

La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior

Maravillas Díaz Gómez

Correspondencia:

Maravillas Díaz Gómez

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y
Corporal

Escuela Universitaria de
Magisterio
Ramón y Cajal, 72
48040 Bilbao

Tel. 946 01 75 54

Fax 946 01 75 00

E-mail: maradiatz@teleline.es

Recibido: 11/01/2005
Aceptado: 10/02/2005

RESUMEN

El presente artículo refleja la importancia que tiene la educación musical en la formación integral de los escolares y el logro que con la LOGSE supuso la creación de la especialidad de Maestro Especialista en Educación Musical. Así mismo, pretende ser una llamada de atención ante la propuesta efectuada por la Red de Magisterio que en su informe final de «Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior» apuesta por eliminar las especialidades existentes, proponiendo dos únicas titulaciones de Grado: Educación Infantil y Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: Educación musical, Formación integral, Maestro especialista, Espacio europeo de Educación Superior.

Music education in schools and the area of European Higher Education

ABSTRACT

This article reflects the importance of music education in the integral education of school children and the achievements that with the *LOGSE* were supposed in the creation of the Specialist Teacher in Music Education. At the same time it wishes to draw attention to the proposal of the *Red de Magisterio* in thier final report on «Adecuación de la Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior» (Adaptation of Primary Teachers Qualifications to the European Area of Higher Education) backing the elimination of the existing specialities and proposals for just two qualifications: Infant Education and Primary Education.

KEYWORDS: Music Education, Integral Education, Specialist teacher, Area of European Higher Education.

La educación musical dentro del sistema educativo general debería ser obligatoria a todos los niveles y para todo tipo de escuelas. Fuera de la escuela la educación musical, debería ser ofertada por orden de prioridad y debería de desarrollar muy especialmente los talentos y las inclinaciones.

Así reza el segundo punto de los ocho que contiene la Carta o documento aprobado en Estrasburgo el 29 de septiembre de 1991, por el Seminario de la Conferencia Europea de la Música (C.E.M.), en combinación con el Consejo de Estado de la Música de Dinamarca. En la misma, se argumenta que a los ojos del mundo, la cultura musical suele ser percibida como una de las características principales de Europa por lo que los gobiernos nacionales, de acuerdo con la Comunidad Europea tienen un papel decisivo respecto al futuro de Europa y una gran responsabilidad. Asimismo, se reconoce que la educación musical dentro del sistema general educativo, debería observar las reglas contenidas en los ocho artículos de los que consta dicha carta y su puesta en marcha debería ser respetada en los países europeos.

Por otra parte, desde que en 1958, la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME) asumió en Copenhage, durante la celebración de su III Conferencia, el compromiso de publicar informes sobre la situación musical en los diferentes países del mundo, podemos conocer que a pesar de la diversidad de orientación política de los diferentes países reflejados, hay puntos de coincidencia e inclinaciones comunes, tanto en la importancia que se le atribuye a la música, como en la tendencia a considerar a todos los individuos musicalmente aptos para el estudio de esta disciplina.

Son numerosos los informes con los que cuenta la ISME, si tenemos en cuenta que ya se han celebrado XXVI Conferencias Internacionales (la última Conferencia se celebró en julio de 2004 en Tenerife (Islas Canarias). La celebración de esta Conferencia ha significado un evento histórico para la educación musical en el Estado español al ser la primera vez que se celebraba una Conferencia ISME en nuestro país y en un país de habla hispana), posibilitándonos una perspectiva lo más exacta y completa posible acerca de la educación musical en el mundo. Esta Sociedad, que ha celebrado ya sus 50 años de vida dedicados a la Educación Musical (McCARTRY, 2004), muestra un gran interés, tanto a través de las comisiones de trabajo como en las conferencias citadas, por todas las cuestiones relacionadas con las políticas educativas y su repercusión en la educación musical.

