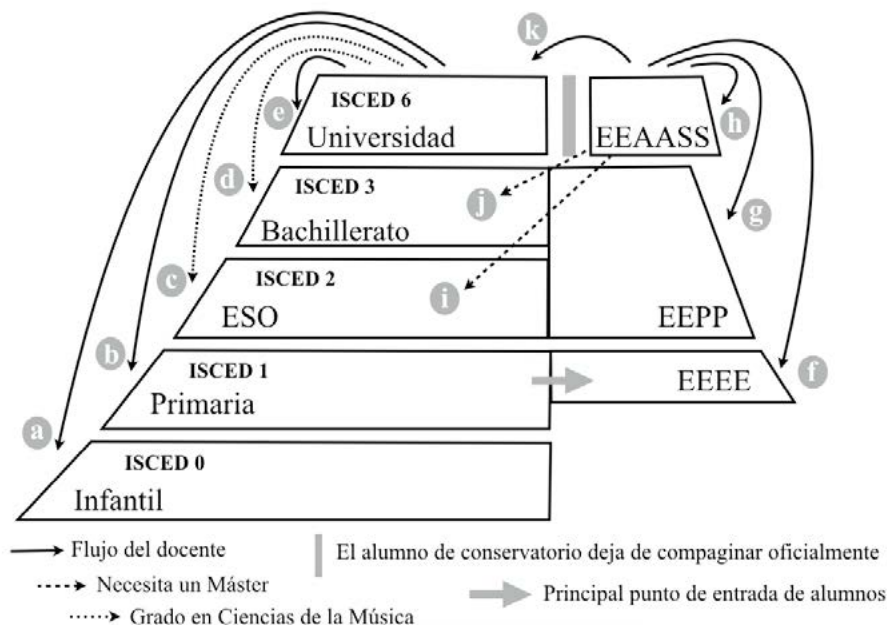


Ilustración 2. Estructura de la educación general y musical con flujos de profesorado.

La Ilustración 2. Estructura de la educación general y musical con flujos de profesorado. muestra la estructura piramidal bicéfala de la educación musical española y sus flujos de profesorado. La imagen muestra a la izquierda los diferentes niveles educativos del régimen general (infantil, primaria, ESO; bachillerato, universidad), señalando a qué nivel educativo, según la nomenclatura internacional, pertenecen (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013). A la derecha, se pueden ver las tres etapas de la educación musical formal (Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Artísticas Superiores) de los conservatorios, con dos particularidades. La flecha gris señala el principal punto de acceso a las enseñanzas musicales formales (la segunda escuela a la que los niños deben acudir para formarse como músicos), que suele coincidir con el tercer curso de la Educación Primaria. La barra gris indica el punto en el que al alumno de música (ya en Enseñanzas Artísticas Superiores) no se le exige simultanear estos estudios con ningunos del régimen general. Las flechas negras indican la gran mayoría de flujos posibles de profesorado<sup>4</sup>.

4 Se ha omitido conscientemente los casos de titulaciones universitarias que permiten impartir algunas asignaturas de los conservatorios relacionadas con historia e idiomas, puesto que son casos muy puntuales.

Como se observa, los conservatorios se autoabastecen con la creación de sus propios profesores para todas sus etapas (flujos *f*, *g* y *h*), y además aportan profesorado (previo master de capacitación docente) a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (flujos *j* e *i*). Conviene recordar en este punto, que en comunidades como la de Madrid (en la que nos hemos basado para los estudios comparativos de horas entre música y matemáticas); en las etapas dónde imparten docencia los profesores de los flujos *j* e *i* contienen todas las horas obligadas y optativas de la asignatura de música. A estas etapas, se unen los profesores de los flujos *c* y *d*, que son los que (previo master también) proceden de la titulación de Ciencias e Historia de la Música (homóloga a la titulación de Musicología de los conservatorios). Finalmente, la Universidad tiene en exclusiva la misión de formar a los docentes de los flujos *a* y *b*, a través de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Pero estos futuros maestros, como hemos comentado, si no han tenido una formación musical fuera de lo que la escuela les ha ofrecido no tendrán una formación suficiente para desempeñar su labor. No obstante, en las etapas educativas (infantil y primaria) a las impartirán clase, en la Comunidad de Madrid solo tienen horas compartidas con otras artes para la educación musical.

¿Conviene esta bicefalia? ¿Sería mejor una situación en la que una misma institución se encargara, a modo de diferentes especializaciones, de la formación de unos - maestros especialistas de música - y otros, - profesores de conservatorio y escuelas de música-?

