

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volumen 19, Número 1

Zaragoza (España), Abril, 2005

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

### **Sede Social**

Universidad de Zaragoza  
Facultad de Educación  
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

### **Director de la Sede Social**

José Emilio Palomero Pescador  
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

### **Páginas web**

<http://www.aufop.org>

### **Webmaster**

Esther González Sobrino (aufopweb@doe.uva.es)

### **Redacción, composición de textos, administración y correspondencia**

fotoKopias, s.l.  
Corona de Aragón, 22-24 • 50009 Zaragoza • España  
Teléfono y Fax. 34 976 56 58 53 • E-mail: [fotokopias@cepymearagon.es](mailto:fotokopias@cepymearagon.es)

### **Diseño de portadas**

José Palomero Fernández

### **Impresión**

Miño y Dávila Editores  
Pasaje Giuffra 339 • Buenos Aires • Argentina  
E-mail: [produccion@minoydavila.com.ar](mailto:produccion@minoydavila.com.ar) • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2004 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

## JUNTA DIRECTIVA

### **Presidente**

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

### **Vicepresidente**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## CONSEJO DE REDACCIÓN

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

ESTHER GONZÁLEZ SOBRINO [Secretaria del Consejo de Redacción de la «Revista **Electrónica** Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)].

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Responsable de la relación con autores) (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).  
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).  
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).  
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).  
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).  
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).  
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
CONSTANCIO MINGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).  
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).  
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).  
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).  
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).  
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).  
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).  
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).  
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).  
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).  
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).  
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).  
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).  
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIJA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).  
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).  
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).  
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

## **CONSEJO ASESOR**

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires).  
CÉSAR COLL (Universitat de Barcelona).  
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo).  
JOHN ELLIOT (University of East Anglia. School of Education).  
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza).  
GORDON KIRK (University of Edinburgh. Moray House College of Education).  
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla).  
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga).  
STEPHEM KEMMIS (Deakin University. Australia).  
JHC VONK (Vrije Universiteit Ámsterdam).

## **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).  
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

## INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

## CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y/O BASES DE DATOS EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA RIFOP

La «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», aparece reseñada en un amplio número de catálogos, bases de datos y directorios. Entre ellos los siguientes: «Catálogo de Publicaciones propias de la Universidad de Zaragoza», «DIALNET», «LATINDEX», «DURSI», «REDIRIS», «REBIUN», «IRESIE», «Red AlyC», «The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE)», «Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC, CSIC)», «Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)», «Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC», «Índice Español de Ciencias Sociales, Serie A, Psicología y Educación, CINDOC, CSIC», «Catálogo de Revistas de Bibliotecas del CSIC», «ISOC (PSEDISOC)», «RISO», «Agencia Española del ISBN», «Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI/OEI», «Directorio de Revistas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)», «Asociación Iberoamericana de Televisión Educativa (ATEI)», «Directorio de Revistas de Educación», «EDUSO.NET», «Hemeroteca de Quaderns Digitals», «Kiosco. Prensa Especializada. Biblioteconomía y Documentación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte», «Boletín de Revistas. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid», «Base de Datos DOCE», «KATABA», «Psicoenlaces», «PsicoEduc RECURSOS», «Ansme.com», «Instituto Paulo Freire», «Fundació Pere Tarrés», «Educaguía.com», «Webbel.be», «RIBIE», «Hemeroteca virtual de informática educativa del LIE», «Base de Datos del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)», «Catálogo de la Universidad de Murcia», «Catálogo de Publicaciones Periódicas de la Universidad de Jaén», «Catálogo de Revistas de Educación de la Universidad de Málaga», «Hemeroteca Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria», «Compludoc Sumarios. Universidad Complutense de Madrid», «Directorio Virtual de Sumarios de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona», «Directorio Virtual de Revistas de la Biblioteca de la Universitat de Lleida», «Directorio Virtual de Revistas. Universitat de Girona», «Catálogo UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón», «Web de revistas. Universidad de la Coruña», «Web de revistas. Universitat Ramón Llull», «Web de revistas. Universitat Autònoma de Barcelona», «Nodos en Español sobre Educación. Universitat de Valencia», «Directorio Virtual de Publicaciones Periódicas de la Biblioteca Pública de Zaragoza».

A partir del número 46, la «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración, que figura únicamente en el lomo de la revista.

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volumen 19, Número 1

ISSN 0213-8646

## **ÍNDICE**

**Editorial**..... 13

*Tema monográfico*

### **«La Educación Musical y sus nuevos retos»**

<b>Presentación:</b> La presencia de la Música en la Educación: Reflexiones, Retos y Propuestas <i>José Ignacio Palacios Sanz</i> (Coordinador) .....	19
La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior <i>Maravillas Díaz Gómez</i> .....	23
La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior <i>Maria dels Àngels Subirats Bayego</i> .....	39
Pasado, Presente y Futuro de la Musicología en la Universidad española <i>Antonio Martín Moreno</i> .....	53

La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal	
<i>Mariano Pérez Prieto</i> .....	77
Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y «performativa»	
<i>Álvaro Zaldívar Gracia</i> .....	95
La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis	
<i>José Ignacio Palacios Sanz</i> .....	123

**Realidad, Pensamiento  
y Formación del Profesorado**

Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein	
<i>Mercedes Ávila Francés</i> .....	159
Estudio sobre los procesos del aula en contextos escolares democráticos	
<i>Rosa María Güemes Artilles y Juvenal Padrón Fragoso</i> .....	175

**L@s Alumn@s reflexionan y escriben**

La Formación en Estrés para la prevención del Síndrome de «Burnout» en el Currículo de Formación Inicial de los Maestros	
<i>Óscar Anadón Revuelta</i> .....	197

<b>Resúmenes de Tesis Doctorales</b> .....	223
--	-----

<b>Recensiones Bibliográficas</b> .....	231
---	-----

<b>Revista de Prensa y Documentación</b> .....	237
--	-----



<b><i>Autores</i></b> .....	245
<b><i>Normas de Funcionamiento</i></b> .....	249



# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volume 19, Number 1

ISSN 0213-8646

## **INDEX**

**Editorial** ..... 13

### **Monographic Theme**

#### **New Challenges in Music Education**

<b>Introduction:</b> Music presence in Teaching: Reflections, Challenges and proposals <i>José Ignacio Palacios Sanz</i> (Coordinator) .....	19
Music education in schools and the area of European Higher Education <i>Maravillas Díaz Gómez</i> .....	23
Music Education within the European Area of Higher Education <i>Maria dels Àngels Subirats Bayego</i> .....	39
The Past, the Present and the Future of Musicology in Spanish Universities <i>Antonio Martín Moreno</i> .....	53
The teaching of Music in Spanish Secondary Education from 1970 according to official state documents <i>Mariano Pérez Prieto</i> .....	77

Musk teaching and the New European Area of Higher Education: The challenge of an adequate organisational framework and the need for investigation into creativity and performance Álvaro Zaldívar Gracia.....	95
The University and Musical Investigation: From Theory to Practice José Ignacio Palacios Sanz.....	123

**Reality, Thought  
and Teacher Training**

Socialization, Education and Cultural Reproduction: Bordieu and Bernstein Mercedes Ávila Francés .....	159
Study about Process in Classroom into Democratic Schools Contexts Rosa María Güemes Artilés and Juvenal Padrón Fragoso .....	175

**The Students reflect and write**

Training about Stress to Prevent «Burnout» Syndrome in the Initial Educational Curriculum for Teachers Óscar Anadón Revuelta .....	197
---	-----

<b>Summaries of Doctoral Theses</b> .....	223
---	-----

<b>Bibliography</b> .....	231
---------------------------	-----

<b>Printing and Documentation</b> .....	237
---	-----

<b>Authors</b> .....	245
----------------------	-----

<b>Notes for Contributors</b> .....	249
-------------------------------------	-----

## Editorial

### Enseñar y Aprender Música

**S**on múltiples las definiciones que a lo largo de la historia se han dado al término «Música», hasta el punto de que, según Felip Pedrell, se podría escribir todo un volumen tan sólo con ellas. Es más, para comentarlas todas, se necesitarían docenas de volúmenes. Actualmente se ha atenuado la tendencia a dar definiciones, algo más frecuente entre los músicos y tratadistas del pasado. En su constante evolución, la música se escapa hoy, cada vez más, a una sola formulación capaz de abarcarla por completo.

No obstante, lo que parece indiscutible es el arraigo del hecho musical en nuestra tradición y cultura y quizá, en menor grado, en la educación y en la pedagogía de la música. Día a día, cobra más y mayor importancia el área de las enseñanzas artísticas en los sistemas generales de educación, por sus funciones específicas en la formación integral de las personas en todos sus niveles del desarrollo.

La pedagogía actual confirma, desde perspectivas rigurosamente científicas, la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales, que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencialidades del ser humano. La educación limitada al intelecto se ha demostrado insuficiente en algunos aspectos, mientras que se han conseguido mejores resultados cuando se abordan, además, las dimensiones afectivas y de relación interpersonal, y se ejercitan habilidades esenciales para el desarrollo de la personalidad.

En este contexto se sitúa la enseñanza de la música, que es la única disciplina que cubre simultáneamente el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla las facultades humanas. La universalización de la educación musical en Hungría hace unas décadas dio pie a un experimento que mostró estadísticamente cómo

los alumnos mejoran su puntuación media en todas las materias cuando dedican más tiempo a la música. Se ha demostrado suficientemente que la música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad; que favorece el aprendizaje de las lenguas, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales, y que contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico.

Otras investigaciones recientes, realizadas en los Países Nórdicos y en el mundo anglosajón, han seguido los pasos del modelo húngaro, llegando a las mismas conclusiones sobre los espectaculares efectos educativos de la música.

Aunque la interpretación musical individual, que abarca tanto a la madre que canta una nana como al cantautor contemporáneo, posee una amplia tradición y es, además, una fuente de placer, un canal de expresión emocional y un elemento de enriquecimiento personal, resulta innegable que la música, desde los orígenes de la civilización, ha estado íntimamente ligada a la interpretación en grupo. Hombres y mujeres de todos los pueblos se han reunido para cantar, tocar instrumentos y bailar, formando conjuntos que con el transcurrir de los siglos llegarían en muchos casos a profesionalizarse, hasta formar agrupaciones como las bandas o las orquestas sinfónicas.

La clase de música en la educación general participa de ese factor profundamente socializador, al cultivar y exigir, por su propia naturaleza, la coordinación en tiempo real de todos los alumnos del grupo. Ya sea en actividades de interpretación vocal, instrumental, de movimiento o de danza, la clase de música favorece y garantiza, en definitiva, el trabajo en grupo, frente al trabajo individual que caracteriza el estudio del resto de las materias. Los niños, adolescentes o jóvenes que cantan, tocan o danzan con sus compañeros, aprenden a escucharse y a sentirse a sí mismos, tanto como a los demás, lo que desarrolla en ellos de forma casi autónoma la valoración del grupo como actor, y el respeto a todos los compañeros en la tarea que les es común.

La música ocupa e invade nuestra vida cotidiana, constituyendo un elemento altamente socializador y cohesionador de las sociedades en las que tiene un componente lúdico y profesional. Aunque es verdad que la música no garantiza por sí sola la construcción de buenas personas, resulta innegable que es un vehículo de comunicación con muchas prestaciones, de forma que la inmersión en el lenguaje artístico abre numerosas ventanas al desarrollo armónico e integral de la personalidad humana.

La clase de música es un lugar inigualable para fomentar la creatividad y, al mismo tiempo, para educar a los niños y jóvenes como consumidores, haciendo que sean oyentes críticos. En este sentido, los profesores de música tienen en sus manos la posibilidad de quebrar la uniformización cultural que imponen las multinacionales discográficas, de atender debidamente a la multiculturalidad, y de abrir las puertas a la diversidad y a la interculturalidad.

Así las cosas, debemos ser conscientes de las oportunidades que ofrece la educación musical en el siglo XXI y de los resultados que pueden derivarse de ella. Estamos hoy en un proceso de cambio, vertiginoso y profundo, de los sistemas educativos de toda Europa, y de España en particular, en todo el abanico de niveles de enseñanza, tanto en lo que se refiere a los adiestramientos obligatorios como a los postobligatorios. Un proceso de cambio que, a la vista de los borradores existentes y del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación del actual Gobierno español, pone en evidencia, una vez más, que las enseñanzas artísticas están siendo un tanto marginadas y desposeídas de esas cualidades que le son propias, y que son tan efectivas para el desarrollo social, cultural y económico de nuestra sociedad.

En cuanto a la formación del profesorado de música, tal y como se está diseñando dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, nos enfrentamos a la desaparición de los títulos de Magisterio en Educación Musical y de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, quedando como apartados específicos dentro de una titulación más general. Por otro lado, tampoco se acaba de dar el espaldarazo definitivo a los Conservatorios Superiores de Música, que siguen sin tener una identidad propia, en tanto que centros de formación musical que expiden titulaciones de nivel superior.

Por todo ello, aunque buena parte del profesorado está afrontando con expectativas favorables y con ilusión los nuevos retos que representa la nueva frontera del 2010, ya tan cercana, la enseñanza de la música vive en estos momentos con cierta preocupación estos cambios en cadena. Es posible que cuando, como producto de la revisión y de la reconversión, todos aprendamos un poco más a aprender, la música no escape a ese efecto absorbente de las actuales turbulencias educativas. En cualquier caso, desde la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, queremos reivindicar, en el contexto de la convergencia europea, una formación musical sólida para la presente y para las futuras generaciones. En un mundo de mercaderes, cada vez más descaradamente neoliberal, mercantilista, materialista, tecnocrático,

deshumanizado y deshumanizador, la música puede y debe jugar un papel muy relevante al servicio de los valores más elevados y espirituales del ser humano.

***El Consejo de Redacción***



---

**MONOGRAFÍA:**

**LA EDUCACIÓN MUSICAL  
Y SUS NUEVOS RETOS**

***Coordinador:  
José Ignacio Palacios Sanz***

---



## PRESENTACIÓN

---

### La presencia de la Música en la Educación: Reflexiones, Retos y Propuestas

José Ignacio Palacios Sanz

---

Quedan ya muy lejanas aquellas palabras sobre la música en la universidad que dictaba Antonio Iglesias en la Decena de Música de Sevilla del año 1969. Era tan pobre el bagaje, que se instaba a crear coros, mejorar bibliotecas o a extender la actividad docente. Muchos y graduales han sido los cambios, desde la etapa infantil, siguiendo por las siguientes etapas generales y obligatorias, y culminando en la universidad, tanto como etapa formativa, como disciplina artística, con una larga tradición tras de sí.