En su conferencia «Nociones de Política y Comunidad», impartida durante el último seminario llevado a cabo por la Comisión de la ISME «Música en las

Políticas culturales, educacionales y los medios de comunicación» Comte (2004), se dirige a los educadores musicales interrogándose sobre cuáles son las cuestiones importantes que en educación musical nos preocupan, señalando que ISME y sus comisiones han hecho una importante labor de recogida de información y divulgación de las mismas durante 50 años: «¿Cuáles son las últimas cuestiones de interés en relación a la participación de nuestra comunidad y, por supuesto, a nuestra cultura y al papel de los medios de comunicación?». Espero que nunca dejemos de hacernos estas preguntas.

Importancia de la Educación Musical en la formación integral de los escolares

No vamos a tratar en este artículo de cómo la música ha sido considerada, desde su vertiente educativa a lo largo de la historia de la humanidad. Nos limitaremos a ofrecer una breve reseña de la importancia que la educación musical ha tenido y tiene para destacados pedagogos y músicos a lo largo de este último siglo.

Con la Escuela Nueva, los creadores de métodos otorgan a la música dentro de sus sistemas educativos un lugar destacado. Entre ellos, hacemos especial mención a la doctora Montessori (1869-1952), por su preocupación y el interés que sentía por la música como factor formativo, dedicando largas y detalladas páginas a explicar de qué manera se establece el contacto entre el niño y la música y cómo ésta puede ser utilizada en la enseñanza de los pequeños.

Al siglo XX, se le ha calificado como el siglo de oro de la pedagogía musical por la gran riqueza de aportaciones habidas en la materia. En la primera mitad del siglo fue la configuración de las nuevas metodologías y concepciones de educación musical, eminentemente activas, fundamentadas principalmente en la implantación de todas las aptitudes y capacidades musicales del niño. Nos hemos dado cuenta de que una simple educación intelectual no podía ser suficiente para el niño, que era necesario, además de una instrucción, una cultura sensorial y afectiva [WILLEMS, 2001, 23]. Las propuestas musicales pedagógicas más significativas partieron en primer término de músicos de Centroeuropa: Jaques-Dalcroze, Martenot, Bartók, Kodály, Orff, Hindemith y Willems.

Así se deduce, que los grandes sistemas educativos centroeuropeos han sido estimulados, por un lado, por músicos que dedicaron la mayor parte de su vida a la búsqueda de nuevos caminos para la educación musical, y, por otro, no menos importante, por el apoyo de una política musical, que alcanza en Hungría,

con Zoltan Kodály, su ejemplo más significativo, ya que gracias a su empeño, se formó un sistema escolar de educación musical que, con algunos cambios, sigue vigente en la actualidad.

Fue a partir de la V Conferencia de la ya citada *International Society for Music Education* (ISME), que tuvo lugar en Budapest en 1964 «año memorable para la enseñanza de la música en Hungría» recogiendo las palabras de la profesora Forrai (1995), cuando se dio a conocer la Educación Musical húngara basada en el concepto Kodály, presentando su estructura a través de clases demostrativas y conferencias a la comunidad internacional de educación musical. Según testimonios escritos este fue un hecho de gran importancia no sólo para los profesores húngaros sino también para los profesores de otros países. El propio Zoltán Kodály fue quien inauguró la Conferencia y siguió las ponencias, clases y conciertos.

La dimensión que adquiere la educación musical gracias a las nuevas propuestas metodológicas, consigue que la enseñanza de la música en la escuela adquiera su más alto sentido formativo. A este respecto podemos mencionar la obra de Juan Llongueras: «El ritmo en la educación y formación general de la infancia», donde de forma clara y concisa se expone cómo la música, busca y necesita la escuela, y la escuela, a su vez, busca y necesita la música: «Las exigencias y necesidades de la música, y las exigencias y necesidades de la escuela, no son cosas antitéticas e irreconciliables; antes al contrario, abrigamos la firme convicción de que son cosas fáciles de hermanar y de armonizar, en vista a la más noble solución de nuestra vida colectiva, siempre que la música, con plena conciencia de su poder y su fortaleza, que pueden manifestarse de mil maneras, sepa amoldarse y sujetarse dócilmente a las contingencias de la vida y de las actividades de la escuela, y siempre también que la escuela, con visión clara y penetrante del futuro, sepa respetar la música y otorgarle toda la importancia que real y efectivamente tiene en la vida colectiva de los niños y de los adultos» [LLONGUERAS, 1942].