Si nos posicionarse a favor de la segunda opción, diferente a la realidad que ahora tenemos, hay que tomar decisiones respecto a cómo unir estos dos ámbitos.

¿Sacar de la universidad la formación de los maestros de música para introducirla en los conservatorios? Es una opción: los profesores de música de institutos suelen venir ya de este ámbito del conservatorio y no tanto de la universidad (flujos *c*, *d*, *i* y *j* de la Ilustración 2. Estructura de la educación general y musical con flujos de profesorado.). Pero conviene defender la opción contraria: introducir los Conservatorios Superiores dentro del marco universitario. De esta forma, el profesorado de las facultades de música - artes escénicas, artes a secas o la nomenclatura que fuese - trabajaría codo con codo con el profesorado de los departamentos de educación ya existentes de la universidades. Tal y como se muestra en la Ilustración 3. Estructura ideal de la formación del maestro y

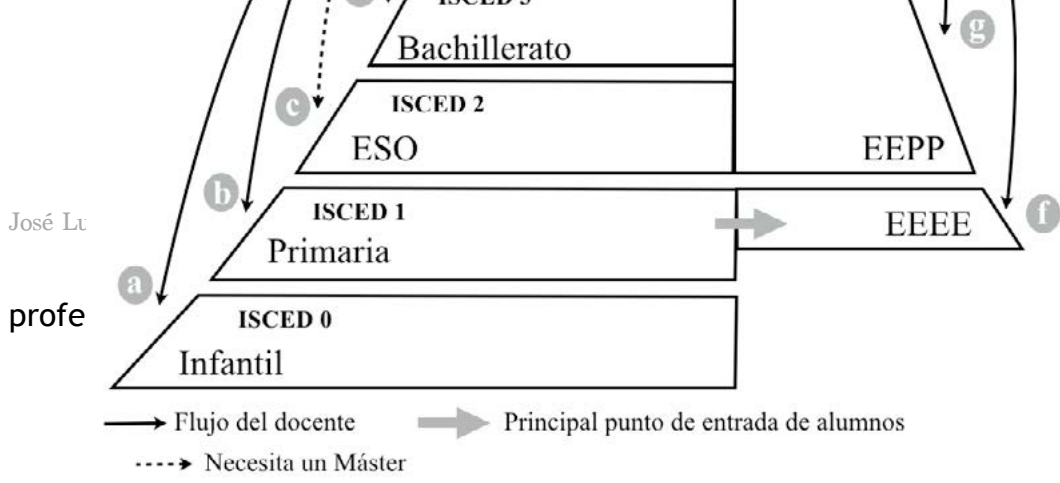


Ilustración 3. Estructura ideal de la formación del maestro y profesor de música.

En este punto conviene detenerse para no herir sensibilidades. Se sale del ámbito de este artículo hablar de las diferentes fórmulas de *armonización* entre la universidad y los conservatorios (véase Embid Irujo, 1997), pero es evidente que esa armonización deberá producirse. ¿En qué términos y condiciones? Es aventurado indicar la fórmula exacta, pero evidentemente es innegable que deberá permitir la libre circulación de alumnos, profesores, según intereses y proyectos; y permitir trabajos en cooperación para la formación de las profesiones que, como la de maestro especialista en educación musical, lo requieran.

Mirando a los países de nuestro entorno europeo podemos descubrir que no es tan extraño lo que aquí estoy sugiriendo. Por ejemplo, en Finlandia, la *Tai-deyliopisto* (Universidad de las Artes de Helsinki, dentro de la cual se encuentra la Sibelius Academy) se encuentran tanto estudios que conducen a un desarrollo docente de instrumento musical como de educación musical general.

El fin de esta doble estructura separada, traería lo que podría considerar el más importante y de mayor alcance beneficio: la unidad frente a los problemas de la educación musical en cualquiera de sus etapas. Los problemas de los conservatorios serán motivo de preocupación de la educación musical universitaria, y los problemas de la formación musical de los niños en las escuelas serán igualmente batallas en las que los conservatorios deberán tomar partido activamente. De lo contrario, ya sabemos cuál es nuestra debilidad: divide y vencerás.

