The background of the entire page is a vibrant red color, overlaid with a pattern of faint, semi-transparent musical notation. This notation includes various notes, stems, and clefs, creating a rich, textured backdrop for the text.

# III Congreso Nacional Conservatorios Superiores Música

NUEVOS ENFOQUES EN LA FORMACIÓN Y EDUCACIÓN MUSICAL  
MADRID, 12, 13 Y 14 DE MARZO DE 2015

ORGANIZA:



COLABORA:



ISBN: 13-9787-84-606-8260-8

Edita: SEM-EE

Diseño y maquetación: Claudia A. Gil  
claudiagilgual@gmail.com

Dirección y coordinación: Ana M. Vernia Carrasco

© Copyright 2016

II Congreso Nacional 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.

The background of the image is a collage of various musical score pages, showing staves with notes, clefs, and musical markings. A prominent red banner is overlaid across the top portion of the image, containing the word 'Comunicaciones' in white serif font. The musical score includes markings such as 'rall.', 'con forza', 'rit. e cresc.', 'legato', 'p', and 'tr. - ly'.

# Comunicaciones

## ¿DEBERÍAMOS ESTUDIAR MÚSICA?

*Must we study music?*

José Luis Miralles Bono

mirallej@uji.es

Universitat Jaume I

### Resumen:

Actualmente la Educación Musical no participa de los flujos del mainstream internacional con el Big Data de las evaluaciones internacionales. Esto provoca serios problemas de marginación de las enseñanzas artísticas en las agendas de reformas de las administraciones educativas. El artículo explora los problemas que esta marginación provoca para desarrollar a continuación las categorías de argumentaciones históricas y actuales en defensa de la presencia de la educación musical en el currículum.

Se concluye con una serie de recomendaciones acerca de hacia dónde se deberían dirigir los esfuerzos en su defensa, que deben ir más allá de la mera presencia de la asignatura de música en el currículum. Algunas de estas recomendaciones son la creación de Evaluaciones Internacionales sobre la competencia artística y musical, así como investigar y difundir metodologías de la pedagogía a través del arte, para asegurar la presencia de la música, incluso fuera de la asignatura de música.

### Palabras Clave

Música - Educación -  
Evaluación - Educación  
musical - Educación  
artística

**Abstract:**

Music Education is not currently part of the Big Data's flows of international mainstream in international evaluations. This causes serious problems of marginalization of art education on the reforms' agenda of education authorities.

The article explores the problems this marginalization causes and develops the categories of historical and current defense arguments of the presence of music education in the curriculum. It concludes with a set of recommendations about where it should lead efforts in their defense. They must go beyond the mere presence as a subject in the curriculum. Some of these recommendations are the creation of International Evaluations on artistic and musical competition, and research and dissemination of teaching through art methodology, to ensure the presence of music, even beyond the subject of music.

**Keywords**

Music - Education -  
Evaluation - Musical  
education - Art  
education

“ Si piensas que los estudios académicos de tus hijos son más importantes que las artes, piensa de nuevo. ”

**Platón**

## ¿ESTAMOS EN LA FOTO?

Las actuales corrientes educativas internacionales lideradas por el uso del *Big Data*<sup>1</sup> en las evaluaciones internacionales de los sistemas educativos marcan la agenda y objetivos pol­ticos de muchos gobiernos que usan sus resultados e informes para las l­neas estrat­gicas de las reformas que determinan la evoluci­on de los sistemas educativos regionales. Seg­un palabras del propio Andreas Schleicher (2013), coordinador del programa PISA de la OCDE, en el *Huffington Post*:

*Big data is the foundation on which education can reinvent its business model and build the coalition of governments, businesses and social entrepreneurs that can bring together the evidence, innovation and resources to make lifelong learning a reality for all.*

*Big data es la base sobre la que la educaci­on puede reinventar su modelo de negocio y construir la coalici­on de gobiernos, empresas y emprendedores sociales que pueden reunir las evidencias, las innovaciones y los recursos para que el aprendizaje permanente sea una realidad para todos<sup>2</sup>.*

Es decir, partiendo de una concepci­on de la educaci­on como un negocio, como tal debe descubrir las recetas que deben aplicar los agentes educativos para optimizarlo. Y la clave para descubrir las recetas necesarias se encuentra en el *Big Data*, evidentemente obtenido de las evaluaciones internacionales.

Si bien la concepci­on mercantil de la educaci­on es un asunto muy discutible, s­ es cierto que determinados estamentos pol­ticos que rigen el mundo educativo comparten esta visi­on. Ahora bien, ­qu­e elementos se han erigido como fundamentales a la hora de determinar qu­e es lo que se debe medir? Espa­na ha colaborado con tres organismos internacionales para participar en sus sistemas de evaluaci­on: la OCDE, IEA y la Uni­on Europea. Y los campos de estudio de las evaluaciones de estos organismos se pueden ver en la tabla 1.

	OCDE		IEA			UE
	PISA	TALIS	PIRLS	TIMSS	ICCS	EECL
competencia lectora	X		X			
competencia matem <span>­</span> tica	X			X		
ciencias	X			X		
proceso educativo		X				
civismo y ciudadan <span>­</span> ia					X	
competencias ling <span>­</span> ü <span>­</span> sticas extranjeras						X

Tabla 1: Campos de estudio de los sistemas internacionales de evaluaci­on en los que ha colaborado Espa­na en los ­ltimos a­os.

A la vista está que el ámbito artístico no tiene representación alguna. Ni las bellas artes, ni las artes performativas entre las que se encuentra la música.

Por lo que si las líneas estratégicas que han de guiar las reformas educativas de los gobiernos nacen de estudios internacionales que no tienen en cuenta ningún aspecto de la educación artística tenemos varios problemas a **escala internacional**:

- La educación artística no se considera importante.
- El *Big Data* que podría producir la educación artística se pierde.
- Como la educación artística no es objeto de estudio, no recibe el feedback que sí reciben las materias objeto de estudio.