Los diferentes enfoques didácticos emanados de las propuestas mencionadas, alcanzan una amplia dimensión en el marco de la educación integral, clarificando que en materia de educación musical hay que distinguir la vertiente de la enseñanza de la música y otra la música en la enseñanza, cada una necesita de un tratamiento específico pero al mismo tiempo, como señala Angulo, con la debida correlación entre ambas [ANGULO, 1997, 66].

En la segunda mitad de siglo, con la consolidación de las metodologías ya mencionadas surgirán nuevas propuestas y aportaciones, intentado aplicar los

nuevos recursos sonoro-musicales de la música contemporánea a la pedagogía y la didáctica de la música.

De este modo, la Pedagogía musical se amplía en la década de los años sesenta con los aportes de los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea, Self, Addison, Dennis, Paynter y Aston en Reino Unido, junto con el compositor canadiense Murray Schafer, introdujeron la experimentación sonora a nivel educacional, planteando un medio de vivenciar la música mediante la idea de promover la individualidad, creatividad e improvisación del alumnado. Este cambio exige que veamos a los niños como inventores, improvisadores y compositores musicales, a fin de estimular la «autoexpresión». Los pedagogos que representan a este movimiento, al que la pedagoga Violeta Hemsy de Gainza denomina «pedagogía abierta» se hallan comprometidos con los procesos creativos, en la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo que facilite al alumnado la escucha y comprensión de este Lenguaje.

La función de las nuevas tecnologías con sus interesantes aportaciones a la educación musical [KEMP, 1993], [SWANWICK, 2001], y la actual consideración de una educación musical desde una perspectiva multicultural y global [WALKER, 1993], [SWANWICK, 1997], [CAMPBELL, 2001] hacen de la música el vehículo fundamental y necesario para poder expresarnos como seres humanos, pudiendo mejorar de esta manera nuestra calidad de vida.

Comenzando el siglo XXI nos encontramos con un panorama muy amplio de la pedagogía musical, donde hay de todo y donde hay cabida para todo, mientras lo de ayer se encuentra aún vigente o en pleno desarrollo, lo nuevo marca su impronta, ofreciendo a la educación musical cada vez mayores oportunidades. Son muchos los educadores musicales los que, ante este incipiente siglo se cuestionan cuál es el panorama de la enseñanza musical en el mundo, considerando que debería ser el de un mundo en el cual todos aprendan a cantar y tocar un instrumento. En los momentos actuales, la creencia de que el estudio de la música es sólo para los especialmente dotados carece de sentido. Suzuki señaló que la noción de que algunas personas no tienen talento para la música es tan absurda como pensar que algunas personas no tienen talento para hablar: «Todos pueden hablar y todos pueden interpretar música la clave reside en comenzar temprano» [LEHMANN, 1993, 21].

Si los seres humanos estamos dotados para conocer el mundo por medio de nuestros sentidos, sentimientos e intelecto, la educación musical contribuirá de manera fundamental en este proceso integrador. Las clases de música impartidas desde la edad infantil, son excelentes para desarrollar las capacidades cognitivas,

perceptivas, expresivas y creativas del alumnado. A este respecto podemos poner de manifiesto que la enseñanza de la música es una acción educativa que contribuye a favorecer el desarrollo del proceso auditivo; de la memoria comprensiva; de la imaginación creadora; la observación y el juicio crítico; el ordenamiento psicomotriz, y la expresión y la comunicación.

La formación musical de los maestros: La Música en los Planes de Estudio de Magisterio en el Estado Español anteriores a la LOGSE

«Me he interesado mucho por la educación y creo, ante todo, que es muy importante que no sólo sepan de música los músicos sino todos. Es una parte fundamental, tanto de nuestra civilización como de nuestra vida interior [Hans Werner Henze, 1999].