### La traición de la ANECA

Como hemos ido indicando al hablar del proceso de armonización europea, surgido por la Declaración de Bolonia (Unión Europea, 1999). Algo incomprensible para la totalidad de la comunidad educativa musical es la desaparición de la especialidad de Educación Musical en los estudios de maestro. Pero esta incomprensión se hace mayúscula si repasamos el argumentario que exhibe el nefasto Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio publicado por la ANECA (2004), en cuyo preámbulo dice:

*La creación de nuevas especialidades de Magisterio supuso una extraordinaria mejora en la formación en unos ámbitos (Ed. Musical, Ed. Física, Ed. Especial, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera) en los que nuestro sistema educativo no se encontraba en parámetros*



*semejantes de los países de nuestro entorno, y además, había una clara demanda social de esta formación.*

En este párrafo que podría ser, letra a letra, utilizado para invalidar las posteriores conclusiones de este mismo informe está seguido de este otro, con más triste fortuna para la música:

*Pero el sistema de formación era inestable. Junto con estas titulaciones de Maestros Especialistas, se creó una titulación de Maestro Generalista de Ed. Primaria. Las Administraciones Educativas, desde 1991, comenzaron a considerar, amparándose en una normativa de rango estatal, que todos los maestros -independientemente de su formación como especialistas-, tenían las mismas competencias como docentes en áreas como Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Ed. Artística. Pero las universidades no seguimos este esquema. En la mayoría de ellas, se decidió apostar por unas titulaciones que profundizaran en la especialización de las titulaciones de especialidad, en gran parte, atendiendo a las demandas de los estudiantes y también por la convicción de que estas áreas del currículum (Lengua Extranjera, Ed. Física, Ed. Musical) y la Atención a la Diversidad necesitaban una formación más amplia.*

**Engaño nº1:** Si el problema radica en que las universidades formaban especialistas -por demanda de alumnado y necesidad de formación-, pero una norma estatal les ampara para ser considerados generalistas, lo que se debe hacer es anular esa norma, no erradicar las especialidades.

**Engaño nº2:** Otro de los argumentos esgrimidos -en el sentido bélico de la palabra- fue el de que la especialización en otros países venía dada por postgrados u otro tipo de centros especializados diferentes. Aquí la trampa, en caso de búsqueda, es muy mezquina. Por una parte, en España no se requiere ningún postgrado para poder acceder a las oposiciones de maestro, en esos países donde se adquiere la especialidad por postgrado para ingresar como maestro es porque es necesario realizarlo para ser maestro. Y los otros, los centros especializados a los que hace referencia son los Conservatorios Superiores, que si bien en España no tienen el mismo rango que las universidades, sí lo tienen en el resto de Europa. Con lo que se llega a la conclusión de que como en nuestro entorno no es asunto de los grados de universidades el formar los maestros especialistas, pues que tampoco lo sea en España. Aunque no sea nadie más en nuestro país el que tenga las competencias para ello.

**Engaño nº3:** Ni siquiera las propias cifras ofrecidas en ese mismo informe avalan la eliminación de los grados por la poca demanda. Por ejemplo para la especialidad de Maestro de Educación Musical en los cursos 2001-04, la demanda (2.193) era más de la mitad que la de una de las especialidades que sí mutaron a grado, la de Maestro de Educación Primaria (4.181), o por ejemplo casi el doble que la demanda de la carrera de Matemáticas (1.261).

No podemos más que lamentarnos de la triste paradoja en la que un proceso de *armonización* trajo tan malas consecuencias para la música.

## Los exitosos

Retomando la cita de Tadeu da Silva, si en el currículum se manifiestan relaciones de poder y - además - señalamos que la educación musical está en posiciones desfavorecidas. ¿Quiénes están saliendo beneficiados? ¿En qué se traduce esa posición de ventaja?

El primer caso que analizaremos es el del deporte, por ser similar al de la música. Está presente en el sistema educativo -Educación Física- con algunas pocas horas más y con el desarrollo de sus deportistas también en instituciones fuera del sistema general. No obstante, y pese a estar desconectados de la escuela, han sabido crear relaciones y convenios muy importantes para los deportistas en formación; lo cual favorece que estas actividades se vean con prestigio, avaladas por la sociedad y la situación de tener que simultanear no desincentive.