Pero estos problemas que a gran escala nos podrían parecer muy alejados de las realidades del aula también tienen sus **consecuencias a pequeña escala**:

- Existe una discriminación entre las materias consideradas dignas de estudios internacionales y las que no, transmitiéndose esta falsa jerarquía a todo el sistema educativo hasta llegar a los propios alumnos, que pueden llegar a considerar -y de hecho así es- asignaturas de primera categoría -las evaluadas internacionalmente-, asignaturas de segunda -asignaturas necesarias e importantes aunque no evaluadas directamente- e incluso "asignaturas maría"; dónde probablemente se ubique la educación artística en la mente de legisladores y de algunos padres y alumnos.
- Si nos centramos demasiado en lo evaluado, nos olvidamos de aquello que no es evaluado; priorizando lo urgente por encima de lo importante.
- Las profesiones asociadas a la educación artística sufren igualmente de esta baja valoración.

Si en las evaluaciones internacionales de un sistema educativo, por ejemplo, la competencia matemática sale mal parada; los gobiernos se preocuparán por mejorarla, generalmente en detrimento de otras asignaturas, que ni tan siquiera tienen la opción de "aparecer en la fotografía"; ni bien ni mal paradas, como es el caso de la educación artística.

---

1. El *Big Data* en Educación es el uso de cantidades masivas de datos que son procesados para poder analizar tendencias, relaciones y cualquier otra información que se pueda extraer de ellos.

2. Traducción de las citas en inglés por Sofía Royo Vizcaíno.

Aunque existen casos regionales aislados dónde sí se tiene en cuenta la educación artística en la evaluación del sistema educativo. En la Comunidad Valenciana ha habido un intento de incorporar la información de la educación musical en las llamadas Evaluaciones Diagnósticas que se realizan en la autonomía valenciana desde el curso 2011-2012 y que revelan que el alumnado que dedica dos o más horas a la formación musical fuera del colegio o instituto obtiene mejores resultados en las competencias lingüística y matemática.

Según recoge Mark (2002) en *A History of Music Education Adovcacy* el senador estadounidense Daniel Patrick Moynihan dijo:

*Knowledge is a form of capital, much of it formed by government investment in education. [...] Politics has become a process that deliberately seeks to effect such outcomes as who thinks what, who feels how”.*

*El conocimiento es una forma de capital, en gran parte formado por las inversiones en educación por parte del gobierno. La política se ha transformado en un proceso que deliberadamente trata de provocar tales resultados como quién piensa qué, quién siente cómo.*

En la cita anterior, el senador Moynihan expresó la razón por la que la educación musical debe ser defendida, ya que según Pliego de Andrés (2013):

*[...] La educación musical no solo es una actividad cultural, una profesión o una vocación, es una militancia que exige a sus seguidores estar en constante lucha reivindicativa. [...]*

Volviendo la mirada al mundo mercantilizado que nos profetiza Schleicher (2013) las artes deberían tener un papel protagonista en la educación de los futuros ciudadanos, incluso si la educación debiera servir únicamente a fines económicos, ya que la creatividad y la innovación son factores clave de éxito, siendo la música y, por extensión, la educación artística los principales vehículos de su aprendizaje y desarrollo. Y así lo reconoce Ischinger (Winner, Goldstein et al. 2013) directora de educación en la OCDE en el prefacio de la última publicación de este organismo internacional sobre el impacto de las artes en la educación:

*A medida que las habilidades se convierten en la moneda general del siglo XXI, los sistemas educativos deben proveer a los alumnos de las habilidades que requieren nuestras economías globales basadas en el conocimiento. Particularmente, la educación tiene que fomentar*

*las habilidades que impulsen la innovación en la economía y la sociedad: creatividad, imaginación, comunicación y trabajo en equipo [...] la educación artística podría fomentar especialmente dichas habilidades.*

## ¿LA MÚSICA VIVE PARA SERVIR O SIRVE PARA VIVIR?

Los objetivos y propósitos de la educación musical han cambiado mucho en los últimos tiempos. Así que conviene realizar un pequeño análisis histórico de las diferentes motivaciones por las que la educación musical ha estado presente en el currículum educativo.

Dos citas de la República de Platón nos muestran realmente cuán distantes estamos de una cultura griega que, no lo olvidemos, ha sido reconocida como “cuna de nuestra civilización”, en la que el estatus de la educación musical está siendo desmantelado en la actualidad:

*Yo enseñaría a los niños música, física y filosofía. Pero más importante, les enseñaría música, ya que los patrones de la música y todas las artes son la llave del aprendizaje*

[...]

*La educación musical es más soberana, porque más que cualquier otra cosa, ritmo y armonía encuentran su camino hacia la parte más profunda del alma y se afianzan más fuerte en ella, trayendo con ellos la gracia que imparte, si se educa correctamente.”*

## LAS TRES RAZONES HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

En tiempos modernos, Pitts en *Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum* (2000) hace un recorrido por las razones que se han esgrimido para la defensa de la educación musical desde el punto de vista de los pedagogos británicos, pero que recogen gran parte de las inquietudes que también hemos visto en España.

Una de las primeras razones utilizadas es la **influencia cultural deseable**, según la cual, existe un corpus más o menos cerrado de cultura musical que debe ser enseñado para el mejor conocimiento de la propia cultura, siendo la forma más eficiente de hacerlo (según los educadores británicos de principios del siglo XX) a través de escuchar y cantar lecciones. La siguiente cita de Scholes (1935) muestra como el énfasis estaba puesto en la figura del oyente, más que en la del intérprete o creador:

*Music is composed to be heard and the performer is the means of its being heard. Music is an ear-art, not a finger-and-voice art, though it calls for fingers and voices to give it utterance. So I see the matter!*

*La música se compone para ser escuchada y el intérprete es el significado de su escucha. La música es un arte del oído, no un arte vocal o manual, aunque precise de las manos o la voz para tener expresión. ¡Así veo la cuestión!*

Por ello, la educación musical es una de las formas para prevenir la degeneración de la cultura propia. Pero esta concepción, como se puede apreciar, propicia una forma pasiva de aprendizaje musical en la que principalmente se aprende a escuchar música y poco más.

La **música para la vida y el tiempo libre** es otro de los motivos que se han usado en la defensa de la misma, incluso cuando quien lo defiende lo haga pensando en una supuesta futilidad de la educación musical.