Durante este año 2005 la comunidad universitaria sigue avanzando hacia la convergencia europea total, antes de su definitiva implantación en el 2010. Son todavía muchos los retos que quedan, muchos los momentos de reflexión sobre el pasado y de experimentación y consolidación del futuro, algo incierto en estos momentos, antes de que se elaboren por completo todos los marcos legales, aunque también son muchas las inquietudes entre el profesorado comprometido para una universidad nueva. Por tanto, no parece fácil estudiar una etapa de tránsito o bisagra, por el recelo que produce ese momento, pero también es cierto que la ilusión y el optimismo que, al menos, debe existir en cualquier colectivo docente, debe contrarrestar y superar aquella posición inicial.

Uno de los primeros pasos dados es la reconversión hacia los conocidos créditos ECTS en primero, segundo nivel y doctorados, a la vez que se están elaborando guías, documentos marcos, y definiendo el panorama del catálogo de estudios. Nos guste o no el proceso de Bolonia dibujará un mapa, denominado Espacio Europeo de Educación Superior, que implicará que todos los países adopten un sistema válido entre ellos, dentro de la estructura de *Bachelors*, *Masters* y Doctorados, y para más de mil universidades.

Cualquier método que pretenda definir el trabajo del estudiante, con sus puntos fuertes y débiles, será una tarea compleja, que va más allá de la simple asignación de créditos. El estudiante va a ser el centro prioritario y el objetivo desde el que se estructurará el nuevo sistema. El problema parece argumentarse con una simple cuestión: ¿cuánto aprende un estudiante? Es importante destacar que los resultados referidos al aprendizaje están diseñados sobre la base de módulos de enseñanzas abiertas y a distancia, y será una práctica común tanto en Europa, como ya lo es en Australia. Pero la complejidad y la indefinición son un severo hándicap que planteará limitaciones y reflexiones sobre el desarrollo que tienen y que tendrán los estudios universitarios. Ahora, posiblemente, es el momento de delimitar estas dificultades iniciales y de dibujar el mapa de actuación con la ayuda y aportaciones de todos los sectores implicados.

La música, como materia de formación en cualquier nivel educativo, y los músicos, tanto teóricos como prácticos —por seguir una división al uso—, también se están preparando para afrontar estos nuevos retos. Aunque la música posee y se transmite por medio de un lenguaje universal que la hace imperdurable en el tiempo, su aplicación docente ha ido evolucionando y su configuración actual se ha fraguado en etapas bien distintas y de formas cambiantes.

En nuestro país a la educación musical no se le ha prestado la atención debida, y la universidad se ha mostrado algo ajena a la reflexión artística. Sin embargo, la música ha sido considerada altamente positiva desde su vertiente educativa. Hoy, más que nunca, la música debe ser uno de los objetivos en la formación integral de las personas, y no debe descolgarse como un relleno en la instrucción de nuestros alumnos, sino un campo a mimar y a profundizar. Si queremos estar de pleno derecho integrados en Europa, debemos mirar lo que hacen otros países de mayor raigambre, e intentar estar, a su altura. Es mucho lo que ha cambiado social y culturalmente en los últimos treinta años, pero aún queda camino por recorrer. Atrás quedan las rimbombantes señoritas pudientes que aprendían a tocar el piano para mejorar su imagen ante algún burgués; atrás quedan el trío o el quinteto de eminentes profesores, únicos en la materia; atrás quedan los estudios de magisterio o ingenierías sólo para chicas o chicos, según el caso, y atrás quedan, por seguir con el correlato de ejemplos, una mínima presencia de la música en nuestras universidades. El análisis de la situación de la educación musical en nuestro país nos lleva a profundizar en las ventajas e inconvenientes que ha aportado en la formación integral de la persona, de sus beneficios y del proceso de culturalización que tiene por sí misma. En una sociedad como la nuestra, como así sugiere Arnold Hauser, no ha lugar para obviar la relación entre la música y la sociedad que

la recibe, sin perder de vista el sentido estético de las obras musicales y el envoltorio político y social que las rodea.

En este monográfico hemos querido proyectar y mostrar nuestras esperanzas e inquietudes sobre ese cercano futuro que es el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto no era fácil, porque a finales del 2004, momento en el que se comenzó a fraguar, había una menor información de la que disponemos ahora y los grupos de trabajo eran casi esporádicos. Entre tanto, los congresos y las reuniones científicas y la Dirección General de Universidades están trabajando en el diseño de los planes de estudio y los títulos de grado y master. En esta ocasión hemos contado con varios especialistas universitarios, con una marcada cualificación en los distintos tramos educativos, desde la escuela a la misma universidad, pasando por los centros de enseñanzas artísticas, que han abordado en su integridad el panorama musical español, de forma global y sincrética, a la vez que sincrónica y anacrónica. Esta visión tan amplia como pretenciosa ha sido posible gracias a seis visiones contrastadas, a cargo de Maravillas Díaz Gómez, María dels Àngels Subirats Bayego, Antonio Martín Moreno, Mariano Pérez Prieto, Álvaro Zaldívar Gracia, así como el suscribe estas líneas.

En conjunto, todos los trabajos han tenido por objetivo fundamental analizar, valorar y conocer la situación actual, y estudiar las actuaciones que se están llevando a cabo entre las universidades españolas, y que facilitan la organización y la innovación de la educación universitaria y no universitaria, con formulaciones de calidad en los distintos ámbitos.

Maravillas Díaz Gómez es profesora Titular de Escuela Universitaria del País Vasco de Didáctica de la Expresión Musical, especializada en temas escolares y con una dilatada experiencia en asuntos relativos a legislación educativa, tanto por su presidencia de ISME, como por su contacto directo dentro y fuera de nuestro país con especialistas en la materia. Ella ha sido la encargada de realizar un interesante artículo sobre la educación en el ámbito escolar y su relación con las nuevas directrices europeas. La enseñanza Secundaria ha sido elaborada por el Catedrático de Escuela Universitaria de la Universidad de Salamanca del área de Didáctica de la Expresión Musical, Mariano Pérez Prieto, que anteriormente desarrolló parte de su actividad en este nivel, y que en su trabajo ha hecho acopio de la normativa básica y específica dentro del ámbito estatal. Por su parte, María dels Àngel Subirats, Catedrática de Universidad de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Barcelona, ha confeccionado un artículo sobre la presencia de la música en el Espacio Europeo y ha reflexionado sobre su futuro, partiendo del estado actual de la cuestión. Las enseñanzas musicales y los nuevos retos que ha de afrontar la administración central han sido acometidos, con la

pluma hábil que le caracteriza y desde un puesto privilegiado y de responsabilidad, como ahora le toca vivir, por el catedrático de Historia de la Música y Estética del Conservatorio Superior de Música de Murcia, Álvaro Zaldívar. Él nos ha hablado de los cauces de adaptación al crédito europeo en las enseñanzas artísticas, regladas hasta ahora con fórmulas obsoletas e indignas, para centros que ofertan titulaciones superiores. Y la presencia de la música en la universidad tiene un espacio importante con la colaboración del Catedrático de Musicología de la Universidad de Granada, Antonio Martín Moreno, que cuenta tras de sí con una larga experiencia docente en los estudios universitarios de Historia y Ciencias de la Música, brindándonos una visión completa de un antes y un después, los retos, dificultades y los proyectos de futuro. Finalmente, que es la parte que nos ha correspondido, no podía faltar la vía de la investigación, centrada fundamentalmente en el campo educativo, con una exposición de lo que se está llevando a cabo en otros países y lo que se está haciendo últimamente en España, singularmente centrado en las tesis doctorales.

Nos queda, sin embargo, una duda, la música y su propedéutica ¿seguirán siendo una materia de consideración científica y cultural en la formación de los futuros profesionales y profesores? Si de algo sirven estas líneas, es porque somos conscientes de las necesidades educativas, y porque apostamos fuerte por una enseñanza musical de calidad. Posiblemente, ahora es el momento oportuno de aunar esfuerzos sin reservas. Todo un sueño, como escribía no hace poco José Emilio Palomero, que exigirá cambios y esfuerzos.

*Valladolid, 18 marzo de 2005*

# 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 Hentschke (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 Hentschke (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.



# La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior

Maria dels Àngels Subirats Bayego

Correspondencia:

Maria dels Àngels Subirats  
Bayego

Universitat de Barcelona. Campus  
Mundet  
Facultat de Formació del  
Professorat  
Passeig de la Vall d'Hebron, 171  
Edifi de Llevant, 3ª planta  
08035 Barcelona

Tel. 93 403 51 35

Fax 93 403 50 17

E-mail: asubirats@ub.edu

Recibido: 11/01/2005

Aceptado: 10/02/2005

## RESUMEN

El ámbito educativo, en el cual focalizamos nuestro interés, debe sufrir un cambio en poco más de seis años. En este espacio de tiempo debemos conseguir la armonización de los sistemas educativos que va a permitir una circulación fluida de estudiantes y de enseñantes en el marco de Europa. Debemos definir los perfiles profesionales en función del mercado laboral que también va a ser de libre circulación y por tanto deberemos preparar a nuestros profesionales para una mayor competencia.

A todo esto, ¿qué va a ocurrir con la enseñanza de la Música? Debemos ser capaces de tener una clara visión de futuro y conseguir formar a nuestros especialistas como profesionales competentes y necesarios. Creemos que es una oportunidad histórica de adecuar las enseñanzas musicales al mundo de hoy.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Educación musical, Espacio Europeo Educación Superior.

---

## Music Education within the European Area of Higher Education

### ABSTRACT

The educational environment, on which we focus our interest will undergo change in about six years time. In this period of time we should achieve the tuning of the education systems that is going to permit the fluent circulation of students and lecturers in the framework of Europe. We must define the professional profiles in function of work which

is also going to have free circulation and we will therefore prepare our professionals to be competent. And, what about Music Education? We need a clear vision of the future and to train our students as competent and necessary professionals.

We believe that it is a historic opportunity to adapt Music teaching to the world of today.

**KEYWORDS:** Education, Music Education, European Higher Education Area.

## Introducción

En estos momentos de cambio en el entorno europeo, que a nuestro entender son al menos una oportunidad para el mismo, quisiéramos hacer una revisión de la situación de la Educación Musical en el ámbito europeo.

Por una parte, la enseñanza de la Música ha sido siempre un tema secundario en la política educativa de algunos países, y no ha sido, pues, de exclusiva preocupación en el ámbito educativo europeo que se contempla de una forma global.

Por otra parte, entre los profesionales de la música hay gran diversidad, en su trabajo y en su manera de pensar y ello ha provocado seguramente una no coincidencia a la hora de reivindicar una mejor situación para la educación musical en general.

En las actuales circunstancias de cambio y preocupados por el devenir de la Educación Musical y de los estudios que llevan a obtener la titulación hasta ahora de «Maestro: Educación Musical» quisiéramos, por aquello de «quien calla otorga», a la vez que repasamos la situación educativa en Europa, referirnos al ámbito de la enseñanza de la Música ya que la consideramos incluida en él aunque no se mencione específicamente.

## La Educación Musical en Europa

Sin lugar a dudas, la situación de la Educación Musical ha preocupado a los profesionales desde siempre. Las particularidades de los sistemas educativos han hecho que se contemple la música como algo particular. Estamos seguros de que mientras se considere como algo excepcional no se podrá conseguir que se integre con normalidad en los estudios básicos que toda persona tiene derecho a recibir.



Algunos profesionales preocupados por el futuro de la educación musical trabajaron en la elaboración de nuevos métodos para la enseñanza de la música e intentaron en su momento intercambiar sus puntos de vista.

Debemos citar un primer esfuerzo hecho por Percy Scholes (U.K.), en el sentido de trabajar conjuntamente por la educación musical. Lo realizó en 1928, bajo el título de *Field Day for Music Educationist British and American*. Aun quedando limitado a británicos y americanos, uno de los propósitos de este encuentro fue la organización de una Conferencia anglo-americana en Lausanne (2-9 de agosto de 1929). Una segunda conferencia tuvo lugar en Lausanne en 1931 (31 de julio a 7 de agosto).

Otro gran esfuerzo lo realizó Leo Kestenberg (Checoslovaquia) quien trabajó por la creación de un Instituto Internacional para la Educación Musical, y para ello organizó el «I Congreso Internacional para la Educación Musical», en Praga (1936).

Eran malos tiempos de postguerra cuando surge un primer intento «oficial» de trabajar por y para la música. La Organización de las Naciones Unidas y su satélite la UNESCO fundada en 1945, patrocina el Consejo Internacional de la Música (1949). Se organizan conferencias y encuentros diversos promocionando también las relaciones internacionales. Su misión era la de procurar el entendimiento entre las personas de todas las culturas. Deducimos de la lectura de los documentos de dicho Consejo, que se piensa en la música más como en un medio que como una materia que se deba integrar en los currícula.

La Conferencia Nacional para la Educación Musical (MENC) participaba también en las acciones llevadas a cabo por el Consejo Internacional de la Música. Representaba otro grupo pionero en el trabajo por la mejora de la educación musical contemplada desde todos sus ámbitos. Esta era la situación cuando en el año 1953 los profesionales de la Educación Musical deciden asociarse y crean la *International Society for Music Education*, ISME, en conexión con el Consejo Internacional de la Música de la UNESCO. En dicha asociación se crean grupos de trabajo de entre los cuales debemos mencionar el dedicado a la Educación Musical. A raíz de la creación de ISME, algunos países crean su propia asociación de profesionales de la Educación Musical.

Veamos qué ocurría en Europa a nivel de un trabajo educativo común. En 1957 se redacta el Tratado de Roma en el cual no tienen especial presencia los programas educativos pero se inicia la idea de un espacio único en el sentido político y socioeconómico.