En el Real Decreto 971/2007 (Ministerio de Educación, 2007) sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento en su preámbulo ya nos dice:

*[...] y las medidas de fomento asociadas a dicha cualidad, con la intención de mejorar la inserción en sociedad, y facilitar la dedicación al deporte de alta competición de quienes lo ejercen y están dotados de esta calificación de deportistas de alto nivel.*

*No obstante, al hilo de los cambios sociales y legislativos que se han ido produciendo en estos últimos años, es necesario revisar las citadas medidas de fomento, con el fin de actualizarlas, ampliando algunas ya existentes y promoviendo otras nuevas, para facilitar aún más la preparación técnica de los deportistas de alto nivel y su plena integración en el sistema educativo, y en la vida social y laboral,*

*tanto durante su práctica deportiva, así como después de ella.*

*[...] se promueve de manera novedosa la extensión de las medidas de flexibilización y adaptación en el sistema educativo, a ámbitos distintos de los ya incluidos en la norma anterior, y que se refieren a la Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria, el Bachillerato, la Educación para personas adultas, o las Enseñanzas Artísticas.*

En la educación musical de este país, no podemos soñar con una legislación tan preocupada hacia nosotros, ni con una preocupación acerca de que la misma no quede desfasada; como sí se refleja en este ejemplo del deporte.

De lo poco que encontramos, remotamente similar en música, es la creación centros integrados contemplados desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Ministerio de Educación, 1990), pero con apenas repercusión en la realidad más allá de la ley:

*Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.*

Algunas de las medidas contempladas en este Real Decreto 971/2007 (Ministerio de Educación, 2007) que interesaría poder aplicar a los estudiantes de música son:

- Reserva de plazas en Estudios Universitarios. Esto implica notas de corte inferiores. Cuando un alumno está llegando a los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales de Música y al mismo tiempo al Bachillerato, la presión académica es muy grande, una nota de corte algo más baja en la universidad, ayudaría a evitar el abandono escolar que se produce en el conservatorio.
- Reserva de plazas en Institutos. Ya hay comunidades que contemplan algo similar cuando un centro de secundaria se ha coordinado en horarios con un conservatorio.

- Consideración de criterio prioritario para acceder a enseñanzas post-obligatorias: FP, Bachillerato.
- Promover todas las medidas necesarias para facilitar la “efectiva compatibilización”.
- Puesta en marcha de tutorías académicas para los que tengan dificultad para mantener el ritmo normal de asistencia.

Algunas de las medidas las tiene que desarrollar cada Comunidad Autónoma, y en sus legislaciones encontramos detalles más concretos. En la Comunidad Valenciana (Consellería de Cultura Educació i Esport, 2006) encontramos por ejemplo medidas como:

- Justificación de faltas de asistencia hasta un 25%.
- Flexibilidad en el calendario de exámenes.

Para poderse beneficiar de estas ventajas, los deportistas tienen que tener unos reconocimientos especiales de deportistas de alto nivel o alto rendimiento. El principal escollo sería determinar a quienes se aplicarían, en caso de adoptar medidas similares para los músicos. Pero, desde luego, no sería algo imposible de resolver.

Otro caso de interés, diferente del deporte, es el corporativismo y alianza que determinadas ciencias están haciendo. Es el caso de STEM, acrónimo de *Science Technology, Engineering y Mathematics*; que aunque lleva varias décadas de existencia, está llegando recientemente a Europa - con algunos proyectos del Horizonte 2020 - y a España. Aunque no hay un consenso real sobre lo que realmente es, pone el énfasis en la cognición y pensamiento lógico-matemático. Cuando se habla de STEM se habla también de política educativa y de una forma de entender el currículum dónde se potencian unas asignaturas, afines entre sí, frente a otras. El hecho de unirse les proporciona un cierto corporativismo, que genera un importante movimiento alrededor, traducido muchas veces en programas específicos de financiación.

El tercer y último caso que comentaremos es el del inglés. No tanto como asignatura académica, sino como la apuesta que está haciendo para convertirse en lengua vehicular de muchas otras asignaturas. La metodología AICLE (CLIL en inglés), significa Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. Como vemos, el énfasis en los “contenidos” como elemento principal del currículum a destacar en esta metodología ya provoca cierto sesgo en sus resultados. Esta metodología se postula como una metodología de trabajo en las clases de cualquier asignatura que utilice el inglés (u otra lengua extranjera) como lengua vehicular. Desplazando a las metodologías naturales que pudieran tener, de

origen, cada asignatura.