*Subjects which can be made to subserve material ends are apt to be stressed in education, since their practical usefulness is patent to all. But when it is realised that education must take into account the whole man and aim at enriching his personality, and when the wise use of leisure is acknowledged as one of its chief objects, then the arts, and especially music, are seen to deserve generous recognition.*

*Las asignaturas creadas para estar al servicio de fines materiales son aptas para destacar en el ámbito educativo, ya que su utilidad práctica es patente para todos. Pero cuando se reconoce que en la educación se debe tener en cuenta la totalidad del hombre y se aspira a enriquecer su personalidad, y cuando el uso prudente del tiempo libre es reconocido como uno de sus principales objetos, las artes, especialmente la música, son merecedoras de un generoso reconocimiento. (Board of Education, 1927)*

Aunque se percibe una cierta fragilidad en esta argumentación, ha sido utilizada en numerosas ocasiones, alcanzando en tiempos modernos un nuevo significado más pleno con la llegada del estado del bienestar, el aprendizaje a lo largo de la vida y el aumento de formas de consumo y creación de música. Pliego de Andrés (2013) incide de nuevo en este argumento:

*La música es una actividad lúdica y placentera, que entretiene y nos hace sentirnos más felices. La música es, según las encuestas, la principal actividad de ocio de la mayoría de las personas. Constituye una experiencia interna, profundamente emocional, que nos permite*

*evadirnos de las penas cotidianas. Puede llegar a ser adictiva, pero sin los efectos nocivos de las drogas.*

Pero si bien el paradigma de que la escuela debe preparar a los niños para el futuro, aunque éste sea incierto, no debe dejar de lado el efecto inmediato de las experiencias escolares, como nos recuerda un estudio de la Fundación Gulbenkian:

*To see education only as a preparation for something that happens later, risks overlooking the needs and opportunities of the moment. Children do not hatch into adults after a secluded incubation at school. They are living their lives now.*

*Ver la educación exclusivamente como una preparación para algo que ocurrirá después, supone un riesgo que pasa por alto las necesidades y oportunidades del momento. Los niños no se convierten en adultos tras una incubación aislada en la escuela. Están viviendo sus vidas ahora. (Calouste Gulbenkian Foundation 1982)*

Estas argumentaciones condujeron a una serie de problemas hacia la mitad del siglo XX con el auge de la música moderna y su consumo masivo por la juventud, convirtiéndose estas ideas en un arma de doble filo ya que se desconectó la música que se trabajaba en clase de la música que se disfrutaba en casa. Siendo esta desconexión todavía patente, la idea del profesor de música como guía para descubrir el mundo musical se ha evaporado de la mente de muchos jóvenes, que buscan y deciden sus gustos musicales por vías mucho más informales.

La música para el **desarrollo emocional e imaginativo** es la tercera de las argumentaciones históricas exploradas por Pitts (2000), y como la siguiente cita de Yorke Trotter indica, esta argumentación sí que asegura una defensa más sólida sobre la presencia de la educación musical:

*If we consider that music is only a refined, pleasing diversion, or an elegant accomplishment, we must admit that its place in education can at best be only a very subordinate one. But if we take the view that art is the expression of what I may call the inner nature, that nature which feels, which has aspirations and ideals, which reaches out to something beyond the material needs of this world, we must claim for our art of music a very high position in the scheme of education.*

*Si consideramos que la música es solo un pasatiempo refinado y placentero o una actividad elegante, debemos admitir que su mejor lugar en la educación puede estar solo en uno muy subordinado. Pero*

*si tenemos en cuenta la visión del arte como una expresión de lo que yo llamaría la naturaleza íntima, esa naturaleza que siente, que tiene aspiraciones e ideales, que consigue algo más allá de las necesidades materiales de este mundo, debemos reivindicar para nuestro arte musical una posición muy alta en el esquema de la educación. (Yorke Trotter 1914)*

Más adelante, exploraremos detenidamente esta argumentación de defensa de la educación musical a través de la idea de las "habilidades transferibles".

A esta categorización de Pitts (2000) en tres grandes corrientes de pensamiento sobre la educación musical, Koopman (2005) añade una cuarta razón, que es la de **fortalecer la fe y devoción** de las personas. Aunque esta razón, pueda parecer esotérica, el principal cometido de la educación musical que se impartía desde la Edad Media hasta el siglo XX (la era de la Cristiandad, según Koopman) era ser capaz de cantar los salmos, himnos y otras canciones de índole religiosa.

Este mismo motivo, es el que señala Xavier Melgranejo (2013) como crucial en el avance educativo finlandés. La educación en Finlandia tiene un fuerte componente familiar, de tradición luterana, que indirectamente creó el mejor plan de comprensión lectora posible:

*[...] en la cultura luterana uno se salva cuando lee la Biblia, se llega a Dios a través de la palabra escrita [...] aunque hoy en día las iglesias no estén muy llenas, el valor de aprender a leer y escribir ha quedado profundamente arraigado en la cultura finlandesa [...]*

Desgraciadamente la escucha, interpretación o creación musical; si bien han sido formas de acercarse a Dios, no han sabido heredar esa importancia transcendente para la salvación, como el caso de la lectura en el mundo luterano.

## LOS OCHO PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el conocido estudio *The Wow Factor* de Anne Bamford (2009), a raíz de las investigaciones sobre el impacto de la educación artística en diferentes regiones del mundo se resumen los paradigmas que se aplican a la enseñanza de las artes en las ocho categorías siguientes:

- Arte Tecnocrático
- Arte Infantil
- Arte como expresión
- Arte como cognición

- Arte como respuesta estética
- Arte como comunicación simbólica
- Arte como agente cultural
- Postmodernismo

A continuación describiremos algunos de estos paradigmas y señalaremos ejemplos notables de los mismos en el ámbito de la educación musical.

El **arte tecnocrático**, más propio de las disciplinas visuales y de diseño (pero que gana fuerza en el ámbito musical actualmente con las inquietudes que está despertando en las administraciones educativas mediante la mejora de la empleabilidad de las enseñanzas), tiene la concepción de proporcionar una serie de habilidades necesarias para los empleos de la industria relacionada con ese arte. Centros de música moderna como Berklee College of Music, son el ejemplo de este paradigma al tener como principal criterio de selección entre su alumnado a jóvenes que puedan tener una carrera exitosa en su especialidad musical.

Por contra, el **arte infantil** se aparta de las necesidades del mercado y es el resultado de las revoluciones en psicología del desarrollo infantil, donde el principal uso de la educación artística es el de catalizar el desarrollo evolutivo de los niños a través de su expresión artística.