En España se aprueba en el año 1970 la Ley General de Educación, que si bien no hacía una referencia explícita a la Educación Musical, decía de una manera un tanto imprecisa que: «en la Educación General Básica la formación se orientará a [...] la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística [...]» [L.G.E., 1970, 23].

En 1972 se crean, dependientes del Consejo Internacional de la Música, los grupos regionales entre ellos el *European Regional Group*, cuyos objetivos entre otros son: el de promover la educación musical en Europa, la cooperación internacional en materia de Música, la observación del desarrollo del Parlamento europeo y de la Comunidad Europea hoy Unión Europea y la cooperación con el Consejo de Europa.

A 20 años vista del Tratado de Roma y sobre la base de una Resolución de los Ministros de Educación adoptada el 9 de febrero de 1976, se empezaron a desarrollar, en el ámbito de la Comunidad Europea, algunos programas de acción educativa. Esta resolución fue la que definió en su momento las grandes líneas de un programa comunitario en materia de educación y ha constituido el fundamento de las diversas acciones emprendidas desde entonces en ese terreno.

Se crea en 1978 la ISME España que dependía de alguna forma de la Sociedad Internacional; es un momento de optimismo en muchos sentidos. La ISME (Internacional) sigue manteniendo la tónica de trabajar por la educación musical. Grandes figuras del mundo de la educación musical se habían implicado en el trabajo de la sociedad, como fue el caso de Kodály o Kabalevsky.

En el año 1986 se celebró el décimo aniversario del programa de la Comunidad Europea en materia de Educación, este programa aprobado en 1976 tenía como finalidad el mutuo acuerdo y la preocupación por la correspondencia entre los sistemas educativos de los estados miembros. Aunque no se mencionaba explícitamente el campo de la Música se hicieron algunos trabajos en este sentido.

En junio de 1987 se celebró en Maastricht (Holanda) la primera Conferencia sobre la «Dimensión Europea en la Educación» con la finalidad de iniciar acciones para promocionar esta dimensión en los programas escolares, en la formación de los enseñantes y en el desarrollo del material didáctico más adecuado. Como continuación del Consejo informal de Ministros de Educación que tuvo lugar en Münster en febrero de 1988, la Comisión presentó una Comunicación titulada: «Educación en la Comunidad Europea. Perspectivas a medio plazo: 1989-1992». Esta comunicación fue presentada al Consejo de Ministros el 24 de mayo y proponía un Proyecto Educativo comunitario a fin de mantener la coherencia de

las acciones delante de los objetivos fijados por el Acta Única Europea para el año 1992 y concentrar los esfuerzos de los países miembros en dos grandes líneas de actuación:

1. La mejora de los niveles de educación de base y,
2. La formación de mano de obra altamente cualificada.

En estas circunstancias, el objetivo prioritario del período 1989-1992 sería identificar y aplicar la contribución de los sistemas educativos y formativos a la realización del mercado interior y su consiguiente explotación.

El 24 de mayo de 1988 se aprobó en la Resolución del Consejo de los Ministros de Educación el programa que promocionaba el Parlamento Europeo referente a la «Dimensión Europea en la Educación». Parece urgente que los ciudadanos europeos se den cuenta de lo que esto significa hay que hacer que «los jóvenes adquieran el sentimiento de la identidad europea y hacer que aprecien los valores de la civilización europea» [Resolución 88/C177/02]. La educación en general debe iniciar el desarrollo de la «europeidad» y entonces aparece la llamada «Dimensión europea». La Resolución antedicha viene seguida de una «Recomendación» del Consejo de Europa [*Educación Musical*, (85)7] donde se sugiere que como parte del conocimiento sobre los derechos humanos en la Dimensión europea: «las escuelas deberían proveer de oportunidades para que los alumnos adquirieran experiencia en lo que significan derechos humanos y pudieran expresar sus sentimientos mediante la dramatización, el arte, la música, la escritura creativa y los medios audiovisuales» [1985 Apéndice 3.4].

Aunque de una forma harto indirecta, aparece la música como necesaria para la educación. Dependerá de cómo se potencie en cada país, en cada institución. Desde nuestro punto de vista, no se hizo suficiente hincapié en ese momento en la cuestión de la educación musical. En Europa se sigue hablando de Educación de una forma global y se siguen potenciando los campos científicos y tecnológicos.

Se había empezado a trabajar en la entonces Comunidad Europea la llamada «armonización» de la arquitectura del sistema de Educación Superior. Comenzó de una forma un tanto experimental en el ámbito de expertos y en grupos de trabajo con sede en Bruselas aunque los coordinadores eran de diferentes países. Se constituyeron al principio 12 grupos que más tarde se ampliaron a 14 [*RIF. Resseaux d'Institutions de Formation*] que desde distintas perspectivas analizaban la situación de la educación en los países miembros de la Comunidad. Recordamos que algunos países del este y países no asociados asistían como invitados observadores a algunas de las reuniones.

Aunque no se habla específicamente de la Educación Musical, está presente en algunos programas subvencionados por la Comunidad Europea y su finalidad es la de elaborar materiales útiles para trabajar la idea de Dimensión Europea, además de empezar trabajos de comparación de curricula tanto en el ámbito de Enseñanza Básica como de Enseñanzas específicamente musicales. Se presentaron diversos trabajos relativos a estos temas en el año 1988 en la XIII Conferencia Anual de la ATEE (*European Association of Teacher Education*) donde se crea un grupo de trabajo específicamente dedicado a la Educación Musical.

La Comunidad Europea en ese momento no tenía solamente el objetivo de llegar a un sistema común de calificaciones y títulos sino que también quería mejorar el aprendizaje de idiomas, ayudar y estimular a los Estados miembros para que prepararan a los jóvenes para su futuro como ciudadanos europeos. Paralelamente se pusieron en marcha los Programas Europeos de Intercambio entre Instituciones Superiores de Educación (entonces llamados «Erasmus» y «Lingua») que propiciaban el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el intercambio de alumnos y profesores de dichas instituciones. Podemos recordar también, porque estuvimos implicados desde el principio, el trabajo que se realizó en aquellos momentos en cuanto a Dimensión Europea en la Educación, que sería la base de cuanto ha acontecido después.

En nuestro país, la «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo» de 1990, conocida como LOGSE, hacía referencia a la formación musical en los diferentes niveles educativos, desde los primeros niveles de la enseñanza hasta la formación profesional de índole superior y por primera vez abordaba otras cuestiones como, por ejemplo, qué profesionales tendrán que impartirlas, las titulaciones, etc. Quisiéramos destacar que la LOGSE introdujo cambios remarcables en la enseñanza de la música, aspectos que implicaron mayores cambios respecto a la situación anterior:

- ❑ Se trata la Música como una materia más en el diseño curricular de los diferentes niveles educativos, al mismo tiempo que se destaca su especificidad.
- ❑ Se prevé la formación de maestros especialistas que impartieran música en la etapa de Primaria, así se potenciaba que todas las escuelas pudieran dotarse de docentes preparados para impartir Educación Musical a todos los niños.

- ❑ Se crean centros con dedicación especial a la música (centros integrados). Estos centros podrán plantear la Educación Musical desde el inicio de la formación obligatoria.
- ❑ Se planifica una especialidad de Bachillerato musical (dentro de la vertiente artística), que hace compatible la formación de régimen general con la formación musical más especializada.
- ❑ Se homologan las titulaciones específicas a las titulaciones universitarias lo cual entre otras cosas, permite el acceso a los estudios de tercer ciclo a los titulados en música.

Sin embargo no se llegó a cumplir con otras expectativas que la reforma había generado, la más destacable la de no considerar los estudios musicales superiores dentro del ámbito universitario, con la creación de facultades específicas, perdiéndose de este modo la oportunidad de equiparar definitivamente los estudios musicales con el resto de estudios superiores, tal como ya se consiguió, por ejemplo, con los estudios de Bellas Artes.

En 1994 la UNESCO declara la Música como patrimonio de la Humanidad. La música juega un papel muy importante en la construcción de la Europa cultural como elemento federador que utiliza un lenguaje universal y que traduce las especificidades de las culturas regionales, nacionales y europeas. En 1997 la comunidad valona de Bruselas junto con Francia se lanzan a organizar la primera fiesta europea de la Música y se declara el 21 de junio como día de la Música en Europa.

En otro sentido, en Europa se sigue trabajando por la expansión del conocimiento y el intercambio del mismo. En 1998, se hizo una primera declaración oficial al respecto coincidiendo con el aniversario de la creación de la Universidad de París, la *Declaration de la Sorbonne* (25 de mayo de 1998). En dicha Declaración se recordaba la antigua tradición universitaria europea y se apuntaba la necesidad de la expansión del conocimiento. Ello llevaba a la libre movilidad de alumnos y profesores dentro del espacio europeo y por lo tanto al ámbito de la cooperación. Se habló sobre la conveniencia de la equivalencia de los estudios y de la puesta en marcha del Sistema de Créditos Europeos Transferibles (ECT's), sistema que desde 1995 se hallaba en fase de experimentación entre algunas de las Instituciones participantes en Programas Europeos. Asimismo, se introdujo también la temporalización por semestres.

En la Declaración de la Sorbona se anunciaba la unificación de los sistemas de estudios, en cuanto a la denominación de pregrado y grado con la recomendación de mantener la identidad propia en cada comunidad. Se abogaba

por la idea de que los estudiantes pudieran realizar por lo menos un semestre de estudios fuera de su Institución de origen y que pudieran realizar prospecciones en el mercado de trabajo europeo. Se animaba a los gobiernos de la Unión Europea a trabajar para estos fines y firmaban la declaración los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania. A partir de la puesta en marcha de la moneda única, se fue acelerando el proceso de integración de todos los países también en el campo de la Educación.

Con fecha 19 de junio de 1999, se aprueba en Bolonia el siguiente documento importante referente a la Educación en Europa.

Partiendo de la Declaración de la Sorbona en la que se proponía el área de desarrollo cultural europeo, varios países aceptaron el reto de trabajar en este sentido. El día anterior a la declaración oficial se reunieron expertos de los países europeos que pudieran realizar sugerencias al respecto. Vista la importancia y necesidad de una mejor adaptación al nuevo milenio se consideraron los siguientes objetivos:

- ❑ Adaptar un sistema de estudios que fuera equivalente en tiempo y conocimientos en cuanto a promover una movilidad futura en el campo de trabajo al que pudieran acceder todos los ciudadanos europeos. Se consideró también la creación de un diploma suplementario.
- ❑ Prever esencialmente la creación de un sistema de dos ciclos, el segundo complementario del primero que debía tener un mínimo de tres años de duración. El segundo ciclo debería tener en cuenta el mercado de trabajo europeo y en la mayoría de países se preveía como un Master y/o Doctorado.
- ❑ Establecer un sistema de créditos que fuera reconocido en todo el ámbito europeo y que en parte debía adquirirse en función a la necesidad del futuro trabajo que se quisiera llevar a cabo y no necesariamente en Instituciones de Estudios Superiores.
- ❑ Promover la movilidad de estudiantes, de profesores, investigadores y administrativos sin que estos perdieran sus derechos en las instituciones de origen.
- ❑ Promover la cooperación entre los países europeos asegurando la calidad con el desarrollo de criterios y metodologías adecuadas.

- ❑ Promover la dimensión europea necesaria en la educación superior, particularmente con vistas al desarrollo curricular, a los programas de estudio consensuados, a la docencia y a la investigación.

Con la *Declaración de Bolonia* se pretendía consolidar la propuesta hecha en la Declaración de la Sorbona y viene avalada por 32 firmantes de treinta países.

En marzo de 2001 previa la Conferencia que debía tener lugar en Praga se celebró la *Convención de Salamanca* que acogió a más de trescientas instituciones de los diferentes países europeos firmantes de la Declaración de Bolonia. En dicha Convención se aprobaron las metas, principios y prioridades siguientes:

- ❑ Autonomía con responsabilidad;
- ❑ Educación como servicio público;
- ❑ Enseñanza Superior sustentada en la investigación y,
- ❑ Articulación de la diversidad.

Como temas principales que debían tenerse en cuenta se citaron los que tienen como finalidad la Calidad como pilar esencial. Es la condición indispensable para dotar al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior de la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad de calificaciones y atractivo en cuanto al buen hacer de las universidades.

Se constató la necesidad de unas titulaciones adecuadas a los tiempos y a los mercados de trabajo y por ello se hace un llamamiento a los gobiernos para que impulsen el cambio y proporcionen un marco de coordinación y asesoramiento que facilite la Convergencia Europea. Las Instituciones expresaron su voluntad de iniciar y respaldar el progreso de una acción común destinada a:

- redefinir una enseñanza superior e investigación para toda Europa;
- remodelar y actualizar todos los currícula de la enseñanza superior;
- ampliar y desarrollar la labor investigadora de la enseñanza superior;
- aprobar mecanismos de aceptación mutua para la evaluación, garantía y certificación de calidad;
- reforzar la dimensión europea partiendo de los denominadores comunes y asegurar la compatibilidad entre instituciones, currícula y grados;
- promover la movilidad de estudiantes y profesores y la empleabilidad de los diplomados en Europa;

- apoyar los esfuerzos de modernización de las Universidades en los países donde el desafío de un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior es más difícil de lograr;
- lograr un sistema legible, atractivo y competitivo en el ámbito nacional, europeo e internacional; y
- seguir defendiendo la enseñanza superior como un servicio público esencial.

Los acuerdos tomados en Salamanca se presentaron en Praga el 19 de mayo de 2001. Allí se constató que en los distintos países se estaba trabajando para conseguir los objetivos fijados en Bolonia y que pretendían el establecimiento del Espacio común Europeo de Educación para el año 2010. Se decidió, entonces, continuar con los objetivos establecidos en Bolonia y puntualizados en Salamanca donde se fundó la Asociación de Universidades Europeas.

En la *Declaración de Praga* se enfatizan los siguientes puntos:

- ❑ La formación continuada como elemento esencial en el ámbito de la educación superior, construyendo el conocimiento sobre la base socioeconómica. Se impulsa el uso de las nuevas tecnologías, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida para todos.
- ❑ La educación superior y los estudiantes potenciando la relación entre los estudios y las posibilidades en el campo del empleo.
- ❑ La promoción del interés y el atractivo por los estudios en el Espacio Europeo, relacionados con la calidad y la competitividad.