Supuestamente, la idea detrás de esta metodología es la de integrar (inglés y asignatura vehiculada en inglés) para mejorar en ambas. Sin entrar en discusiones sobre la verdadera efectividad del CLIL -que se ha puesto ya en entredicho (Bruton, 2011)-, uno de los problemas que queremos remarcar aquí es la “depredación metodológica” que puede producirse. Dada la fuerte apuesta institucional por la enseñanza en inglés en nuestro país, muchos docentes se han visto en la obligación de participar en planes de formación para la capacitación docente en lenguas extranjeras. Pero en estos planes de formación, al mismo tiempo, y buscando un extraño *2x1*, los diseños de los mismos contemplan un reciclaje metodológico para todos estos docentes que se ven obligados a superar estos cursos. El problema es que este reciclaje de metodologías se realiza exclusivamente bajo el *prima* CLIL. Es decir, en la educación musical, que ya está bastante denostada por el poco tiempo dedicado a ella, se propicia legalmente que se imparta en una asignatura extranjera<sup>5</sup> (con la consiguiente pérdida de transmisión de los detalles más sutiles) y además con una metodología que en nada tiene que ver con lo necesario para una educación musical de calidad.

## ¿Plantaremos cara?

Durante la configuración de los currículums escolares en los últimos siglos, la música (a veces junto con otras artes y otras sola por su cuenta) ha defendido su derecho a pertenecer, y no como “disciplina minorizada”, al conjunto de asignaturas que los alumnos aprenden en la escuela. El título del trabajo, desde un punto de vista metafórico intenta poner de manifiesto los desequilibrios de poder que existen entre diferentes asignaturas, analizando el caso concreto de la educación musical. Y no solo desde el punto de la educación escolar. Realmente existe una marginación sistémica, a veces por causas ajenas y otras por la propia falta de cohesión del colectivo. Reconocer esta situación precaria significa que debemos aceptar el reto de revertir esta tendencia. El análisis es importante para argumentar la queja, pero la acción es imprescindible para la mejora.

<sup>5</sup> *Casualmente*, todos los planes que contemplan la utilización del inglés más allá de su propio tiempo lectivo, empiezan usando la educación musical y artística, como *conejillo de indias*, para la utilización del inglés.