Muy cercano al paradigma anterior, está el del **arte como expresión**. Desde el punto de vista musical, las teorías de Dalcroze son las que más directamente se relacionan con este paradigma.

*El error de la enseñanza habitual consiste, ciertamente, en no hacer que los alumnos experimenten hasta el momento en que se les pide que reparen en las consecuencias, en lugar de imponer la experimentación al comienzo de los estudios, cuando el cuerpo y el cerebro se desarrollan en paralelo, comunicándose sin cesar impresiones y sentimientos. (Dalcroze 1919)*

Y, al igual que pasaba con las dos primeras razones históricas presentadas por Pitts, estos paradigmas no aseguraban una argumentación sólida frente a otras materias. Se hace necesario un cambio hacia la defensa del **arte como cognición** las cuales se fundamentan en investigaciones sobre los beneficios de las artes para el resto de disciplinas, siendo en música la investigación que más difusión ha tenido la de Rauscher (1995) con el "Efecto-Mozart". Según Bamford:

*The cognitive approach to art moved away from child models to reliance upon studying acclaimed art works as examples of best*

*practice in the discipline. [...] Children were expected to observe, plan, create, develop skills, reflect upon and evaluate their art-works or performance. The teacher's role became to scaffold this process [...]*

*El enfoque cognitivo hacia el arte se separó de los modelos infantiles hacia la dependencia del estudio de obras de arte aclamadas como ejemplo de mejores prácticas en la disciplina. [...] Se esperaba de los niños que observaran, planearan, crearan, desarrollaran habilidades, reflejaran y evaluaran sus trabajos artísticos o actuaciones. El rol del profesor se convirtió en ensamblar este proceso. [...]*

Desde un punto de vista totalmente diferente, y no explorado en las razones históricas de Pitts, tenemos el arte como agente cultural, siendo un elemento proactivo de mejora social. Ejemplos de ello se dan en numerosos países de Sudamérica, tales como "El Sistema" en Venezuela o la Landfillharmonic Orchestra en Paraguay que recicla la basura convirtiéndola en instrumentos musicales para que una orquesta de jóvenes encuentren en la música una forma de salir de la situación de pobreza extrema en la que viven. Según palabras de Abreu (2009), creador de "El Sistema":

*Music has to be recognized as an agent of social development, in the highest sense because it transmits the highest values - solidarity, harmony, mutual compassion. And it has the ability to unite an entire community and to express sublime feelings.*

*La música tiene que ser reconocida como un agente de desarrollo social, en el sentido más alto porque transmite los valores más elevados - solidaridad, armonía, compasión mutua. Y tiene la habilidad de unir una comunidad entera y expresar sentimientos sublimes.*

Y en el prefacio de "The Cambridgeshire Council of Music Education" (1933) encontramos la idea de que para que efectivamente este agente de desarrollo social del que habla Abreu sea posible, necesitamos una presencia fuerte de la música en la escuela:

*Music cannot take its place as one of the main cultural activities of the community, unless its proper teaching and practice form an important part of the life of every school and of every place of adult education in village and town.*

*La música no puede ocupar su lugar como una de las actividades culturales más importantes de la comunidad, a menos que su precisa enseñanza y práctica formen una parte importante de la vida de cada escuela, incluyendo la educación a adultos, en pueblos y ciudades.*

Después de analizar tanto a Pitts como a Bamford, debemos tener en cuenta que el estudio de la historia de la educación artística (y por ende musical) es necesario:

*If the art education community is ambivalent towards its history and the belief and values and practices embedded in it, then the field is destined to repeat mistakes, waken its successes by instructional stagnation, and expend its energies and resources on irrelevant curricular questions and instructional efforts.*

*Si el ámbito de la educación artística es ambivalente a través de su historia y su creencia y valores y prácticas incluidas en ella, dicho ámbito está destinado a repetir errores, despertando sus éxitos a través de un estancamiento pedagógico, y utilizando su energía y recursos en cuestiones curriculares irrelevantes y esfuerzos educativos. (Caroll 1997)*

## ¿QUÉ PUNTO DE VISTA CONVIENE?

Llegados a este punto ya podemos dividir claramente las diferentes argumentaciones en favor de la educación musical en dos grandes bloques: motivos intrínsecos a la música y motivos extrínsecos, siendo los primeros los que buscan objetivos de índole puramente musical y los segundos basados en la noción de las “habilidades transferibles”.

En el año 2013, el *Education and Training Committee* del Parlamento de Victoria organizó una investigación sobre la extensión, beneficios y potencial de la educación musical en sus escuelas. Después de recibir casi 200 cartas de particulares, escuelas e instituciones y realizar 50 ponencias de expertos en educación musical, en el informe final (*Education and Training Committee, 2013*) se llegó a esta misma categorización de los beneficios de la música dividiéndolos en:

- *near transfer*/transferencia cercana
- *far transfer*/transferencia lejana

Defender la educación musical principalmente bajo uno de estos dos prismas tiene ventajas y desventajas, por lo que es recomendable buscar un equilibrio entre ambos.

Rauscher (2002) reconoce que siendo muy beneficioso para la educación musical encontrar motivos extra-musicales que defiendan su presencia en el currículum, alerta de que una excesiva obsesión en este aspecto puede pro-

vocar que la educación musical acabe siendo guiada por objetivos científicos en lugar de objetivos musicales. Y como recoge Werner (2007) en *Preparing young musicians for professional training: what does scientific research tell us?* Reimer, escuchando a Rauscher en una conferencia del MENC (Music Educators National Conference) imaginó un futuro distópico para la educación musical "siendo únicamente enseñada para mejorar las habilidades cognitivas de los niños". El propio Reimer (1999); explora los motivos de esta posición tan vulnerable de la música en la educación llegando a la conclusión de que "somos herederos del racionalismo cartesiano, en base al cual, las asignaturas cognitivas como matemáticas, ciencias y lengua son las útiles, mientras que las artes, al estar enraizadas en los sentimientos y las emociones, son menos útiles".

Conviene recordar aquí que matemáticas, ciencias y lenguas son los principales objetos de estudio de las evaluaciones internacionales.