En la Declaración de Praga se propone continuar trabajando en las líneas abiertas para la Convergencia Europea y se prevén consultas a las Asociaciones de Universidades, a las Asociaciones Nacionales de Estudiantes y al Consejo de Europa en referencia a todos los trabajos iniciados.

A finales de septiembre de 2003 se reunieron de nuevo en Berlín los Ministros de Educación para revisar los trabajos llevados a cabo hasta el momento e insistir en la necesidad de tener listo el Plan de Convergencia Europea en el campo de la Educación Superior para la fecha estipulada. Se concertó una nueva reunión en Bergen (Noruega) para el año 2005.



## **Estado de la cuestión**

En el marco de Europa observamos que no se ha contemplado en ningún momento la particularidad de los estudios artísticos. Existen algunos proyectos piloto pero siempre relacionados con materias científicas experimentales o con las nuevas tecnologías.

En el caso de España y en lo concerniente a los estudios que nos ocupan, la LOGSE abrió el camino para que la LRU creara la posibilidad de las especializaciones para los Maestros de Enseñanza Primaria, entre ellas la de Educación Musical. Sin embargo, la LOCE presenta una estructura algo diferente en el sistema educativo, pero mantiene las áreas que se especificaban en la anterior LOGSE y mantiene también que algunas áreas específicas sean impartidas por maestros especialistas.

En su artículo 19º referido al profesorado leemos: «La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros, o de aquellas otras enseñanzas que se determinan, será impartida por maestros con las especialidades correspondientes» [BOE, 24 de diciembre de 2002].

Así pues la nueva Ley de Ordenación de Universidades [LOU, 6/2001, de 21 de diciembre] deberá mantener de alguna forma dichas especializaciones, aunque se deberá tener en cuenta la nueva situación de Convergencia Europea.

Aunque en el Título VI de la LOU referido a «De las enseñanzas y títulos» no se mencione explícitamente esta cuestión, en el Título XIII dedicado al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, si se puede leer que: «[...] con el fin de cumplir las líneas generales que emanen del espacio europeo de enseñanza superior, el Gobierno previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establecerá, reformará o adaptará las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional correspondiente a los mismos» [BOE, n.º 307, 24-12-2001].

Está preparado y pendiente de aprobación el «Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado» [29-05-03]. Dice dicho Real Decreto con referencia a los estudios de grado: «este primer ciclo y nivel de las enseñanzas universitarias da lugar a títulos oficiales de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, cuya obtención requiere que el alumno complete, con carácter general, 180 a 240 créditos [...]» [P.R.D. de 29-05-03].

Quisiéramos creernos capaces de obtener para los futuros maestros un grado equivalente a lo que en el presente es una licenciatura. Es imprescindible un aumento de créditos en dichos estudios, cosa que se viene reivindicando desde hace muchos años. Por supuesto, ello conlleva un plan de estudios muy bien planificado pensando en proveer el actual mercado de trabajo de profesionales cada vez más competentes.

También quisiéramos comentar que se nos presenta un reto que pondrá a prueba nuestra capacidad de acción. Se dará, creemos, un momento histórico que puede ser positivo si trabajamos con visión de futuro en la preparación de las nuevas titulaciones y sobre todo si trabajamos pensando en aquello de que «la unión hace la fuerza», es decir desde todas las universidades intentando mantener los principales puntos de vista en común.

La primera acción a emprender debería ser la toma de decisiones respecto a la duración y al contenido de créditos de los estudios que llevan a la consecución del título de maestro. La segunda, la estructuración de los planes de estudio con relación a la demanda laboral y con la incorporación del uso del Crédito Europeo que presenta notables diferencias con la concepción de crédito que tenemos en la actualidad.

El proyecto aprobado y subvencionado por la ANECA (Agencia Nacional para la calidad en la Educación) en el que toman parte cuarenta y cuatro instituciones universitarias que imparten titulaciones de maestros, ha tenido como uno de sus posibles objetivos trabajar en la elección de un modelo de grado para dichas titulaciones. El estudio relacionado con el estado de la cuestión de lo que podría ser el grado de «Maestro» en los países que conforman la Unión o que están a punto de hacerlo, se ha contemplado de una forma sesgada, obviando que en algunos países de nueva agregación la tendencia era la de la especialización. Además, creemos que dicho proyecto no esté suficientemente divulgado entre los profesores que imparten docencia en dichas titulaciones y en las diversas universidades. Por citar un caso, ninguno de los representantes lo es de las áreas que nos competen, la de Música o de Didáctica de la Expresión Musical.

A la vista del panorama futuro, quisiera invitar desde aquí a todos los compañeros que implicados en el proceso de Convergencia Europea, pudiéramos poner en común nuestras propuestas, tratar de unificarlas y poder vía instancias correspondientes hacerlas llegar a los encargados de dar vía legal a las mismas.

## **Referencias bibliográficas**

COUNCIL & MINISTERS OF EDUCATION (1985). *Recommendation R(85)7 Music Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

COUNCIL & MINISTERS OF EDUCATION (1988). *Resolution 88/C177/02 «The European Dimension in Education»*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

MEC (2001) Ley Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. *BOE*, 307/2001 (24-12-2001).

MEC (2003) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. *BOE*, 307/2002 (24-12-2002).

WEB MINISTERIO DE EDUCACIÓN: <http://www.mec.es>

WEB UNIVERSIDAD DE BARCELONA: <http://www.ub.es>



# Pasado, Presente y Futuro de la Musicología en la Universidad española

Antonio Martín Moreno

Correspondencia

Antonio Martín Moreno

Catedrático de Historia de la  
Música  
Universidad de Granada  
Jesús Fandila, 10  
18014 Granada

Recibido: 11/01/2005

Aceptado: 10/02/2005

## RESUMEN

La presencia de la música en la universidad española ha pasado por distintas etapas y situaciones desde la antigüedad hasta nuestros días. Son numerosos los trabajos que nos han acercado a este devenir. En la actualidad la música reduce su presencia a varias titulaciones, siendo la más novedosa la de Historia y Ciencias de la Música. El futuro más inmediato pasará por aunar fuerzas entre los distintos estamentos y el acercamiento paulatino entre esta institución docente y aquellas que imparten otros estudios artísticos, unas dedicadas a la pedagogía y la historiografía, y las otras a la interpretación.

**PALABRAS CLAVE:** Armonía, Quadrivium, Tratados teórico-musicales, Krausismo, Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música, Optimización de esfuerzos.

---

## The Past, the Present and the Future of Musicology in Spanish Universities

### ABSTRACT

The presence of Music in Spanish Universities has been through different stages and situations from the antiquity until the present. There are numerous works that allow us to approach this transformation. At the present time music presence has been reduced to several degrees the most novel being that of Music History and Sciences. The most immediate future will bring the joining of forces between the different strata and will allow a gradual coming together of the educational institutions and those that impart other artistic studies, some dedicated to pedagogy and historiography, and others to interpretation.

**KEYWORDS:** Harmony, Quadrivium, Theoretical-musical treaties, Krausismo, Degree in Music History and Sciences, Optimization of efforts.

## **Introducción: Los trabajos de base sobre la Musicología en la universidad española**

Aunque existe ya un considerable número de trabajos que abordan el tema de la Musicología universitaria, como los de Arnau (1985), Aviñoa (1998), Bonastre (1998), Carreira (1988), Casares (1986, 1998), García Fraile (1987, 1990, 1991, 1992, 1998, 1999, 2004), Gómez Muntané (1988), López Calo (1980, 1983, 1996, 2002), Martín Moreno (1980, 1988, 1989, 1990, 1994, 1998), Medina (1986, 1995, 1998), Téllez (1997), Tur (1992) y Virgili (1998), además de otros que igualmente figuran en la bibliografía, falta todavía una completa monografía sobre la historia de la enseñanza musical universitaria, a pesar de la antigüedad e importancia de la misma.

## **La Música como elemento educativo de primer orden. La Antigüedad**

Efectivamente, la Música formó parte de la educación en la cultura occidental desde sus primeras manifestaciones y, especialmente, a partir del siglo VI antes de Cristo con la aparición de la Filosofía.

El concepto pitagórico de «Harmonía», según el cual la reducción del mundo al orden y a la afinidad con el espíritu alcanzó su límite extremo, es el concepto estético más fecundo en el pensamiento presocrático. Para Pitágoras, el Cielo, la Tierra y el ser humano están sometidos a la misma ley: la ley del número, y las cosas participan de los números.

Esta concepción matemática, que se aplicaba a la poesía y a la pintura, se hacía especialmente evidente en la música. La ciencia matemático-musical recibió un extraordinario impulso que los pitagóricos desarrollaron en diversas direcciones, tanto técnico-científicas como ético-cósmicas, de tal manera que con los mismos términos y conceptos podía hablarse de la música ordenada del alma y de la «música de las esferas», puesto que las proporciones numéricas que se encontraban en el macrocosmos (el universo) y en el microcosmos (el ser humano) eran las mismas que se encontraban en la génesis de los sonidos, tal como la tradición atribuye a Pitágoras que éste había descubierto en el monocordio. Los pitagóricos concibieron, pues, la música como un elemento estructural dentro del cosmos [MARTÍN MORENO, A., 1984, 7-8].

Esta relación estrecha de la música con las matemáticas y con todo un sistema estético y filosófico explica la gran cantidad de referencias existentes en la cultura clásica griega dedicadas a la música en el sentido de ensalzar sus poderosos

efectos: Orfeo encantaba a las fieras con su música, Anfión edificaba los muros de Tebas al son de la lira y Pitágoras elevaba las costumbres humanas escogiendo las *harmoniai* o modos apropiados.

Consecuentemente a esta teoría musical de alcance cosmológico, físico, ético y estético, los pitagóricos desarrollaron su teoría de la *Catarsis*: purificaban el cuerpo con la medicina y el alma con la música. La poesía y la música tenían para ellos un valor médico y moral: podían engendrar directamente sentimientos de armonía, de orden, de bondad, por «simpatía imitativa» con la música, que es orden y armonía.

Los filósofos más influyentes en la cultura occidental continuaron con esta concepción de la música concediéndole un extraordinario papel en la educación. Platón escribe en *La República o de la Justicia*, «¿Qué clase de educación van a recibir [los guardianes de la ciudad]? [...] Esta no es otra que la gimnasia para el desarrollo del cuerpo y la música para la formación del alma» [PLATÓN, 1996, 376c/377e, 696]

Debido a ese convencimiento en el poder educativo de la música, especialmente a través de la palabra cantada, Platón rechaza la música instrumental y sólo admite la música vocal, portadora de conceptos, cuando escribe en el Libro Tercero de *La República* que «la melodía está compuesta de tres elementos, a saber: la letra, la armonía [entonación o melodía en sentido actual] y el ritmo. [...] Quiero aconsejarte que permitas aquellas [armonías o modos] que imiten dignamente tanto la voz como los acentos de un héroe que, bien en acción bélica, bien en cualquier otra acción violenta, se ve abatido por una herida o va derecho a la muerte, o cae en otra desgracia semejante; y, sin embargo, en todas estas circunstancias acepta su mala suerte firmemente y con entereza.

También puedes admitir otra que imite a aquel que, de manera pacífica y no forzada, sino más bien voluntaria, trata de llevar a otro al convencimiento de algo y le suplica, con promesas si se dirige a un dios, con instrucciones y amonestaciones si se trata de un hombre; o, por el contrario, que se aviene a las súplicas, enseñanzas o persuasiones ajenas, y lejos de sentirse orgulloso con todo lo que ha conseguido, transparece en toda sus acciones sensatez y mesura y se muestra siempre contento con su suerte» [PLATÓN, 1986, 398b/399d, 709-ss.].

Más adelante afirma que la música «proporciona la educación más señera, ya que precisamente el ritmo y la armonía se introducen en lo más íntimo del alma, y haciéndose fuertes en ella la proveen de la gracia y la hacen a este modelo si la educación recibida es adecuada a él, pero no si ocurre lo contrario. [...] Por

eso me parece a mí que la educación descansa en la música» [PLATÓN, 1986, 401a/402d, 711].

No es mi propósito —ni la características de esta colaboración lo permite—, reproducir aquí la enorme cantidad de textos en los que Platón se refiere a la música, sino recordar que concede a la misma el primer lugar en la educación. En el libro séptimo de *Las Leyes* añadirá como parte de la educación, después de la Música, la Aritmética, la Geometría y la Astronomía en la primera formulación de lo que será el «Quadrivium» medieval, de neta inspiración platónica: «Quedan aún, precisamente para los hombres libres, tres disciplinas: una de ellas es el cálculo y el estudio de los números; la medida de las longitudes de las superficies y de los sólidos, constituyen globalmente la segunda; la tercera es el estudio del curso de los astros y de sus mutuas relaciones en estas revoluciones» [PLATÓN, 1986, 817a/818d, 1409].

Esta concepción educativa musical platónica, presidida por el convencimiento ético del poder de la misma sobre el ser humano, está en la base de la organización educativa del Cristianismo y del Canto Gregoriano, punto de partida de la música occidental, cuya configuración surge de los textos platónicos: «[...] los ritmos y la música en general tienen por objeto la imitación de las costumbres humanas, buenas o malas. [...] Es necesario utilizar todos los medios imaginables para evitar bien que nuestros hijos deseen imitar nuevos modelos en sus danzas o sus melodías, bien que no se les induzca a ello ofreciéndoles placeres de todas clases [...] ¿Podría alguno de nosotros encontrar, para evitar esto, un método mejor que el que utilizan los egipcios?» [PLATÓN, 1986, 798d/799e, 1395].

A continuación Platón describe el método que utilizaban los egipcios, método que él propone y que la Iglesia romana llevaría a la práctica en la configuración del canto romano o gregoriano: «Dar carácter sagrado a toda danza y a toda música; determinar primeramente las fiestas, ordenar por adelantado, para todo el año, las festividades que se habrán de celebrar, las épocas en que habrán de celebrarse y en honor de qué dioses o hijos de dioses se van a celebrar. Luego, determinar qué himno se habrá de cantar al sacrificar a los dioses, y con qué danzas habrá que honrar tal y cual sacrificio» [PLATÓN, 1986, 798d/799e, 1395]. Esto es lo que hizo la iglesia romana desde el comienzo de su legalización.