Diversos planes de estudio han formado a los maestros del estado español, desde que en 1839 se creó la Escuela Normal Central de Madrid con el título de «Seminario de maestros». La asignatura de música, dentro de los planes de estudio no aparece como obligatoria hasta el Plan de 1908 [CATEURA, 1992] y sólo para estudios de maestros y maestras superiores.

Sobre el lugar que ocupaba la asignatura de música según los diferentes planes de estudio hasta la implantación de la LOGSE existe abundante documentación bibliográfica. La asignatura de música, ha estado siempre presente en los diversos planes de estudio de maestros y en cuanto al tipo de formación musical que éstos recibían se puede deducir a través de los cuestionarios oficiales publicados (los primeros cuestionarios corresponden al plan de 1931), pudiendo constatar que a excepción del plan de 1931, en el que la formación técnico-artística del maestro tuvo gran relevancia, los demás planes se limitaban a conocimientos de solfeo, teoría de la Música y canto, sin ninguna finalidad didáctica.

Con la Ley General de Educación de 1970 las Escuelas de Magisterio se integran en las Universidades. Los planes de estudio (Plan Experimental de 1971 que permaneció hasta el año 1994) abarcaban la educación en la Escuela de 6 a 14 años, en las tres especialidades existentes: Lengua e idiomas, Ciencias Humanas y Ciencias, y, de 3 a 6 años para la especialidad de Preescolar. Dichos Planes respondían supuestamente, a las necesidades de formación de quienes debían atender los diferentes ciclos de ambas etapas. Ahora bien, la necesidad de formar maestros especializados para impartir las enseñanzas básicas ya era

una cuestión que se trató con anterioridad a la LOGSE, es decir que se pensaba en ello en la mencionada Ley General de Educación.

Reflejo de lo dicho, es la apuesta del señor J. García Yagüe, [1970, 18], Inspector General de Escuelas Normales, cuando propone que las Escuelas se organicen para que, además de preparar técnica y humanamente a los futuros profesores de la Enseñanza General Básica y estimulen su vocación docente, contribuyan al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, a la orientación escolar profesional de la EGB y a la difusión de la cultura y la investigación.

El señor García Yagüe señala, así mismo, que se debe hacer frente a la necesidad de maestros especializados, diferenciando adecuadamente la preparación en las áreas de mayor urgencia y apuesta por la preparación de tres tipos de profesores que necesita la EGB: La urgencia se centra en los Profesores de Educación Preescolar y Básica Elemental, Profesores de Enseñanza Básica Superior de Letras y Profesores de Enseñanza Básica Superior de Ciencias y Tecnología. Propone la especialidad de Pedagogía Terapéutica, necesaria para atender a los programas de educación especial que la misma ley preconiza y, atendiendo a la ley y como posible realización de futuro, estima conveniente la figura del Profesor de Idiomas y Profesor de Enseñanzas Artísticas.

Sin embargo, hubo que esperar a 1981 para que se estableciera la especialidad de preescolar en las universidades. Así mismo, tuvimos que esperar diez años y a otra Ley de Educación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), para la implantación de la especialidad de Lenguas Extranjeras y Educación Musical.

Y, hasta ese momento, aunque en algunos planes de estudio, el maestro podía alcanzar una mejor preparación musical que en otros, nunca fue suficiente. Los alumnos accedían a la carrera de magisterio generalmente sin ningún tipo de conocimiento previo en materia musical y el tiempo que se le adjudicaba a la asignatura, como se ha señalado, era muy escaso para poder conseguir una preparación musical y una didáctica adecuada.

La formación musical de los maestros: La Música en los Planes de Estudio de Magisterio en el Estado Español a partir de la LOGSE

Con el panorama descrito no resulta difícil suponer, y así ha sido ampliamente reconocido por muchos sectores educativos, que en nuestro país, la educación

musical en la Educación General ha sido fuertemente ignorada y que salvo en contadas excepciones, ésta no se impartía en nuestros centros escolares.

La enseñanza de la música en la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria se consolidada con la nueva Ley del Sistema Educativo y la figura del maestro especialista en educación musical, regulada en la LOGSE, viene a ser una necesidad lógica para la normal impartición de esta parcela educativa y poder vencer así, la inercia de arrinconamiento sufrida sistemáticamente en el pasado.