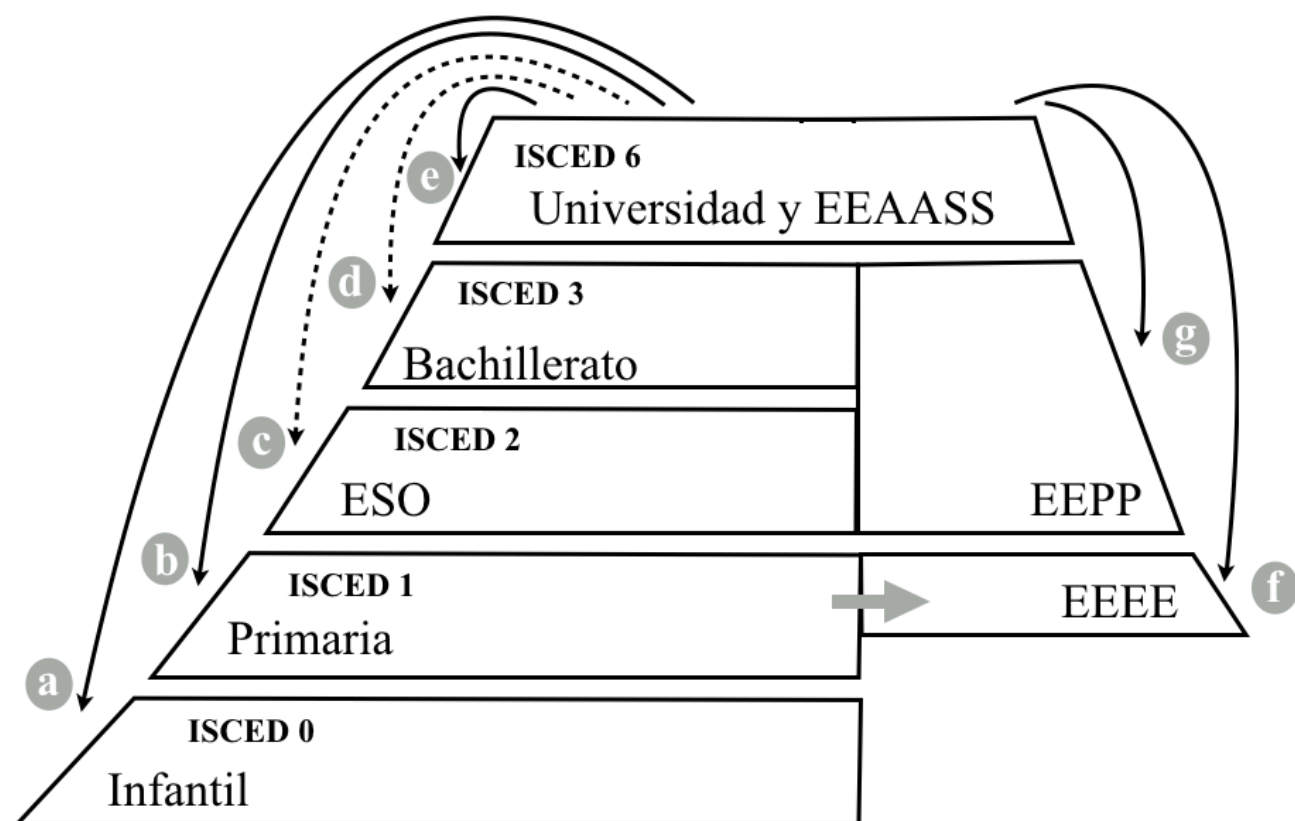
## Bibliografía

- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532. <http://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Casals Ibáñez, A., & Viladot Vallverdú, L. (2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¿más sabe el diablo por viejo que por diablo! *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música En La Educación*, 25, 26-48.
- Colectivo Paideia. (1985). *Paideia, una escuela libre*. Madrid: Ziguurat.
- Comunidad de Madrid. Decreto 89/2914, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 10-89 (2014).
- Comunidad de Madrid. Decreto 48/2015, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 10-309 (2015).
- Comunidad de Madrid. Decreto 52/2015, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2015).
- Consellería de Cultura Educació i Esport. Decreto 13/2006, Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (2006).
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Buchet/Chastel.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Díaz Mohedo, M. T. (2005). La formación del profesorado de Música ante la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 8(6), 23-26.

- Embid Irujo, A. (1997). *Informe sobre la conniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Salamanca: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: Júcar.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H., & Feldman, D. H. (1998). *Building on children's strengths: The experience of project spectrum, project Zero Frameworks for early childhood education, Vol. 1*. New York: Teachers' College Press.
- Gómez Alemany, I., & Mercè, V. M. (2003). Diez años de formación de maestros de música. *Eufonía*, 28, 55-64.
- Gustems Carnicer, J. (1999). ¿Especialistas o generalistas? Currículum oculto en la formación universitaria de maestros en educación musical. *Eufonía*, 17.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Isberg, M. K., Gardner, H., & Feldman, D. H. (1998). *Project spectrum: Early learning activities, project Zero Frameworks for early childhood education, Vol. 2*. New York: Teachers' College Press.
- Krechevsky, M., Gardner, H., & Feldman, D. H. (1998). *Project spectrum: Preschool assessment handbook, project Zero Frameworks for early childhood education Vol. 3*. New York: Teachers College Press.
- Martín Lladó, M. Á. (1995). El sentido (y los déficits) del aprendizaje de la música en magisterio. *Eufonía*, 1.
- McPhee, A., Stollery, P., & McMillan, R. (2005). the Wow Factor? A Comparative Study of the Development of Student Music Teachers' Talents in Scotland and Australia. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 105-118. <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00101.x>

- Ministerio de Educación. Ley 14/1970, Boletín Oficial del Estado (1970).
- Ministerio de Educación. Ley Orgánica General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado (1990).
- Ministerio de Educación. Real Decreto 971/2007, Boletín Oficial del Estado (2007).
- Miralles-Bono, J. L. (2012). El Tribunal Supremo anula en parte el RD 1614/2009 de las Enseñanzas Artísticas Superiores.
- Miralles-Bono, J. L. (2015). ¿Deberíamos estudiar música? In *II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 49-74). Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español.
- Montesinos Sirera, R. M. (2005). Implicaciones de la Reforma de Educación Superior en Educación Musical. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 8(2), 1-3.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing Company.
- Parsons, M. (2008). Art and Integrated Curriculum. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Arts Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reyes López, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(2).
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Unión Europea. (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia.
- Universitat Jaume I. (2015). Master Universitario en Didáctica de la Música. Retrieved November 24, 2016, from [www.mastermusica.uji.es](http://www.mastermusica.uji.es)
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música Y Educación*, (54), 33-56.





—→ Flujo del docente      —→ Principal punto de entrada de alumnos  
 .....→ Necesita un Máster





# III

Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música

I Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música