Es importante subrayar esta función educativa de *Las Leyes* platónicas. Toda legislación debe ser educación, esto es, formación en la virtud: no sólo la resistencia al dolor, sino también el control del placer. Hay que habituarse a gozar del placer pero sin dejarse dominar por él y sabiendo que el juego es gozar



dominando el propio goce. Toda educación tendrá como primer ejercicio el juego, por lo que Educación y juego están íntimamente unidos y el juego debe ser el portavoz de la virtud a través del canto, el tema constante de los coros, en las danzas cantadas y en los cantos danzados. Esta presencia y atención a la música como elemento educativo de primer orden va a ser una constante a lo largo de la historia del pensamiento occidental, que tiene su punto de partida tanto en Platón como en Aristóteles, para quien es igualmente importante la función educativa de las leyes y, dentro de esa función, la educación musical.

El libro octavo de *La Política* aristotélica está dedicado íntegramente a la educación, con un extenso capítulo dedicado a la Música: «la música puede procurar cierta cualidad de ánimo, y si puede hacer esto es evidente que se debe aplicar y que se debe educar en ella a los jóvenes. El estudio de la música se adapta a la naturaleza juvenil, ya que los jóvenes, por su edad, no soportan de buen grado nada que esté falto de placer, y la música es, por naturaleza, una de las cosas placenteras. Además, parece que hay en nosotros una cierta afinidad con los ritmos y armonías. Por eso muchos sabios afirman, los unos, que el alma es armonía, y otros, que tiene armonía» [ARISTÓTELES, 1994, 294-95].

## **La Música en el *Quadrivium* medieval**

La definición de la música como arte liberal y noble procedente del pensamiento clásico, se codificó definitivamente a finales del Imperio Romano, incluyéndose su enseñanza en las artes del *Quadrivium*, las «cuatro vías» o caminos de las ciencias del número hacia la verdad, representados por la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música. Pero la Música tiene igualmente una estrecha relación con las Artes del *Trivium*, los tres caminos de las letras: la Gramática, la Retórica y la Dialéctica, planificación paulatinamente establecida por Marciano Capella, Casiodoro, Boecio y San Isidoro.

La Universidad medieval surge de las escuelas monacales y catedralicias que, partiendo de San Benito y legisladas después por Carlomagno, se establecieron en toda Europa especialmente a partir del siglo IX. Desde el mismo origen de la universidad europea la Música forma parte de sus planes de estudio, dividiéndose su enseñanza en especulativa y práctica, siguiendo en buena medida los tratados de San Agustín, San Isidoro, y, sobre todo, Boecio.

En España la Universidad de Salamanca fue la primera de la cultura occidental que incluyó oficialmente la enseñanza de la música en sus programas. Al organizar Alfonso X el Sabio el plan de estudios de la Universidad de Salamanca

en 1254 situó a la Música en el Quadrivium, disponiendo «que aya un maestro en órgano et que yo le de cinquenta maravedis de cada anno». La palabra órgano no se refiere aquí al instrumento musical de este nombre, sino a la ciencia de la composición a varias voces simultáneas, como hacían los organistas (compositores de organa o piezas a dos o más voces) de Nôtre Dame de Paris [MARTÍN MORENO, 1988, 87 y GARCÍA FRAILE, 2004, 32].

Es cierto que los Estatutos de la Universidad de París promulgados por el Legado Pontificio Robert de Courçon datan de 1215, pero en ellos no se menciona explícitamente la música, aunque se incluye en las enseñanzas del Quadrivium [LÓPEZ-CALO, 1983]. Esta planificación musical de Alfonso X el Sabio tiene su antecedente y recibe la influencia de la potente cultura islámica del momento.

Dado el extraordinario desarrollo que adquirió la música en la cultura arábigo-andaluza, y comprobado el formidable papel impulsor que representó dicha cultura en la Europa medieval y sus manifestaciones artístico-literarias, es lógico conjeturar que también la música europea recibiese la influencia benéfica de las florecientes escuelas musicales de Al Andalus. Así, por ejemplo, J.F. Rowbotham escribió, en 1887, que la *Harmonía* de Hucbaldo de Saint Amadans, de los siglos IX-X, estaba inspirada en la música árabe de la Escuela de Córdoba.

La prueba documental que ha dado lugar a polémicas sin fin y a las más distintas opiniones radica en el tratado de un tal Virgilius Cordubensis, el cual describe en su *Philosophia* la enseñanza científica de la música en el siglo XI en Córdoba. Este tratado se conserva en traducción latina en la biblioteca de la catedral de Toledo, y si se confirmase su autenticidad, resultaría que Córdoba fue la primera ciudad de Europa en la que se enseñaba públicamente la ciencia del *organum* o música a varias voces, lo cual no sería absurdo si pensamos que también fue Córdoba la primera ciudad europea de la que tenemos noticia de que contaba con una escuela de música, un primer conservatorio, ya en el siglo IX, el fundado por Ziriab [MARTÍN MORENO, 1985, 53-56].

## El Renacimiento

Así, pues, el desarrollo de la música española y del resto de Europa se debe a su consideración social y su inserción en el mundo de las Artes Liberales. El primer estudioso en observar esta característica fue Marcelino Menéndez Pelayo en su *Historia de las Ideas Estéticas en España* (1883-1891), en el capítulo dedicado a «La estética en los tratadistas de música durante los siglos XVI y XVII».

Comprueba allí Menéndez Pelayo que la riqueza y abundancia de tratados musicales españoles de este periodo «iguala, si no excede, a la de la preceptiva literaria, y contrasta de un modo ventajosísimo con la penuria de obras didácticas de las artes del dibujo impresas en nuestra patria». Y continúa sorprendido al comparar la producción de libros de música con libros de artes plásticas, pues «Entre libros prácticos y libros especulativos, entre tratados de música religiosa y tratados de música profana, entre artes de canto llano, canto de órgano y contrapunto y artes de vihuela o de guitarra, entre declaraciones de instrumentos y libros de filosofía del arte más o menos escolástica o matemática, se cuentan en el siglo XVI más de cuarenta autores, y otros veinte, por lo menos, en el siguiente. Toda la literatura junta de las artes plásticas, aún incluyendo los manuscritos, no se acerca, ni con mucho, a este número».

Don Marcelino encuentra más adelante la explicación de esta aparente contradicción en que «la buena suerte de la Música había hecho que desde la Antigüedad más remota se la mirase bajo cierto aspecto racional y científico, y que trasladada la clasificación de las artes de Grecia a Roma y de Roma a los doctores de la Edad Media, fuese la Música universalmente recibida entre las artes liberales».

La conexión con el mundo de la educación es una clara consecuencia, porque logró «el arte del sonido penetrar desde muy temprano en las escuelas episcopales y monásticas, y luego en las famosas Universidades, donde nunca tuvieron asiento el arte de la *mazonería* ni el de la *imaginería*, a pesar de los portentos que cada día creaban». Por esta razón, Menéndez y Pelayo constata que «Enseñóse, pues, en todas las aulas de Europa, no sólo la música especulativa, sino también la práctica, como parte esencialísima de la educación liberal, y hubo adscritos a las facultades de *artes* (donde también se enseñaban la Lógica, las Matemáticas y la preceptiva literaria) catedráticos de Música y hasta doctores en música, hasta tiempos relativamente muy modernos. Todo ello acrecentaba en los músicos la satisfacción de sí propios y de su arte [...]» [MENÉNDEZ Y PELAYO, 1974, 939-942].

Entre las fuentes musicales conservadas del reinado de los Reyes Católicos destacan por su abundancia las obras didáctico-musicales que, como ha demostrado Carlos Romero de Lecea, prácticamente inauguran la actividad de la imprenta en España. No es ajena a este movimiento educativo la fama de la reina Isabel como protectora y dinamizadora del saber, ni el impulso que recibe la Universidad de Salamanca con figuras como la de Antonio de Nebrija (1442-1522) que entre 1476 y 1513 desempeñó varias cátedras en Salamanca, antes de su traslado en 1513 a la cátedra de Retórica en la nueva Universidad de Alcalá.

Por la fuerza de los hechos se nos imponen las Universidades de Salamanca y Alcalá, que cuentan con catedráticos de música de renombre internacional, y muy probablemente el resto de los numerosos tratados musicales impresos durante este reinado deben estar igualmente vinculados con la docencia universitaria. Esta finalidad docente es la razón de que España se caracterice por ofrecer trabajos escritos tanto en latín como en castellano.

El primer libro impreso de música que se conoce es el titulado *Lux bella*, que tiene por autor a Domingo Marcos Durán y fue editado en 1492 en Sevilla «por cuatro alemanes compañeros», como indica el colofón. Publicó otros dos libros, en 1498, uno en Salamanca y otro, en ese mismo año en la tipografía gramática castellana de Antonio de Nebrija. En 1498 Brun imprime en Sevilla una *Introducción de canto llano por el bachiller Alonso Spañon*, teniendo el mérito tipográfico de que en sus páginas aparece música gregoriana en notación cuadrada y con letra gótica.

Los tratados teórico-musicales proliferan por toda la península, como el Anónimo, *Arte de canto llano*, probablemente de 1492. En 1495 Guillermo de Podio publica en las prensas de Hagenbach y Hutz, de Valencia, su *Ars Musicorum*, mientras que Bartolomé de Molina encomienda su *Arte de canto llano llamado Lux videntis*, a las prensas de Diego de Bumiel en Valladolid en 1503. En Burgos, Fadrique Alemán de Basilea es el responsable en 1511 de la impresión del *Arte de canto llano y contrapunto y canto de órgano con proporciones y modos*, de Gonzalo Martínez de Bizcargui, y en 1515 de las *Intonaciones nuevamente corregidas según uso de los modernos que hoy cantan y entonan en la Iglesia Romana*, también de Gonzalo Martínez de Vizcargui.

En Barcelona es Johan Rosenbach el responsable en 1510 de la impresión del *Libro de música práctica de Francisco Tovar*. También pertenece a este periodo la obra de Gaspar de Aguilar, *Arte de principios de canto llano nuevamente enmendados y corregidos por Gaspar de Aguilar. Con otras muchas reglas necesarias para perfectamente cantar*, impresa sin lugar, año ni indicación de impresor.

Cito esta breve muestra de ediciones musicales por la importancia de la misma, ya que estamos en los albores de la imprenta en España y porque se trata de ediciones necesarias para la enseñanza en las Universidades españolas, especialmente Salamanca y Alcalá. La política educativa de los Reyes Católicos, planificando las Universidades y las capillas catedralicias, potenció a la Música como un poderoso y tradicional elemento de difusión de los nuevos ideales y de cohesión política [MARTÍN MORENO, 1999, 470-474].

## La Universidad de Salamanca

No existe todavía un estudio detallado de la actividad musical en la Universidad española, aunque sí es conocida la aportación de sus más preclaros catedráticos de música. La Universidad de Salamanca es, sin duda, la más importante en lo que a presencia musical se refiere y a ella ha dedicado numerosas y notables investigaciones Dámaso García Fraile en buena parte resumidas en su última aportación [GARCÍA FRAILE, 2004].

Durante el siglo XV hay referencias al menos a siete maestros cuyos nombres son García Fernández en 1403, García Sánchez en 1410, Juan Alfonso de Ledesma en 1440, el famoso Bartolomé Ramos de Pareja en 1460, Fernando González de Salamanca en 1465, Martín Gómez de Cantalapiedra en 1465 y Alonso de Córdoba en 1480. El más importante y mejor conocido es Bartolomé Ramos de Pareja, autor de uno de los primeros libros impresos, su *De Musica Tractatus, sive Musica Practica*, publicado en Bolonia en 1482.

El italiano Clemente Terni, ha sido el primero en insistir en la tremenda aportación de este catedrático de música de Salamanca al mundo de la teoría y la práctica musicales, calificándolo de humanista genial y «Galileo de la música» [MARTÍN MORENO, 1999, 473-474]. También relaciona Dámaso García Fraile (2004) a los sustitutos de la tan apetecida Cátedra de Música, Antón Torres, Juan de Sigüenza y Fernando de Torrijos.

Durante el siglo XVI la cátedra de música salmantina es desempeñada por Diego de Femoselle (entre 1503 y 1522), Lucas Fernández (entre 1522 y 1542), Juan Oviedo (entre 1542 y 1566), el famoso Francisco de Salinas (entre 1567 y 1590), Roque de Salamanca (entre 1590 y 1593) y Bernardo Clavijo del Castillo (entre 1593 y 1603), siendo los sustitutos Roque de Salamanca (en 1564 y en 1573) y Alejo Martín (en 1578).

Deben relacionarse con la actividad docente de la universidad de Salamanca los tratados teóricos publicados en dicha ciudad, como son los del Bachiller por Salamanca Cristóbal de Escobar, que edita una obra titulada *Esta es una introducción muy breve al canto llano*; Domingo Marcos Durán, que imprime en 1504 en Salamanca su *Comento sobre Lux Bella*, y una *Súmula de canto de órgano, contrapunto y composición vocal práctica y especulativa*, y Diego del Puerto que edita su *Portus musice*, también en Salamanca y en 1504 y, cómo no, el más importante de los tratados de este siglo como el *De Musica libri septem*, de Francisco de Salinas. Este tratado de Salinas recoge la enseñanza de la *música especulativa* a la que se dedicaba media hora complementada con otra media hora de *música práctica*, que incluía el *canto llano* (durante cuatro

meses), el *canto de órgano* o polifonía (durante tres meses) y el *contrapunto*, durante dos meses [GARCÍA FRAILE, 2004].

La Universidad de Alcalá, fundada por el Cardenal Cisneros en 1498 e inaugurada en 1508 no contempló entre sus Cátedras ninguna dedicada a la Música, a diferencia de la Universidad de Salamanca. A pesar de ello goza de un cierto prestigio por su relación con la música, debido principalmente a la presencia en la misma de Pedro Ciruelo, en realidad Catedrático de Teología y tal vez de Matemáticas, autor del *Cursus quatuor mathematicarum artium liberalium*, publicado en París en 1516 que incluye la parte correspondiente dedicada a la teoría musical en la que reproduce los *Elementa Musicalia*, de Lefèvre d'Étaples, como ha observado Louis Jambou.