Por otra parte, Phillips (1993) cree en aprovecharnos de estos motivos extrínsecos como indica en A Stronger Rationale:

*If we say that the aesthetic experience is the only justification for study music, we severely limit our argument for music's importance in curriculum.*

*Si decimos que la experiencia estética es la única justificación para estudiar música, estamos limitando severamente nuestro argumento sobre la importancia de la música en el plan educativo.*

Phillips insiste en que incluso si hablamos de los beneficios de la música para convertirnos en mejores personas, y no tanto de beneficios cognitivos más concretos, se nos puede rebatir rápidamente:

*If the study of music makes better people, what about the great tyrants of history who loved music.*

*Si el estudio de la música hace mejor a la gente, ¿qué pasa con los grandes tiranos de la historia que amaron la música?*

Leonhard, que en los años '50 fue uno de los firmes defensores de los motivos intrínsecos y estéticos de la educación musical sintió en 1985 la necesidad de explicar su posición, viendo que centrarse demasiado en los motivos intrínsecos estaba derivando en situaciones que no ayudaban a la educación musical:

*I never anticipated that the concept of aesthetic education would come to be used as the major tenet in the justification for music edu-*

*cation. That has, however, happened. As a result, the profession has been sated with vague esoteric statements of justification that no one understands, including, I suspect, most of the people who make those statements.*

*Nunca he anticipado que el concepto de educación estética sería utilizado como el mayor postulado en la justificación de la educación musical. Y sin embargo, esto ha ocurrido. Como resultado, la profesión ha sido saciada con imprecisos esotéricos enunciados de justificación que nadie entiende, incluyendo, sospecho, la mayoría de gente que dice dichos enunciados. (Leonhard 1985)*

En las dos citas de Platón que encabezan este apartado ya se reflejaban estas dos concepciones. Los motivos extrínsecos los encontramos en la primera cuando habla de las artes como “la llave del aprendizaje”; y los motivos intrínsecos cuando él señala el ritmo y la armonía como los elementos que más profundamente pueden llegar al alma.

Desgranemos ahora, ya no desde un punto de vista histórico, los motivos tanto intrínsecos como extrínsecos para la defensa de la educación musical.

## CONOCIMIENTO MUSICAL O MOTIVOS INTRÍNSECOS

En *The Cambridgeshire Report on the teaching of Music* (1993) se recuerda que:

*Music is the greatest of all spiritual forces. Every musician must be firmly convinced of this, even if he has never expressed his conviction in words.*

*La música es la mayor de las fuerzas espirituales. Cada músico debe estar firmemente convencido de esto, aunque nunca haya expresado su convicción con palabras.*

Y enlazando los poderes de esta fuerza espiritual, Leonhard and House (1959) usan la filosofía de Dewey para definir cómo se manifiesta esta fuerza. Y en ese caso:

*An experience is aesthetic when resistance, tension, excitement, and emotion are transformed into a movement toward fulfilment and completion.*

*Una experiencia es estética cuando resistencia, tensión, entusiasmo y emoción se transforman en un movimiento hacia el cumplimiento y la finalización.*

Haciendo referencia a los desequilibrios de la persona frente al entorno y la formas de salir de esta inestabilidad para ganar un nuevo equilibrio, siguiendo la estela de Dewey. Y a esto mismo se refiere las siguientes palabras de Sloboda (1999):

*The notion that music could be engaged in purely for personal fulfilment, for the building up of community and friendship, for the sheer joy of making beautiful sounds together, is a strange, almost reprehensible, concept in many people's minds.*

*La noción de que la música puede estar vinculada puramente para la realización personal, para la construcción de una comunidad y de la amistad, por el puro placer de crear sonidos bonitos juntos, es un extraño, al menos reprehensible, concepto de mucha gente.*

que nos señalan la función de "gestión del estado de ánimo" (*mood management*) que puede realizar la música, aunque ya señala la dificultad de que esto sea comprendido por el resto de personas, como hemos visto en la cita anterior de Leonhard cuando clarificó su posición en el MENC.

Pero llegando a concretar más estos conceptos tan amplios, Elliot (1991) señala dos formas contrapuestas de ver la educación musical basadas en motivos que aquí sintetizamos en:

- Aprender a apreciar
- Aprender a hacer

Respecto a la primera forma de entender la educación musical, aprender a apreciar, o en palabras de Elliot; "educación musical como educación estética" se centraría en la contemplación de objetos estéticos llamadas obras musicales, siendo el fin último, enseñar a los niños a escuchar música. Simplificando la música a meros objetos y el fin de la educación musical sería desarrollar la habilidad de los oyentes de obtener conocimiento de esos objetos pueden proporcionar.

Siendo este objetivo de la educación musical, ya muy importante históricamente, como hemos visto, a Elliot le interesa más la segunda forma, relacionada con el conocimiento inherente al aprender a hacer.

*Musical performing can be a form of thinking and knowing valuable for all children.*

*Una actuación musical puede ser una forma de pensamiento y conocimiento válida para todos los niños*

Ahondando más en que la interpretación es un forma de conocimiento, Elliot lo ejemplifica de la siguiente forma.

*If musicing is a matter of making changes of a certain kind in materials of a certain kind, then the actions involved in musicing are neither natural nor accidental. The actions of musicing are taken up deliberately or "at will". But to act intentionally is to do something knowingly. For if (say) Jessye Norman is engaged in singing a song, then she knows she is doing it. She knows it because she decided to do it. And once having decided to do it, her choice of a particular course of action (singing a certain song in a certain way) necessarily required her to select a pattern of actions from many possibilities.*

*Si hacer música es una manera de realizar cierto tipo de cambios en materiales de un cierto tipo, las acciones involucradas en hacer música no son naturales ni accidentales. Las acciones involucradas son tomadas deliberadamente o por voluntad. Pero actuar intencionalmente es hacer algo conscientemente. Si Jessye Norman está comprometida en cantar una canción, sabe que va a hacerlo. Lo sabe porque ha decidido hacerlo. Y una vez decidido, la elección de una acción particular (cantar una canción concreta de un modo concreto) necesariamente le requiere seleccionar una serie de patrones de acción entre diversas posibilidades.*

Explicando la cita en otras palabras, en lugar de expresar verbalmente lo que se sabe, el músico "interpreta" su conocimiento. Y éste conocimiento solo está disponible para los intérpretes y no para los oyentes. Por esa razón, he aquí la importancia de que la educación musical deba ocuparse de la interpretación, ya que ésta es la única forma de llegar a un determinado conocimiento imposible de alcanzar de otro modo. Y cuyo principal objetivo es musical, más allá de los "beneficios colaterales" que la música pueda producir en otras áreas. Y así concluyen Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin (2013) su estudio:

*Aun cuando encontremos alguna evidencia de la influencia de la educación artística en las habilidades no artísticas, el efecto de la educación artística en otras habilidades no artísticas y en la innovación en el mercado laboral no es necesariamente la justificación más importante para incorporarla en los currículos actuales. Las artes han*

*existido desde los primeros seres humanos, forman parte de todas las culturas y son un 3mbito importante de la experiencia humana, al igual que la ciencia, la tecnolog3a, las matem3ticas y las humanidades.*

## **BENEFICIOS COLATERALES O MOTIVOS EXTR3NSECOS**

No es aqu3 el lugar de listar los estudios cient3ficos que se han realizado demostrando los poderes beneficiosos de la m3sica, sus "beneficios colaterales" o el *far transfer* (transferencia lejana) que apunta el Parlamento de Victoria; pero s3 conviene de nuevo categorizar las 3reas de influencia de la educaci3n musical. Con respecto a esto, Schellenberg (2006) en *Exposure to music: the truth about the consequences*, despu3s de analizar m3ltiples estudios sobre beneficios de la educaci3n musical en otras 3reas concluye que hay cuatro factores clave:

- El efecto de la escolarizaci3n musical
- La amplia gama de habilidades motoras e intelectuales que se practican con la m3sica
- La naturaleza abstracta de la m3sica.
- La m3sica es un segundo idioma

En relaci3n al primer punto, es conocido el efecto de que la simple escolarizaci3n (un ni3o que acuda a una escuela de m3sica, un conservatorio o realice actividades extraescolares basadas en m3sica) aumenta el coeficiente intelectual. La diferencia de las actividades musicales respecto de otras (lectura, matem3ticas, ajedrez, etc.) reside fundamentalmente en que las actividades musicales suelen producir m3s placer y divers3n al realizarlas -lo que aumenta su aprovechamiento respecto de otras-. Como indica Fiske (1999) ex-Secretario de Educaci3n de Estados Unidos:

*Las artes ense3an a la juventud c3mo aprender brind3ndoles el primer paso: el "deseo de aprender".*

Tambi3n puede resultar que los alumnos acad3micamente exitosos que estudian arte provengan de familias que, recordando la cita de Plat3n que encabeza el art3culo, valoren tanto los estudios acad3micos como los art3sticos. O incluso que los alumnos que dedican m3s tiempo a la m3sica son aquellos que al ir bien en los estudios obtienen motivaci3n para ello por parte de sus padres y alumnos. Investigaciones que tengan en cuenta esta casu3stica todav3a no se han realizado.

El segundo punto hace referencia a un gran subconjunto de habilidades de psicomotricidad fina, aprendizaje a leer un código musical, aprender a percibir y expresar emociones, memorización, conocimiento de estructuras musicales (escalas, acordes) y un largo etc...

Y sobre la naturaleza abstracta de la música el propio Schellenberg señala:

*Learning explicitly about the abstract nature of music could lead to an improved ability to reason abstractly in general, which would, in turn, explain the observed increases on measures of intellectual ability.*

*Aprender explícitamente sobre el compendio de la naturaleza de la música puede llevar a una habilidad mejorada para razonar de manera abstracta en general, que podría, a su vez, explicar las mejoras observadas en las medidas de la capacidad intelectual.*

Y por último, compara la educación musical con el aprendizaje de una segunda lengua, lo cual nos lleva a relacionarlo con las ventajas cognitivas -incluso no lingüísticas- del bilingüismo.

Esta categorización de razones por las que se produce esta transferencia conviene compararla con la propuesta por Winner (2011) que indica como "mecanismos causales potenciales que subyacen a la transferencia desde las artes", que pueden haber factores neurológicos (activación de áreas cerebrales), cognitivos (habilidades mentales), sociales y de comportamiento que se activen principalmente por el estudio de las artes y que luego participan en el aprendizaje no artístico.

Es decir, que algunos campos académicos se benefician de habilidades que han sido mejoradas mediante la formación artística, como por ejemplo la audición, mejorada por la música y aprovechada en el estudio de las lenguas.

Por otra parte encontramos también una serie de beneficios no directamente académicos con las habilidades de corte más social y de comportamiento potenciadas por las artes como pueden ser la confianza en uno mismo, la mejora de la capacidad de hablar en público, hábitos de trabajos o disminución del estrés.

Quizá no conviene pensar (porque realmente no es cierto del todo) que los alumnos que van a clase de música son mejores en matemáticas, sino que los alumnos que estudian música están más preparados para superar con éxito las matemáticas de los que no estudian música.

## CUÁNDO LOS BENEFICIOS NO SON TANGIBLES

Como hemos visto anteriormente en la mayoría de citas sobre los fines de la educación musical, de ésta se esperan muchos objetivos y muy ambiciosos. En *The Wow Factor* se indica que hay un largo trecho entre lo que se dice por las administraciones respecto a la educación artística y la realidad en la que luego se traduce.

Es necesario determinar por qué debemos enseñar música dentro de un currículo general y concretar mucho más los objetivos reales que ésta debe perseguir. Wilson (1999), identifica los 3 principales problemas que se presentan en la educación artística en la escuela:

- La creencia de que las actividades artísticas son puramente de desarrollo, más que aprender temas específicos de arte.
- La creencia de que el desarrollo artístico y creativo del niño es muypreciado y solo puede ser desplegado cuando la influencia del adulto es mínima.
- La creencia de que las actitudes, creencias, valores y conocimientos de los niños respecto a las artes pueden ser modificados en un período relativamente corto de tiempo en la clase, a menudo enseñado por generalistas que tienen pocos conocimientos sobre artes.

Wilson concluye que la educación artística en algunos entornos termina asemejándose más al bricolaje y comenta que las artes frecuentemente se ven como asignaturas divertidas respecto de otras disciplinas más rigurosas.

Todo esto se transforma en un problema también en la defensa de la validez de la educación musical, porque si no se proporciona un programa de aprendizaje de calidad no obtendremos los beneficios que proclamamos que se obtienen de la misma. La creatividad no es terreno exclusivo de las artes, aunque sí es donde más manifestaciones posee, y la calidad del docente puede producir situaciones donde se trabaje mejor la creatividad en clase de matemáticas que en asignaturas artísticas.