Las directrices que regulan el Título de Maestro se producen por la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre y el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades ya mencionadas, por el Real Decreto 1440/1991 del 30 de agosto, estableciéndose una serie de asignaturas a nivel estatal, llamadas troncales, con una serie de créditos obligados. Con ello se abrió oficialmente un período de tres años en orden a que cada Universidad, en el ejercicio de su autonomía, redactase los correspondientes planes de estudio, cuya homologación correspondería, en última instancia, al Consejo de Universidades. Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, por el que se establece el título Universitario Oficial de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. [BOE, 11/10/91].

Nos encontramos con una Diplomatura de tres años cuya carga lectiva total puede variar ligeramente de unas universidades a otras. En la Universidad del País Vasco, en donde imparto docencia, la carga lectiva total es de 207 créditos. Corresponde a asignaturas de libre elección, 21 créditos; las asignaturas optativas suponen 15,5 créditos, (de este porcentaje el alumnado puede cursar 9 créditos de optatividad en educación musical). Asignaturas troncales y/o obligatorias como Didáctica General, Psicología del desarrollo en la Edad Escolar, Sociología de la Educación, etc. conforman 121 créditos. Las asignaturas específicas de Música cuentan con 49,5 créditos.

El *practicum* o prácticas docentes, es considerado materia troncal, asciende a 32 créditos y puede cursarse a lo largo de los tres años que dura la especialidad. En la Universidad anteriormente citada, el *practicum* está dividido en dos años, cursándose en segundo curso de carrera con 10 créditos. Los 22 créditos restantes, se cursan en tercero de carrera y están tutorizados por un profesor de música, no así los 10 créditos correspondientes al segundo curso.

El alumnado no puede cursar simultáneamente más de seis asignaturas en cada cuatrimestre, teniendo en cuenta la suma de materias troncales, obligatorias y optativas. No se cuentan las asignaturas pendientes ni las de Libre Elección.

Esta especialidad tan aclamada y bien acogida por el profesorado universitario, encargado de impartir educación musical en los planes de estudios anteriores a la LOGSE, no han estado exentas de carencias. Las preocupaciones e inquietudes de este colectivo en torno a esta especialización, han quedado recogidas en los diferentes foros de debate en los que a lo largo de estos últimos años se han venido organizando en el estado en torno a la Educación Musical (a modo de ejemplo, citamos tres encuentros en donde las conclusiones derivadas de los mismos están recogidas en las Actas publicadas. «Jornadas de Educación Musical. La Música en la Educación Primaria», celebradas en el año 1997 y organizadas por la Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación, Departamento de Expresión Musical y Corporal e ISME-España. «Encuentro sobre Educación Musical: Perspectivas para un nuevo milenio», organizado en 1999 por ISME-España y celebrado en Getxo (Bizkaia). «I Congreso Internacional de Música y Educación Musical en Extremadura», organizado por el área de Música del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura y celebrado en Cáceres en el 2001).

Una petición reiterada que se venía haciendo, era la necesidad de contar con una prueba de acceso de conocimientos musicales, evitando que el alumnado sin ningún tipo de formación musical accediera a cursar una carrera que, con arreglo al creditaje asignado a formación musical, entendíamos insuficiente para conseguir una formación musical sólida y un buen conocimiento de su didáctica.

Para poder subsanar esta carencia, este colectivo veía esperanzador el debate que se estableció por parte de los Decanos de Facultades de Formación y Directores de Escuelas de Magisterio, durante el año 1999, en torno al posible perfil de Licenciado en Magisterio con los objetivos y directrices adecuados. Suponíamos entonces un lógico incremento de créditos en educación musical si de una Diplomatura de tres años pasábamos a una Licenciatura de cuatro o cinco cursos lectivos.