También el famoso compositor y teórico Fray Juan Bermudo escribe en 1555 que estudió matemáticas en la «famosa y doctísima Universidad de Alcalá», lo que supondría la enseñanza del *quadrivium* y, consiguientemente, la Música. Pero sólo contamos con estos pocos datos debidos a Louis Jambou [JAMBOU, 1999].

La relación entre Cátedras de Música y Magisterio de Capilla catedralicio queda de manifiesto en la Universidad de Oviedo, que desde su fundación un siglo más tarde vincula la cátedra de música de la Universidad con el magisterio de capilla de la catedral, ambos puestos desempeñados por el mismo maestro.

## Los siglos XVII y XVIII

La enseñanza musical en la Universidad española debió mantenerse más o menos igual a lo largo de los siglos XVII y XVIII, como se acredita por los tratados teórico-prácticos destinados a cubrir esa demanda docente, principalmente en la Universidad y también en las capillas de música catedralicias.

En Salamanca continúan al frente de su cátedra de música notables compositores, como es el caso de Sebastián de Vivanco entre 1603 y 1622, al que suceden Roque Martínez entre 1622 y 1648, Juan Berjón entre 1648 y 1669, Antonio de Castro entre 1669 y 1675, Juan de Torres y Roca entre 1675 y 1679 y Diego Verdugo, entre 1680 y 1709. Como dato significativo García Fraile (1990) encontró que el famoso Gaspar Sanz fue en 1669 un opositor frustrado a la Cátedra salmantina.

Por lo que se refiere a la Universidad de Alcalá es importante la presencia en la misma del teórico y organista Andrés Lorente, autor del difundido e influyente tratado *El por qué de la Música*, publicado en Alcalá de Henares por Nicolás

Xamares en 1672. En este tratado Lorente se autodefine como «Graduado en la Facultad de Artes por la Universidad de Alcalá», en la que posteriormente fue maestro de Artes y finalmente decano de la Facultad de Artes. El conocimiento de la actividad musical de la Universidad de Alcalá sigue siendo una de las asignaturas pendientes de la musicología en España [JAMBOU, 1999].

El siglo XVIII contempla en la cátedra de música salmantina a Tomás de Mizieces entre 1700 y 1718, Antonio de Yanguas entre 1718 y 1753 y, finalmente, Juan Antonio de Aragüés, entre 1753 y 1793, figurando entre los sustitutos Antonio de Argüelles en 1714, Gabriel Perlines en 1715 y Manuel Doyagüe en 1778.

Dámaso García Fraile (2004) ha corregido los datos hasta ahora difundidos sobre la supresión de la Cátedra de Música de Salamanca que no tuvo lugar en la reforma de 1807 del Ministro Caballero [MARTÍN MORENO, 1985, 299-302 y GÓMEZ AMAT, 1984, 260] sino unos cuantos años antes, en 1792, fecha en que Carlos IV aprobó el plan propuesto por la Universidad para la creación de un nuevo Colegio de Filosofía. En la Provisión Real en la que se dispone la supresión de la Cátedra de Música se reitera que la enseñanza de la música en la Universidad de Salamanca consta de dos partes: la música práctica, que seguirá practicándose en la orquesta de la Universidad creada en 1738 y la música teórica de la que se responsabiliza a los catedráticos de Matemáticas, por lo que la supresión de la dotación no supondría «ningún perjuicio a la enseñanza, puesto que lo científico de aquel arte debe y puede dejarse a los catedráticos de Matemáticas» [Provisión Real citada por GARCÍA FRAILE, 2004, 44].

Un año más tarde, en 1793, falleció el último catedrático de Música de la Universidad Salmantina, Juan Antonio de Aragüés, cuyo sustituto desde 1778 fue Manuel José Doyagüe que no llegó a ser Catedrático de Música porque, como afirma García Fraile (2004), dicha Cátedra fue suprimida antes de fallecer el maestro Aragüés que la ocupaba. Es cierto que esta supresión adquiere carácter definitivo en la reforma educativa de 1807 del ministro Caballero en la que desaparece cualquier referencia a las cátedras y a la enseñanza universitaria de la música.

Durante más de cinco siglos la presencia de la Música en la Universidad española, en su aspecto teórico, investigador, especulativo y práctico, fue una realidad viva y dinámica, ofreciendo al acervo cultural occidental la aportación de los Ramos de Pareja, o Francisco Salinas en el siglo XVI, por citar sólo a los catedráticos más universalmente conocidos. Esta relación entre teoría y práctica musical es manifiestamente declarada por Francisco Salinas: «Y yo aprendí que

también a la música se puede aplicar lo que Vitrubio dice con tanta razón de la arquitectura, a saber, que los que intentan ejercitarse sólo manualmente, sin estudiar, no pueden realizar nada eficazmente, y los que confían tan sólo en la teoría y en las letras, dan la impresión de que persiguen la sombra, no la realidad. Por fin, los que aprenden una y otra cosa, como adornados por todas las armas, llegan a conseguir pronto una gran autoridad en lo que propusieron» [SALINAS, 1983/1577, Prólogo].

## **El siglo XIX**

La situación se agrava y complica definitivamente en 1836 con la política desamortizadora de Mendizábal que acabó con las capillas musicales catedralicias por la falta de medios para mantenerlas. Hubo varios intentos para paliar esta situación, como el «El Real Conservatorio de Música Fernando VII» creado por iniciativa de José Nonó (Girona, 1776- Aranda de Duero 1845), nombrado por Carlos IV en 1805 «Compositor de su Real Cámara» y «Profesor de cámara de las Bellas Artes desde 1808», que funcionó de manera intermitente entre 1816-1833.

También las instituciones no estatales fomentan la educación musical, como el «Real Seminario de Nobles de los Jesuitas», que cuenta entre sus profesores con José Sobejano y Ayala (1791-1857) nombrado en 1827 como primer maestro de piano de la citada institución, puesto que compatibilizó con el de primer organista de la Real Capilla de San Isidro de Madrid, nombrado por Fernando VII ese mismo año. Por fin, con un cierto retraso en relación con el resto de Europa tuvo lugar la fundación del Conservatorio Maria Cristina de Madrid en 1830, al que seguirían el Liceo Musical de Barcelona en 1838, el Liceo Valenciano en 1841, la Escuela de Canto y Declamación de Granada en 1861, el Conservatorio de Málaga en 1880 y, posteriormente el de Sevilla. Gradual y lentamente se fueron creando otros Conservatorios en el resto de las provincias españolas.

El modelo italiano seguido en la creación del Conservatorio Maria Cristina de Madrid en 1830 hizo que éste se concibiese fundamentalmente como escuelas de canto y de interpretación musical para suministrar las necesidades musicales de los teatros de ópera y zarzuela, no teniendo en cuenta y relegando todo lo relacionado con la investigación musical, que también desapareció de las Universidades a causa de la citada reforma de Carlos III.



## La nueva preocupación por la Historia y la Estética de la música

Esta situación comienza a remediarse con la aportación de Julián Sanz del Río que introdujo en España el sistema filosófico de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), filósofo alemán discípulo de Schelling y Hegel, sistema conocido en nuestro país como krausismo, en el que la música tiene un importante protagonismo. Gracias a Julián Sanz del Río la asignatura de *Estética* fue introducida en la Facultad de Filosofía y letras en 1858 tras las protestas de éste contra la Ley de Instrucción Pública, [ORDEN JIMÉNEZ, 2001] y en dicha asignatura tenía un destacado lugar la Música.

En medio de este clima está el nacimiento, en 1876, de la *Institución Libre de Enseñanza*, por obra fundamentalmente de krausistas, en su mayoría discípulos de Julián Sanz del Río, que habían quedado fuera de la Universidad como consecuencia del llamado decreto de Orovio. Entre los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza figuran, además de Francisco Giner de los Ríos, su hermano Hermenegildo, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate o Joaquín Costa.

El Krausismo jugó un papel trascendental en la consolidación de esta inquietud cultural, especialmente a través de la ya citada *Institución Libre de Enseñanza* en la que se formaron numerosos intelectuales de la época, y muy probablemente por esta nueva sensibilidad hacia la música, ésta aparece en todos los planes de estudio de magisterio a partir de la *Real Orden de 24 de agosto de 1878*, siendo los programas de esta materia elaborados por el Real Conservatorio Nacional de Madrid.

En cuanto a la preocupación por la Historia y la Estética de la Música, el propio Francisco Giner de los Ríos tradujo y publicó en 1875 en la *Revista de Filosofía, Literatura y Ciencias de Sevilla* el *Compendio de Estética*, de Krause, agotado rápidamente y objeto de una segunda edición publicada en Madrid en 1883 «traducido del alemán y anotado por Francisco Giner, Profesor de la Institución Libre de Enseñanza y en la Universidad de Madrid». Esta segunda edición venía «aumentada con la Teoría de la Música del mismo autor» [KRAUSE, 1995, 27].

En el prólogo escribe Giner de los Ríos que los principales escritos de Krause dedicados a materias estéticas se contienen «en su *Historia de la Música (Gesch. Der Musik)* y la *Teoría de este mismo arte (Th der Musik)*; el *Compendio de Estética (Abriss der Aesthetik)* y las *Lecciones de la propia ciencia (Vorles. über Aesthetik)*» [KRAUSE, 1995, 32]. En esta traducción Giner de los Ríos añade la *Teoría de la Música*, «Tomada en parte de la *Teoría de la Música de*

Krause (publicada por V. Strauss en 1838), parte 1.<sup>a</sup>, cap. 6<sup>o</sup>; y en parte de la *Historia* de este arte dada a luz por el autor mismo en 1827; sec. 1.<sup>a</sup>, págs. 33-38» [KRAUSE, 1995, 131, Nota].

Comienza el citado capítulo de *Teoría de la Música* afirmando que «es la música el bello arte que expresa la belleza interior de la vida del ánimo en el mundo del sonido. Ahora bien, el sonido es esencial manifestación de toda la vida afectiva, así del cuerpo como del espíritu, pudiendo esta vida ser poéticamente informada mediante la libertad del espíritu y por ministerio de la fantasía en la bella vitalidad de los tonos. Y pues la vida del ánimo humano se corresponde y concuerda con la de la Naturaleza, asemejándose por esto, en sus límites, a la divina, *debe considerarse a la música, en cuanto comprende la expresión de la vida entera de todos los seres, como un arte verdaderamente humano-divino*» [KRAUSE, 1995, 130].

Carlos Gómez Amat (1984, 259-260) se refiere a la importancia de la labor musical de la *Institución Libre de Enseñanza*, continuada en las actividades del *Instituto Escuela* y cita el artículo de Francisco Giner de los Ríos publicado en *El pueblo español*, en octubre de 1878, en el que éste criticaba duramente al Conservatorio y a su director, Emilio Arrieta, echando de menos, en la entonces Escuela Nacional, una cátedra de estética y literatura musical, y poniendo por ello en duda la eficacia del centro.

Giner citaba en dicho artículo el ejemplo del Conservatorio de París y, especialmente, el del Real Instituto Filarmónico de Santa Cecilia de Cádiz, en el que había clases de «Nociones de Teoría Física de la Música», «Historia Universal», y «Estética y Teoría del Arte», impartidas por los catedráticos del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Cádiz don José Alcolea y Tejera, don Romualdo Álvarez Espino y don Salvador Arpa y López, [ESPINOSA GUERRA, 1999] los tres pertenecientes a la escuela krausista de Julián Sanz del Río y Francisco Giner de los Ríos.

## **El primer libro de texto de Historia de la Música**

Efectivamente, es en la citada institución gaditana donde encontramos por primera vez, que sepamos, la programación de la Historia de la Música en su cuadro de asignaturas, impartida ésta por el sevillano Romualdo Álvarez Espino (1839-95), «Poeta, insigne estilista y catedrático de Filosofía en Cádiz, [autor] de *Antropología psicológica* (1873) y *Psicología, Lógica y Ética* (1876) [...]. Toda España aplaudió sus artículos firmados con el pseudónimo «Christian». Fue un

hombre bueno, inteligente y menos afortunado de lo que tenía derecho a esperar,» en palabras de Mario Méndez Bejarano (1927).

Romualdo Álvarez es autor del libro titulado *Sumario de Historia de la Música Moderna, para uso de las alumnas del Real Instituto Filarmónico de Santa Cecilia de esta ciudad*, (Cádiz, Francisco de Paula Jordán, 1883), en cuya dedicatoria «Al Real Instituto Filarmónico de Santa Cecilia» precisa que lo dedica, además, a las alumnas de dicho Instituto «que, con el sentimiento musical, cultivan en sus aulas la inteligencia histórica». El libro comienza con una «Introducción» que comprende las tres primeras lecciones en las que trata de la «Definición de la Música», las «Diferencias entre la música y las demás bellas artes», la «Importancia de la Historia de la Música», el «Fundamento de la división que puede hacerse de la Historia de la Música», y una serie de conceptos teóricos introductorios: «Escala tonal», «Intervalo», «Diferencias entre los pueblos antiguos y modernos en la apreciación de los intervalos», «Diferencias en cuanto a la gamma», «Escala tonal de los pueblos europeos», «Su carácter particular» y «Relación entre el carácter moral y el sistema musical de un pueblo», antes de continuar, a partir de la lección IV con la «Historia de la Música Moderna», según los planteamientos de la *Estética* de Krause.

Para Francisco Giner de los Ríos era éste el modelo a seguir en la formación del músico, que debía abandonar la ignorancia, para conocer las bases físicas, fisiológicas y estéticas de la música. Refiriéndose a la historia de la música Giner pone como modelo a la institución gaditana y reprende al director del Conservatorio de Madrid, Emilio Arrieta, diciendo que «Acaso el señor Arrieta, desestimando el valor de esta clase de estudios, ¿podría creer que nada hay tan natural como el que un músico desconozca teórica y prácticamente la historia de su arte, la serie de sus grandes obras, el carácter y estilo de las diversas épocas, todo aquello que, por ejemplo, con tanta modestia y tan general aplauso, ha enseñado el señor Rodríguez, una de nuestras primeras ilustraciones, en la Institución Libre de Enseñanza?» [GINER DE LOS RÍOS, Francisco, 1916].