Si no elevamos los estándares de calidad de la educación musical que impartimos, si no mejoramos la formación (inicial y continúa) del profesorado que imparte educación musical llegamos a la situación que describe Kódaly (Chosky 1974):

*Es mucho más importante saber quién es el maestro de Kisvárdá, que quien es el director de la Ópera de Budapest. [...] pues un mal director fracasa solo una vez, pero un mal maestro continúa fracasando*

*durante 30 años. Matando el amor por la música a 30 generaciones de muchachos.*

Por ello, de nuevo en *The Wow Factor* como conclusiones del estudio señalan seis factores clave para que los beneficios de la música se hagan tangibles:

- Objetivos claros y sólidos
- Aplicación de métodos y teorías cuya evidencia ha demostrado su efectividad
- Minimización de vetos, tales como falta de recursos.
- Especialistas al cargo de la educación artística, competentes y comprometidos.
- Apoyo político consistente y continuo.
- Contexto externo favorable que no provoque recorte de presupuesto o falta de tiempo.

## COMMON CORE Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Desde la publicación de la controvertida No Child Left Behind Act en 2002 en Estados Unidos, la música y las artes están enumeradas como asignaturas básicas del currículum, pero la realidad cambia de un estado a otro, y por ejemplo en el estado de California, se recibe muy poca o nula educación artística (Bamford 2009).

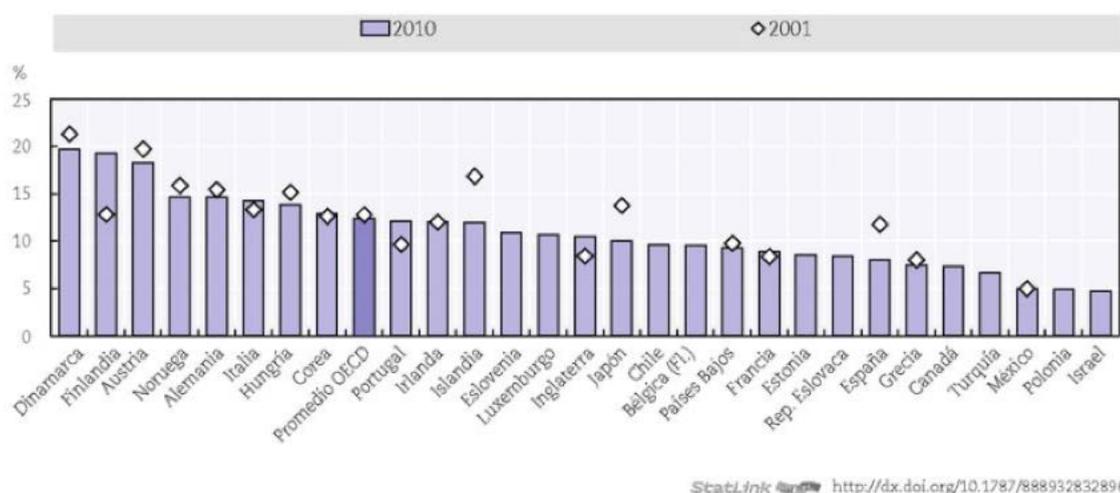
Por otra parte, en España con las últimas reformas previstas la educación artística, ésta pierde el terreno que tan poco a poco ha ido ganando, apuntando Bamford (2009) que quizá esto se deba también a que el valor de las artes en el seno familiar están desapareciendo:

*The respect for the external thing, the novel thing, the foreign thing, the cultural thing, has been lost. And this is not just due to the schools and academies. Culture should begin in the breast of the family, and the present situation has made that culture disappear.*

*El respeto por lo externo, lo nuevo, lo extranjero, lo cultural, se ha perdido. Y esto no se debe únicamente a las escuelas y academia. La cultura debe empezar en el seno de la familia, y la situación presenta ha hecho desaparecer esa cultura.*

Y finalmente, echando un vistazo hacia Finlandia, se observa que en el 80% del tiempo lectivo las artes están presentes. Si bien no siempre como asignatura específica, sí mediante el aprendizaje a través del arte ya que como señala Pliego de Andrés (2013), existe una clara relación entre la educación musical y las ocho competencias básicas que enumera la legislación española.

Pero pese a todas las declaraciones políticas que podamos encontrar a favor de las artes por parte de las administraciones educativas las artes son realmente periféricas en las escuelas alrededor del mundo (Winner et al. 2013). Existe una presencia escasa en la base, que luego queda relegada a la optatividad o incluso desapareciendo totalmente para que la única educación artística accesible sea articulada mediante actividades extraescolares vespertinas. Como ejemplo, la evolución porcentaje de tiempo obligatorio dedicado a las materias artísticas para alumnos de 9-11 años de edad entre 2010 y 2001 en los países de la OCDE (Education at a Glance, 2003, 2012):



Las últimas reformas educativas llevadas a cabo en nuestro país aun precarizan más la situación en España de lo que ya aparecen en la tabla 2.

### ¿CONTENT AND ARTS INTEGRATED LEARNING?

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner nos recuerda que existen muchas inteligencias a potenciar, y si bien poco a poco esta teoría va siendo aceptada en los estamentos educativos, no se llega a traducir en una oportunidad real de tiempo suficiente dedicado a cada una de ellas. Se habla de aprendizaje globalizado, donde tienen cabida todas las inteligencias, pero esto termina siendo siempre de la misma forma. Utilizamos la música y el tiempo dedicado a la música con objetivos de aprendizaje de matemáticas (por ejemplo), pero pocas veces usaremos las matemáticas o el tiempo dedicado a las matemáticas con objetivos de aprendizaje musicales.

La Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO (2006) nos habla de dos enfoques necesarios de la educación artística en el currículum:

1. Enseñar como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes.
2. Utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículum.

Estos dos enfoques no son excluyentes y ya existe un modelo de éxito que se está extendiendo muy rápidamente. Es el caso de la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning). Muchas asignaturas pueden desarrollar sus contenidos impartidas en una lengua vehicular distinta a la materna, pero esto no significa que esa lengua no materna no tenga su propio espacio específico para ella.