Por el contrario, con lo que si pudimos contar y que de alguna manera podíamos haber supuesto como premonitorio, fue con la reducción tanto de créditos como de asignaturas. Durante el curso 2000-2001 se procedió a la revisión de los Planes de estudio de maestro en nuestras universidades, implantados a raíz de la LOGSE. Entonces, bajo la iniciativa y dirección del Presidente de la Asociación de profesores de Música de Escuelas Universitarias y Facultades de Educación, D. Nicolás Oriol, se llevó a cabo un estudio sobre el resultado de dicha revisión, quedando de manifiesto lo siguiente: «Un claro retroceso para las asignaturas específicas de Educación Musical, todas las modificaciones que se hacen de los planes de estudio suponen un retroceso y un

«percheo» de los mismos, que no satisfacen ni al profesorado ni al alumnado, con una tendencia clara en algunos claustros por recuperar al maestro generalista en contra de las especialidades».

La formación musical de los maestros: El Espacio Europeo de Educación Superior

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), con el objetivo, entre otros, de «adoptar un sistema flexible de titulaciones comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo». Posteriormente ha habido destacadas reuniones llevadas a cabo por los ministros europeos de educación como la que tuvo lugar en Berlín (2003) en donde se reafirma que estos estudios constarán de «un primer ciclo de Grado que capacita a los estudiantes a integrarse directamente en el mercado de trabajo europeo con una cualificación profesional apropiada y un segundo nivel de Postgrado en el que se integran el segundo ciclo de estudios de Máster y el tercer ciclo de estudios de Doctorado».

Al existir el deseo de homogeneizar las titulaciones y lograr tener de esta manera las mismas oportunidades de trabajo para todos los europeos, es evidente que podíamos encontrarnos en unos momentos favorables para que la adecuación de las titulaciones de Magisterio y su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior sean acordes con la inserción laboral del profesorado y con la formación integral del alumnado. Recordemos que, a diferencia del estado español, en algunos países de la Comunidad Europea, los responsables políticos educativos entendieron hace tiempo que la música ayuda a la formación integral del niño y que la actividad musical desarrolla unas capacidades en el alumnado que en ningún caso deberíamos obviar. Son varios los países europeos en los la asignatura de música figura en los planes de estudio hace ya más de cincuenta años.

A raíz de la declaración de Bolonia, cada país discute varios modelos de formación de profesorado para la enseñanza general. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) dependiente del Ministerio de Educación encargó a los Decanos de las Facultades de Educación y Directores de escuelas Universitarias de Magisterio un proyecto denominado «La Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación

Superior». Pues bien, a raíz del trabajo realizado, la RED de Magisterio propone eliminar las especialidades existentes, apostando por dos únicas titulaciones de Grado: Educación Infantil y Educación Primaria.

El informe final plantea el título de Grado de Maestro de Educación Primaria con cuatro bloques de Materias por Competencias y 180 Créditos Europeos (ECTS) estimados. Una única titulación con la posibilidad de que el estudiante elija alguno de los cuatro itinerarios formativos correspondientes a los puestos de trabajo que las sucesivas leyes educativas (LOCE/LOGSE) exigen. De este modo, se propone que el Maestro «amplíe su formación especializándose, a través de itinerarios, como docente de Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o como Maestro de Necesidades Educativas Específicas».

Para dicha especialización se cuenta con un mínimo de 42 créditos (ETCS) garantizándose que 12 de estos créditos sean de prácticas docentes por lo que según dicha propuesta sólo se contará con 30 créditos de especialización. En dicho informe, asimismo, se alude al conocimiento de la disconformidad procedente de profesionales fundamentalmente vinculados con las actuales titulaciones de especialidades señalando que la «propuesta que se presenta refleja fielmente lo debatido, analizado y acordado por los representantes de las distintas universidades. Una amplia mayoría de ellos (80%) está de acuerdo con la propuesta de dos únicos títulos.

Es penoso que las palabras de Elliot no tengan vigencia ante nuevas propuestas educativas (como son las derivadas de la Adecuación de Titulaciones), cuando señala que «considerar al conocimiento verbal como el único medio y fin del desarrollo humano, es para muchos de los filósofos y psicólogos contemporáneos un enfoque miope de la escuela y el resultado de una vieja concepción equivocada. La conciencia humana no está mediada solamente por los procesos lingüísticos o matemáticos, por lo tanto es absurdo sugerir que el desarrollo matemático-verbal es la única llave que vuelve valioso el desarrollo humano» [ELLIOT, 1997, 29].