Comenta Gómez Amat (1984, 260) que es significativa la cita de Gabriel Rodríguez, gran jurista y economista, autor de muy estimables canciones y responsable de la educación musical en la Institución Libre de Enseñanza preocupándose por establecer las bases de una verdadera estética musical, defendiendo la música alemana, especialmente el wagnerismo. Gabriel Rodríguez ejerció un cierto influjo en los musicólogos del momento, como Felipe Pedrell, Rafael Mitjana que lo cita elogiosamente [MITJANA, 1901] y lo considera «gran erudito en asuntos musicales», o Félix Borrell (1912) que se

sentía discípulo suyo y de Peña y Goñi y Castro y Serrano, por sus conferencias sobre el drama lírico impartidas en la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de Enseñanza impuso el sistema de *educación integral*, aplicando los métodos intuitivos de Friedrich Fröbel. Incorporaba el trabajo de talleres, la educación física y la «extensión universitaria», con la organización de cursos y conferencias, que se establecerían a propuesta de Rafael Altamira y Crevea en 1892. La Institución se mantuvo hasta 1939, promoviendo iniciativas como la *Asociación para instrucción de la mujer*, la *Junta para la Ampliación de Estudios* (creada en 1907, al frente de la cual estuvo Santiago Ramón y Cajal), y la *Residencia de Estudiantes*, dependiente de la anterior, con la que se relacionan personalidades tan ilustres como Juan Ramón Jiménez, Miguel de Unamuno, Ramón Menéndez Pidal, José Ortega y Gasset, Severo Ochoa, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Salvador Dalí o Luis Buñuel. En la *Residencia de Estudiantes* se formó un nutrido grupo de científicos, profesores y creadores de arte y en ella hubo una intensa actividad musical estudiada por Jorge de Persia (1986) y más recientemente por Adela Presas Villalba (2004).

Como consecuencia de esta sensibilidad intelectual, la Segunda República legisló ampliamente sobre la Música en la Enseñanza Primaria y Secundaria, Conservatorios y Universidades [CASARES, 1986], pero desgraciadamente, la Guerra Civil supuso la desaparición de todas estas iniciativas por la muerte violenta, el encarcelamiento o el exilio forzado de sus impulsores.

## **Antecedentes de la situación actual**

En 1933 y 1936 se daban clases de Historia de la Música en la Universidad de Barcelona, impartidas principalmente por Higinio Anglés, a cuya propuesta se creó el 27 de septiembre de 1943 el Instituto Español de Musicología dentro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, centralizándose exclusivamente aquí la actividad musicológica.

En la década de 1950 surgen las llamadas «Cátedras Honoríficas de Música» en el ámbito de la Extensión Universitaria. Como su nombre indica, sólo tienen de Cátedras el título y entre ellas figuran las de Madrid, «Manuel de Falla» [BOE, 22-4-1952]; Santiago de Compostela [BOE, 5-5-1954]; Barcelona, «Felipe Pedrell» [BOE, 12-8-1954], Sevilla, «Cristóbal de Morales»; Salamanca, «Francisco Salinas»; Granada, «Manuel de Falla»; Oviedo, «Muñiz Toca», etcétera.

La necesidad de recuperar la musicología para la Universidad es cada vez más evidente. En octubre de 1969 se celebró en Sevilla un «Seminario sobre la Música

en la Universidad» organizado por la Comisaría General de la Música cuyas conclusiones evidencian este convencimiento: «Primera. - En las capitales que sean cabeza de distrito universitario y en aquellas otras ciudades que, sin serlo, cuenten con Facultades Universitarias o Escuelas Técnicas Superiores, se debe crear una cátedra de Cultura Musical dependiente del Secretariado de Extensión Universitaria, la cual funcionará con el asesoramiento y en conexión con la Comisaría General de la Música de la Dirección General de Bellas Artes. Será competencia de esta cátedra la difusión de la Música entre los universitarios». Pero no se trata sólo de difusión cultural, pues se especifica que «Para realizar tal fin, la cátedra impartirá enseñanzas y organizará conciertos y recitales.

Al servicio de la cátedra se nombrará un profesor encargado de curso, cuyo nombramiento deberá recaer en persona especializada, que explicará las siguientes enseñanzas: un curso a través de todo el período lectivo, sobre Historia de la Música; comentarios acerca de los compositores, obras e intérpretes que intervengan en conciertos, recitales y grabaciones». Junto con esta labor docente se establece que «La cátedra organizará, además, cursos monográficos y conferencias a cargo de especialistas, así como Seminarios, coros, grupos instrumentales, etcétera. Los universitarios tendrán libre acceso a cursos y conferencias o conciertos que organice la cátedra. Se dotará a la cátedra de Cultura Musical de los siguientes medios económicos necesarios para, el cumplimiento de sus fines:

- a) De una sola vez y en concepto de dotación fundacional para adquisición de material (piano, tocadiscos, magnetófono, biblioteca especializada, discoteca, rolloteca, etcétera).
- b) Anualmente, y para subvenir a los gastos de funcionamiento (pago de conciertos, cursos monográficos, nuevas adquisiciones de discos, libros, etcétera)».

Quizás la más importante de las conclusiones que pronto sería tenida en cuenta por las autoridades ministeriales fue la «Segunda.- De las enseñanzas de la cátedra de Arte, que actualmente figura en los cursos de Estudios Comunes de las Facultades de Letras, formará obligatoriamente parte la Historia de la Música». Dichas conclusiones tuvieron una excelente visión del problema pues se proponía en la tercera que «en las Facultades de Filosofía y Letras en las que exista una Sección de Arte se creará un Departamento de Música con organización análoga, en lo funcional y económico, a los restantes Departamentos de la Sección. Este Departamento, mediante las tesis doctorales de sus alumnos, puede ser la base de una futura labor de investigación en orden a la Historia y teoría de la Música». También se proponía la construcción de

auditorios en los recintos universitarios y terminaba con una propuesta de total actualidad: «Quinta.- El Seminario solicita información sobre las recientes declaraciones del Excelentísimo señor Ministro de Educación y Ciencia acerca de la creación de Facultades de Música, punto éste que se considera del mayor interés» [IGLESIAS, 1970].

Hay que subrayar la importancia de este Seminario, pues en 1970 el denominado «Plan Suárez», asumió parte de sus conclusiones estableciendo la obligatoriedad en el segundo ciclo de los estudios de Historia del Arte de la asignatura de Historia de la Música, junto con la Historia del Cine y la Historia del Teatro, lo que facilitó, por primera vez, la existencia de Profesores de Historia de la Música.

## **La situación actual**

La primera generación de Profesores de Historia de la Música en los planes docentes de Historia del Arte, como consecuencia del citado «Plan Suárez», fue la integrada por los Profesores Francisco Bonastre Bertrán, en la Universidad Autónoma de Barcelona; Emilio Casares Rodicio, en la de Oviedo; Dámaso García Fraile, en la de Salamanca; José López Calo, en la de Santiago de Compostela; Antonio Martín Moreno, en la Autónoma de Barcelona; Oriol Martorell Codina, en la Universidad de Barcelona, y Enrique Sánchez Pedrote, en la de Sevilla (los dos últimos ya fallecidos), a los que se sumarían años más tarde las Profesoras Rosario Álvarez Martínez, en la Universidad de la Laguna y María Antonia Virgili Blanquet, en la de Valladolid.

Todos ellos se constituyeron en «Asociación de Profesores de Música de la Universidad Española», con la única finalidad de concienciar a las responsables académicas y ministeriales de la importancia de la Musicología y de la necesidad de su recuperación para la Universidad Española, como ocurría en el resto de Europa, con la que se pretendía homologar el sistema educativo español, entroncando así de nuevo con la vieja tradición universitaria española de los Salinas, Ramos de Pareja, Lorente y tantos otros profesores universitarios. En 1974 tuvieron lugar las primeras reuniones de trabajo de la Asociación de Profesores de música de Universidad en la sede de la Academia de Bellas Artes de Sant Jordi, de Barcelona, sucediéndose las reuniones a partir de ahí con gestiones ininterrumpidas con el Ministerio, los Rectores y el Consejo de Rectores que, finalmente, dieron los primeros resultados en 1984 con la creación, a título experimental, de la Especialidad de Musicología en la Universidad de Oviedo, a la que seguirían en 1989 la Especialidad de

Musicología en la Universidad de Salamanca, en 1990 la Especialidad de Musicología en la Universidad de Granada, y en 1992 la Especialidad de Musicología en la Universidad de Valladolid. Se consiguió también la presencia de una materia troncal (esto es, obligatoria) y de varias optativas de Historia de la Música en el nuevo título de «Licenciatura en Historia del Arte».

### **Década de 1990: De nuevo la crisis**

La fuerte presión de un determinado sector de profesores de los Conservatorios en contra de la musicología universitaria consiguió que los responsables del Ministerio de Educación se planteasen la supresión de la recién nacida titulación que ya contaba con cuatro Universidades que la impartían (Granada, Oviedo, Salamanca y Valladolid).

La Asociación de Profesores de Música de Universidad, ahora con una Presidencia Colegiada integrada por los responsables de la titulación en las citadas Universidades, de nuevo redobló sus esfuerzos para evitar que se perdiese lo que tanto trabajo había costado conseguir. Las gestiones de Oriol Martorell ante Narcís Serra y de la Presidencia Colegiada, especialmente Salamanca y Granada, en el Consejo de Universidades, con el apoyo del resto de las Universidades, consiguieron reconducir la situación, aprobándose finalmente la nueva denominación de «Historia y Ciencias de la Música», en el BOE del dos de junio de 1995, unos días antes que apareciese en el citado BOE la reforma de los Conservatorios, que también contemplan una especialidad de Musicología. Esta fue la razón del cambio de nombre a «Ciencias de la Música». Posteriormente se aprobaron las licenciaturas de Historia y Ciencias de la Música en la Universidad Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, La Rioja y Autónoma de Madrid.

### **Presente y futuro de la Musicología Universitaria**

En la actualidad hay un total de ocho Universidades que imparten la Licenciatura de Historia y Ciencias de la Música: Universidad Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Granada, La Rioja, Oviedo, Salamanca y Valladolid, funcionando a pleno rendimiento y con éxito creciente como se demuestra por la continua demanda y la inmediata colocación de sus egresados, principalmente como profesores de Secundaria y Bachillerato. A estas universidades hay que añadir todas las Licenciaturas de Historia del Arte que se imparten en las citadas Universidades y en el resto de las Universidades

del Estado, en las que figura al menos una asignatura troncal de doce créditos de Historia de la Música además de otras optativas relacionadas con la Musicología.

Por fin la normalidad parecía imponerse en estas enseñanzas, pero de nuevo la inminente reforma de Bolonia con toda su compleja problemática, obligó a renovar y reactivar la Asociación de Profesores de Música de Universidad en el año 2003, ahora con un objetivo fundamental como es el de conseguir la titulación de Grado, además del Master y del Doctorado.

Hay que decir que la Licenciatura de Historia y Ciencias de la Música actualmente existente es de sólo segundo ciclo porque fue la condición que se nos impuso cuando negociamos su creación en el Consejo de Universidades a pesar de nuestra insistencia en que fuese de dos ciclos. La ya larga práctica, así como las evaluaciones de las titulaciones impartidas en las Universidades Complutense y de Valladolid, realizadas en el marco del II Plan de Calidad de las Universidades, han demostrado que ése es uno de sus mayores lastres, pues resulta imposible impartir adecuadamente los contenidos de las Ciencias de la Música en tan sólo dos cursos académicos.

El pasado 2004 el Ministerio de Educación concedió una ayuda a la Asociación de Profesores de Música de la Universidad española para la redacción de un proyecto piloto de Grado, recomendando la conexión con los Conservatorios. ¿Qué pasará al final? En este momento es impredecible. Las soluciones pasan por la creación de Facultades de Música como ya propusiera el Seminario de 1969 antes citado, o la potenciación independiente pero interrelacionada de las actuales titulaciones de Historia y Ciencias de la Música.

La lógica parece proponer la unificación de esfuerzos actualmente dispersos, confiriendo «de facto» la condición de universitarias a las enseñanzas de Conservatorio en todos sus extremos, (aunque lo son actualmente, sin embargo no se encuentran en el organigrama universitario) relacionando las mismas con las enseñanzas impartidas en las Facultades de Ciencias de la Educación y en las facultades de Filosofía y Letras o Geografía e Historia.

La rentabilidad y «optimización» de los recursos, frase tan detestable como utilizada actualmente, parece recomendar que todas estas enseñanzas universitarias se reestructuren concentrando las enseñanzas de Musicología y Pedagogía Musical en las Facultades, y las de Interpretación instrumental y Composición en los Conservatorios Superiores, pero todas ellas con la obligada y necesaria interconexión.