¿No podríamos aspirar a este mismo estatus en la educación artística? No solo debemos defender la presencia como asignatura autosuficiente del currículo educativo general, sino además defender el aprendizaje a través del arte.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La UNESCO reconoce que uno de los retos más importantes del siglo XXI es la creciente necesidad de creatividad e imaginación en las sociedades multiculturales, y afirma que esta necesidad puede ser satisfecha de un modo muy eficiente por la educación artística. ¿Cómo podemos defender la presencia e importancia de la educación musical para ello? El Comité sobre las Artes y Humanidades de la Presidencia de Estados Unidos de América proporcionan un ejemplo de aquello que reclama la UNESCO (PCAH, 2011).

*Los estudiantes que se gradúan del bachillerato son, cada vez más, el resultado de un currículo estrecho, carente de las habilidades creativas y de pensamiento crítico necesarias para tener éxito en la educación superior y en el área laboral. En un ambiente así los resultados relacionados con la educación artística -los cuales incluyen alto desempeño académico, compromiso con el estudio y pensamiento creativo- han cobrado importancia.*

La anterior cita nos muestra un ejemplo claro de las habilidades que la educación artística puede proporcionar que van más allá del refuerzo de otras asignaturas, ya que hemos de ser muy cautelosos si nos orientamos excesivamente hacia las argumentaciones basadas en habilidades transferibles. Las demás asignaturas nunca defienden su validez respecto a la ayuda que proporcionan

a otras asignaturas ya que “si uno busca ante todo desarrollar habilidades en geometría, entonces siempre será más factible que el estudio de la geometría -en lugar de la música o la danza- sea más eficaz.” (Winner et al. 2013). Las habilidades y hábitos mentales propias de la música y la educación artística no deben desaparecer de la primera línea de defensa.

Debemos ser conscientes de qué queremos conseguir con la educación musical en la escuela y defenderlo en todos los ámbitos.

Hemos de participar de todos los estudios internacionales que derivan en decisiones políticas sobre el currículum. Y si no estamos en ellos, como en el paradigmático PISA por ejemplo, crear nuestras propias evaluaciones internacionales, donde podamos demostrar el verdadero impacto que la educación musical potencia.

No abandonar la exigencia de mejorar nuestros estándares de calidad en formación del profesorado y en utilización de metodologías cuyos resultados han sido demostrados. Y por último, defender la presencia de las artes no solo como asignatura, sino como metodología que puede y debe ser aplicada en la enseñanza de forma generalizada.

*Great Nations write their autobiographies in three manuscripts: the book of their deeds, the book of their words, and the book of their art. Not one of these books can be understood unless we read the two others, but of the three the only trustworthy one is the last that is the Arts.*

*Las Grandes Naciones escriben sus autobiografías en tres manuscritos: el libro de sus actos, el libro de sus palabras y el libro de su arte. Ninguno de esos tres libros puede entenderse sin haber leído los otros dos, pero de los tres el único fidedigno es el último que es el Arte.*

*John Ruskin*

## BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. A. (2009) The El Sistema music revolution. TEDtalk.
- Bamford, A. (2009) *The Wow Factor*. Münster: Waxmann
- Board of Education (1927) *Handbook of Suggestions for Teachers*. Londres: HMSO.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1982) *The Arts in Schools: Principles, practice and provision*. Londres; Calouste Gulbenkian Foundation.
- Cambridgeshire Council of Music Education (1933) *Music and the Community: The Cambridgeshire report on the teaching of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caroll, K. L. (1997) *Researching paradigms in art education*. En: *Research methods and methodologies for art education*. Virginia: The National Art Education Association.
- Chosky, Lois. *The Kodály Method*. New Jersey: Prentice Hall Inc., 1974.
- Dalcroze, E. J. (1919) *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Librairie Fischbacher
- Education and Training Committee. (2013). *Inquiry into the extent, benefits and potential of music education in Victorian schools*.
- Elliot, D. J. (1991). Music as knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 25, no. 3, 21-40.
- Fiske, E. B. (1999) *Champions of change: The impact of arts on learning*. Washington, D. C.: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Koopman, C. (2005) Maakt muziek slim? En: J. Herfs, R. van der Lei, E. Riksen & M. Rutten (ed.) *Muziek leren: Handboek voor het basis- en speciaal onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Leonhard, C y House, R. W. (1959) *Foundations and Principles of Music Education*. New York: McGraw-Hill

- Leonhard, C. (1985) *A Realistic Rationale for Teaching Music*. Reston: MENC
- Mark, M. L. (2002). A History of Music Education Advocacy. *Music Educators Journal*, 89(1), 44–448.
- Melgarejo, X. (2013) *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Editorial
- Phillips, K. H. (1993). A Stronger Rationale for Music Education. *Music Educators Journal*, 80(2), 17.
- Pitts, S. (2000). Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music Education*, 17(1), 32–42.
- Pliego de Andrés, V. (2013). ¿Para qué sirve estudiar música?! *Boletín SEM-EE*, 6–15.
- President's Committee on the Arts and the Humanities (PCAH) (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools*. Washington, D.C.
- Rauscher, F. H. (2002). *Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment*. Academic Achievement: Impact of Psychological Factors.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185(1), 44–47.
- Reimer, B. (1999) Facing the risk of the "Mozart effect". *Music Educator Journal*, vol. 86, no. 1, 37-43
- Schellenberg, G. E. (2006) Exposure to music: the truth about the consequences. En: Gary E. McPherson (ed.) *The Child as Musician. A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press
- Schleicher, A. (2013). *Big Data and Pisa*. Huffington Post.
- Scholes, P. A. (1935) *Music, The Child and The Masterpiece*. Londres: Oxford University Press.

Sloboda, John A. (1999) Music – Where cognition and emotion meet. *The Psychologist*, vol. 12, no. 9, 450- 455.

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. UNESCO

Werner, F. (2007). *Preparing young musicians for professional training: what does scientific research tell us?*. Association Européenne des Conservatoires

Wilson, B. (1997) The Success and failure of art education: Assessing the results. *Australian Art Education* no. 22 (1): 2-7

Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R. y Vicent-Lancrin, Stéphan (2013). *¿El arte por el arte? La Influencia de la educación artística*. OCDE.

Yorke Trotter, T. H. (1914) *The Making of Musicians*. Londres: Herbert Jenkins.

CN  SM

# II