El importante avance en la formación docente que supuso con la LOGSE la creación de nuevas especialidades de Magisterio, peligra ante la propuesta llevada a cabo por la RED de Magisterio. Los profesionales vinculados con las especialidades, como dice el informe, apostábamos por avanzar en la especialización, conocíamos que existían importantes carencias que urgían atención inmediata por parte de las diferentes universidades y las administraciones educativas. Ahora bien, si por una parte éramos concedores

de nuestro retraso con respecto a algunos países europeos, estábamos por otra, orgullosos de ser modelo de algunos países vecinos.

A diferencia de España, en Italia [TAFURI, 2000], la asignatura de música en la escuela Primaria, aunque se imparte, no existe un plan horario fijo establecido. Tampoco existe una especialización en música para el profesorado que a lo largo de su formación de maestro recibe como asignatura común a todos Audición y Lenguaje Musical con un cómputo de 30 horas y un taller de música de 16 horas. Aquellos que eligen ser maestros en Lenguas, Geografía e Historia o Matemáticas y Ciencias reciben otra asignatura Metodología de la Educación Musical de 30 horas y otro taller de música de 16 horas. La escasa formación que recibe el futuro maestro hace que la música en esta etapa primaria tenga grandes carencias.

En Portugal [MOTA, 2000], la escuela Primaria está dividida en tres ciclos, en el primer ciclo la música la imparte el maestro generalista, en el segundo ciclo tiene carácter obligatorio y es impartida por un especialista durante tres horas semanales y en el tercero, tiene carácter opcional junto con Educación Tecnológica y Lengua Extranjera. Los profesores especialistas de música en primaria se forman en la Escuela Superior de Educación-Instituto Politécnico, es una especialización de cuatro años y algo que consideramos esencial, para acceder a ella el alumnado tiene que superar una prueba de acceso de contenidos tanto teóricos como prácticos. El profesorado portugués defiende la inclusión de la asignatura de música en los tres ciclos de la etapa.

En España, con la creación de la figura del especialista, la asignatura de música en la Educación Primaria se imparte una hora a la semana en sus tres ciclos. Al igual que en Portugal, apostamos por una especialización de cuatro años con prueba de acceso. No se puede consentir que el futuro de las titulaciones de maestro en educación musical en Europa sea la correspondiente a un itinerario formativo. Europa, en la que existe una especial disposición de sus habitantes para la música, que cuenta con importantes movimientos filarmónicos, camerísticos y corales, que posee una gran riqueza en su folclore; corre el riesgo de que las futuras generaciones de ese llamado espacio europeo carezcan de la formación necesaria para incorporar la música a su vida.

El proceso de cambio que la LOGSE inició en educación musical no debe interrumpirse, no puede darse marcha a tras. Los diferentes diseños curriculares que se proponen en el Estado, coinciden en señalar el importante papel que la música desempeña en la educación de nuestros jóvenes. Parecía que habíamos conseguido que la música ocupase el puesto que merece en el sistema escolar y

nuevamente, esa dichosa falta de consideración a los estudios de música, nos obliga a defenderlos y apostar por su presencia.

A pesar de todo lo expuesto, confiamos que el juicio se imponga y que los responsables educativos y de las instituciones profesionales y culturales europeas entiendan que no es posible reducir la música en la enseñanza general, o que ésta no sea impartida por profesorado debidamente cualificado.

Como conclusión me van a permitir recurrir al gratificante estímulo que proporciona la música y la poesía, concretamente la que nos ofrece Eladia Blázquez, autora en opinión de Pau [BLÁZQUEZ, 2003, 302], de muchos de los mejores tangos de nuestros días:

«A pesar de todo (,,,)»

A pesar de todo (...)

A pesar de todo, la vida ¡qué hermosa!, siempre y sobre todo de todas las cosas.»

A pesar de todo, seguiremos apostando y trabajando por el futuro de la educación de las generaciones venideras, es un derecho, un deber y un auténtico placer cuando nos dejan hacerlo.

Referencias Bibliográficas

- ANGULO, Manuel (1997). La Música en las Mutaciones Culturales: Punto de Encuentro entre lo Didáctico y lo Artístico. En *Actas del I Encuentro Latino-Americano de Educação Musical*. Salvador de Bahía, Brasil, 66-70.
- CAMPBELL, Patricia (2001). Heritage: The survival of cultural traditions in a changing world. En *International Journal of Music Education*, 37, 59-63.
- CATEURA, María (1992). *Por una Educación Musical en España*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Central de Barcelona.
- COMTE, Martin (1994). Nociones sobre la Política y la Comunidad. En David Forrest (Ed.) (2004). *Papers of Comission on Music in Cultural, Educational & Mass Media Polices in Music Education*.
- GARCÍA YAGÜE, Juan (1970). El problema de la Reforma de las Escuelas Normales. *Revista de Escuelas Normales*, 7-32.
- FORRARI, Katalín (1995). En memoria de Rodolfo Zubrisky. En Ana Lucia Frega (dir.) *Educación Musical en América Latina Homenaje al Profesor Rodolfo Zubrisky* (pp. 33-34). Reino Unido: International Society for Music Education.

- MARK, Desmond (Ed.) (1981). *Stock-Taking of Musical Life. ISME Edition Number One*. Wien München: Doblinger.
- ELLIOT, David (1997). *Música, Educación y Valores Musicales. La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 11-13). Buenos Aires: Guadalupe.
- LEHMANN, Paul. (1993). Panorama de la Educación Musical en el mundo. En Violeta Hemsy de Gainza (ed.) *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 13-23). Buenos Aires: Guadalupe.
- LLONGUERAS, Juan (1942/2002). *El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia*. Barcelona: Labor. *El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia*. Barcelona: DINSIC.
- McCARTRY, Marie (2004). *Toward a Global Community; The International Society for Music Education 1953-2003*. Western Australia: International Society for Music Education.
- MOTA, Graça (2000). O ensino da Música em Portugal. En Liane Hentschkhe (ed.) *Educação musical em países de línguas neolatinas* (pp. 123-137). Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- KEMP, Antony (1993). La microtecnología en la Educación Musical: Posibilidades y consecuencias para el currículo. En Violeta Hemsy de Gainza (ed.) *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 121-126). Buenos Aires: Guadalupe.
- PAU, Antonio (2001). *Música y Poesía del Tango*. Madrid: Trotta.
- SWANWICK, Keith (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En Violeta H. de Gainza (ed.) *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 141-157). Buenos Aires: Guadalupe.
- SWANWICK, Keith (2001). Musical Technology and the interpretation of heritage. *International Journal of Music Education*, 37, 32-43.
- TAFURI, Johannella (2000). La educación e instrucción musical en Italia. En Liane Hentschkhe (ed.) *Educação musical em países de línguas neolatinas* (pp. 107-122). Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- WALKER, Robert (1993). Música y Multiculturalismo. En Violeta Hemsy de Gainza (ed.) *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 89-103). Buenos Aires: Guadalupe.
- WILLEMS, Edward (1940). *L'Oreille musicale: La préparation auditive de l'enfant*. Willems, Edward Friburgo, Suiza: Editions Pro Musical.
- WILLEMS, Edward (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- HANS WERNER, Henze (1999). Entrevista realizada por Sifano Russomanno. *Revista Doce Notas*. Preliminares, 3.

Anexo: Legislación y Normativa

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre. Boletín Oficial del Estado jueves 4 de octubre de 1990.

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título Universitario Oficial de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención). (BOE 11 de octubre de 1991).

RESOLUCIÓN DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1994, de la Universidad del País Vasco, por la que se ordena la homologación del plan de estudios de la titulación de Maestro Especialista de Educación Musical, que se impartirá en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Bilbao, de esta Universidad (BOPV, 13 de diciembre de 1994).

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.

INFORME DEL GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA. Adecuación de las Titulaciones de Maestro al EEES.