Esto parece de sentido común, pero no hay que olvidar que éste es el menos común de los sentidos.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ ESPINO, Romualdo (1883). *Sumario de Historia de la Música Moderna, para uso de las alumnas del Real Instituto Filarmónico de Santa Cecilia de esta ciudad*. Cádiz: Francisco de Paula Jordán.
- ARISTÓTELES (1994). *Política*, libro VIII. Madrid: Alianza Editorial.
- ARNAU AMO, Joaquim (1985). Música y Universidad. *Estudios Musicales*, VI, 28-30.
- AVIÑO, Xosé (1998). Els estudis de Música a la Universitat de Barcelona. *Miscellània Oriol Martorell* (pp. 15-22). Barcelona: Universitat de Barcelona,
- BONASTRE BERTRÁN, Francesc (1998). «La musicología a la Universitat Autònoma de Barcelona». *Miscellània Oriol Martorell* (pp. 23-26). Barcelona: Universitat de Barcelona,
- BORRELL, Félix (1912). *El wagnerismo en Madrid*. Madrid.
- CARREIRA, Xoan Manuel (1988). La Licenciatura en Musicología. *Músicos*, XLI, 19-34.
- CASARES RODICIO, Emilio (Ed.) (1986). *La Música en la Generación del 27: Homenaje a Lorca*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- CASARES RODICIO, Emilio (1998). «Memoria de un reencuentro. La música en la Universidad». *Miscellània Oriol Martorell* (pp. 27-36). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CASARES RODICIO, Emilio & LÓPEZ CALO, José (2002). Universidades. I España. En *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: S.G.A.E., tomo X, pp. 564-566.
- ESPINOSA GUERRA, Juan José (1999) «Cádiz» (La música civil en los siglos XIX y XX). En *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: S.G.A.E., tomo 2, p. 870
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (1987). «La Universidad de Salamanca en la música de Occidente». *Actas del Congreso Internacional España en la Música de Occidente* (pp. 289 y ss.). Madrid: Ministerio de Cultura.
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (1990). Gaspar Sanz, catedrático frustrado de la Universidad de Salamanca. En *De Musica hispana et aliis* (pp. 593-603, vol. 1). Santiago de Compostela: Universidad. Miscelánea en honor al Prof. Dr. José López Calo.
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (1991). La Cátedra de Música de la Universidad de Salamanca durante diecisiete años del siglo XV (1465-181). *Anuario Musical*, 46, 57-101.
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (1992). Salinas, Catedrático de la Universidad de Salamanca. En *Livro de Homenagem a Macario Santiago Kastner* (pp. 431-462). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GARCÍA FRAILE, Dámaso (1998). El acceso a una cátedra universitaria de música en el siglo XVI. En *Miscellània Oriol Martorell* (pp. 36-58). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (1999a). La Cátedra de Música de la Universidad de Salamanca. En *Historia de la Universidad de Salamanca* (pp. 237-267, vol. II). Salamanca: Universidad, Docencia e Investigación.
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (1999b) La música en la vida universitaria del quinientos: la Capilla de San Jerónimo de Salamanca. En *Las universidades hispánicas: de la Monarquía de los Austrias al Centralismo liberal* (pp. 207-232). Salamanca: Universidad, Junta de Castilla y León, Centro de Historia Universitaria Alfonso IX.
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (2004). La Música en la Universidad de Salamanca. En *Congreso Internacional Música y Universidad* (pp. 29-71). Salamanca: Universidad.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1916). Sobre la Institución y el Conservatorio. En *Estudios sobre artes industriales y cartas literarias*. Obras completas, vol. XV, Madrid.
- GÓMEZ AMAT, Carlos (1984). *Historia de la Música Española: 5. Siglo XIX*. Madrid: Alianza Editorial.
- GÓMEZ MUNTANÉ, Mari Carmen, (1988). La musicologia espanyola i catalana davant un gran rept. *Revista Musical Catalana*, XXXIX.
- IGLESIAS, Antonio (Ed.), (1970). *La Música en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Bellas Artes, Comisaría General de la Música, (Cuadernos de Actualidad Artística, n.º 6).
- JAMBOU, Louis (1999). Alcalá de Henares. En *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (pp. 218-224, tomo I) Madrid: SGAE.
- KRAUSE, Karl C.F. (1995). *Compendio de Estética*. Traducido del alemán y anotado por Francisco Giner, ed. de Pedro Aullón de Haro, Madrid: Editorial verbum. Reproduce la traducción de 1883.
- LÓPEZ-CALO, José (1980). Education in Music: Spain and Portugal. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, VI, 1-58. S. Saddington (ed.). London: Macmillan.
- LÓPEZ-CALO, José (1983). *La Música y la Universidad. Historia y Legislación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- LÓPEZ-CALO, José (1986). La música en la Universidad en España y Europa. Notas históricas. *Actas del I Simposium Nacional de Didáctica de la Música* (pp. 161-209). Madrid: Universidad Complutense.
- LÓPEZ-CALO, José & CASARES RODICIO, Emilio (2002). Universidades. I España. En *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (pp. 564-566, tomo X). Madrid: S.G.A.E.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1984). Fundamentos de la Teoría Musical En *Enciclopedia Salvat de Los Grandes Temas de la Música* (pp. 4-32) Pamplona: Salvat, S.A.

- MARTÍN MORENO, Antonio (1980). La historia de la música en los departamentos de Historia del arte. *Boletín de Arte*, 1, 131-135.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1985). *Historia de la Música Andaluza*. Granada: Biblioteca de Cultura Andaluza.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1985). *Historia de la Música Española: el Siglo XVIII*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1988). La Universidad y la música. *Scherzo*, XXVIII (Octubre 1988), 87-89.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1999). La Música En José María Jover Zamora (dir.) *La cultura del Renacimiento. Historia de España Menéndez Pidal* (pp. 463-574, tomo XXI). Madrid: Espasa Calpe.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1989). La Universidad y la música. *A Tempo*, 1, 5-11.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1990). Entrevista a Antonio Martín Moreno con motivo del inicio de la especialidad de Musicología en Granada. *A Tempo*, IX, 23-34.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1994). El proyecto 'RISM España': la musicología universitaria en el cincuenta aniversario de la fundación del Instituto Español de Musicología. *Anuario Musical*, 49, 291-295.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1998). La Historia y Ciencias de la Música en la Universidad de Granada. *Miscellània Oriol Martorell* (pp. 59-67). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MEDINA ÁLVAREZ, Ángel (1986 enero). «El esperado retorno de la música a la Universidad española», *Ritmo*, n.º 562.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1995). De Música universitaria (sobre la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música). *Eufonía*, 1, 79-87.
- MARTÍN MORENO, Antonio (1998). Música y Musicología en la Universidad de Oviedo. Tradición, recuerdos y realidades de una experiencia consolidada. *Miscellània Oriol Martorell* (pp. 69-86). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MÉNDEZ BEJARANO, Mario (1927). *Historia de la filosofía en España hasta el siglo XX*. Madrid, Renacimiento.
- MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino (1974). *Historia de las Ideas Estéticas en España*. Madrid: CSIC. 4ª ed. tomo I.
- MITJANA, Rafael, (1901). *La música contemporánea en España*. Madrid.
- ORDEN JIMÉNEZ, Rafael V. (2001). La introducción de la Estética como disciplina universitaria: la protesta de Sanz del Río contra la Ley de Instrucción Pública. *Revista de Filosofía*, 26, 241-271
- PERSIA, Jorge de (1986). La música en la Residencia de Estudiantes. En Emilio Casares (Ed.) *La Música en la Generación del 27: Homenaje a Lorca* (pp. 47-63). Madrid: Ministerio de Cultura.
- PLATÓN (1996). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

- PRESAS VILLALBA, Adela (2004). La Residencia de Estudiantes (1910-1936): Actividades Musicales. *Música, Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 10-11, 55-103.
- SALINAS, Francisco de (1983). *Siete libros sobre la Música*. Madrid: Alpuerto. Edición de Salamanca de 1577. Traducción de I. Fernández de la Cuesta.
- TÉLLEZ, Enrique (1997, Abril) Reflexiones en torno a la enseñanza de la música en la Universidad (Segundo y Tercer Ciclo). *Música y Educación*, XXIX, 25-44.
- TUR MAYANS, Pío (1992). Instituciones: Conservatorios y Universidades. *Reflexiones sobre la Educación Musical. Historia del Pensamiento Filosófico Musical* (pp. 479-497). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VIRGILI BLANQUET, M.<sup>a</sup> Antonia (1998). Los estudios de Musicología en la Universidad de Valladolid. *Miscellània Oriol Martorell* (pp. 87-109). Barcelona: Universitat de Barcelona.

# La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal

Mariano Pérez Prieto

Correspondencia:

Mariano Pérez Prieto

Universidad de Salamanca  
Escuela Universitaria de  
Educación de Ávila  
Madrigal de las Altas Torres, 3  
05003 Ávila

Tel. 920 35 36 00

E-mail: mpp@usal.es

Recibido: 11/01/2005

Aceptado: 10/02/2005

## RESUMEN

En este artículo hacemos un recorrido por la educación musical en la etapa secundaria en España a través de la legislación de ámbito estatal, reflejando los planes de estudio, tipología del profesorado y su relación con los estudios universitarios y de Conservatorio.

**PALABRAS CLAVE:** Educación musical, Historia, Organización, Currículo.

---

## The teaching of Music in Spanish Secondary Education from 1970 according to official state documents

### ABSTRACT

In this article we take a journey through musical education in Spanish secondary education via state legislation, reflecting the study plans, the faculty typology and their relationship with university studies and Conservatory studies.

**KEYWORDS:** Music education, History, Organization, Curriculum.

### 1. Período 1970-1984: Ley General de Educación de 1970

La Ley General de Educación planteaba una reforma integral del sistema educativo español. Entre sus fines estaba *«la formación integral y el desarrollo*

*armónico de la personalidad» y «la adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales».*

La enseñanza de la música se contemplaba por primera vez en España en todos los niveles educativos, Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Educación universitaria, junto con la enseñanza especializada impartida en los Conservatorios de música.

En Educación Preescolar se buscaba el desarrollo de la expresión dinámica, rítmica y musical, esta última de manera explícita desde los cuatro años de edad y fundamentalmente mediante la expresión corporal, vocal e instrumental<sup>1</sup>. En Educación General Básica el interés por la formación integral de los alumnos incluía un área artística donde la educación musical se desarrollaba «*a través de una expresividad y receptividad eminentemente activa y sensorial*»<sup>2</sup>.

### **1.1. El bachillerato unificado y polivalente (BUP)**

Según la Ley de 1970, el Bachillerato debería continuar la formación humana de los alumnos e intensificar su formación para el acceso a los estudios superiores, la formación profesional de segundo grado y la incorporación a la vida activa.

En 1975, por Decreto 160/1975 de 23 de enero<sup>3</sup>, se aprobó su plan de estudios, estructurado en tres cursos de duración y con materias comunes, optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales. Las materias comunes se articulaban en torno a diferentes áreas de conocimiento. Dibujo y Música integrarían el Área de Formación Estética.

Según este Decreto la Formación Estética debería:

*«Ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. Educar su sensibilidad para una valoración de las obras de arte y proporcionar las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad»* [D 160/1975 de 23 de enero].

La música se impartiría en primero de Bachillerato con la denominación de *Música y actividades artístico-culturales*.

El nuevo Bachillerato comenzó a impartirse en el curso 1975-76; antes, en marzo de 1975, se desarrolló su plan de estudios mediante una Orden ministerial<sup>4</sup>. En el documento oficial se incluía el horario y el currículo de la asignatura de Música.

Con una asignación de dos horas semanales, los contenidos de la materia se centraban fundamentalmente en la historia de la música occidental; el temario se abría con dos temas dedicados a proporcionar las bases para la comprensión de los principales elementos de la obra musical en su contexto; a continuación, dieciocho temas que recorrían la historia de la música de occidente desde «*los tiempos del Románico y del Gótico*» hasta «*las corrientes musicales de vanguardia*». En las orientaciones didácticas se indicaba que «*no se trata [...] de una asignatura en el sentido tradicional de la palabra, en lo que tiene de repertorio teórico de saberes, [...] sino de mostrar las producciones musicales dentro del contexto socio-cultural y específicamente artístico en que nacieron*», desarrollando la enseñanza «*fundamentalmente a través de audiciones cuidadosamente preparadas*» [D. 160/1975 de 23 de enero]. La materia podía ofrecerse también en segundo y tercero de Bachillerato como Enseñanza y Actividad Técnico-Profesional (EATP).

Se planteaba qué titulación era idónea para impartir la asignatura. En principio, según la Ley General de Educación de 1970, para ser profesor de Bachillerato era necesario estar en posesión del título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero. La titulación de Conservatorio no era adecuada en lo que no se produjera la integración de los Conservatorios de Música en la Universidad prevista en la transitoria 2.4 de la Ley General de Educación. Por este motivo se dictaron dos órdenes ministeriales entre junio de 1976 y mayo de 1978 que, aunque admitían la capacidad del título superior de Conservatorio, sembraban dudas sobre la idoneidad de la titulación anterior al Reglamento de 1966<sup>5</sup>; una Circular posterior de la Dirección General de Enseñanzas Medias con fecha de 26 de septiembre de 1979 quiso acabar con esa ambigüedad legal y estableció:

*«Que la titulación superior de conservatorio a que hace referencia la orden ministerial de 8 de mayo de 1978, queda satisfecha, de conformidad con lo previsto en la resolución de la subsecretaria de fecha 11 de septiembre de 1976, por las titulaciones siguientes:*

- 1. En virtud de lo dispuesto en el artículo 14 del decreto 2618/1966, de 10 de septiembre: título de profesor de música expedido por un conservatorio oficial de música.*
- 2. De acuerdo con la disposición transitoria 4 del mismo: título profesional, expedido por un conservatorio oficial de música, según el anterior plan de estudios, que aprobó el decreto de 15 de junio de 1942.*

*Asimismo, quedan habilitados para impartir clases de música en centros de bachillerato en aplicación de la disposición transitoria 5. Del citado decreto 2618/1966, quienes estén en posesión del antiguo diploma de capacidad en alguna modalidad musical, los que sean o hayan sido catedráticos o profesores en conservatorios oficiales de música o las personas que por su notorio prestigio en la materia hayan sido dispensadas por este ministerio, en los términos previstos en dicha disposición transitoria, del requisito dispuesto en el artículo 14 antes mencionado» [Circular de la DGEM de 26 de septiembre de 1979].*

Sin embargo, aunque la asignatura de Música del BUP era una realidad desde 1975, el RD 645 de 1 de abril de 1977 que establecía las Cátedras y Agregadurías correspondientes a la nueva estructura del Bachillerato, dejó fuera las de Música; desde la implantación de dicha materia, su docencia estuvo a cargo de profesorado contratado no integrado en los Cuerpos previstos en la Ley de Educación. En 1984, el RD 386 de 8 de febrero<sup>6</sup> puso fin a esta situación al establecer las Cátedras y Agregadurías de Música que permitirían que en adelante el profesorado de Música se integrara en los Cuerpos de Catedráticos y Profesores Agregados de Bachillerato tras aprobar los correspondientes procesos selectivos convocados por la Administración; las primeras oposiciones se convocaron en el curso 1984-85 pero sólo de Agregadurías de Música, ni entonces ni después se incluyeron plazas correspondientes a Cátedras.

## **1.2. Universidad**

En el ámbito universitario hubo también aspectos novedosos derivados de la Ley General de Educación. Entre los reseñables por su relación directa con el tema de nuestro trabajo está, en primer lugar, la nueva reglamentación de la formación pedagógica del profesorado. Según una Orden de 8 de julio de 1971, los Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación, creados en 1969, seguirían siendo los encargados de la formación inicial y continua, pero se establecía ahora la reglamentación de las enseñanzas que llevarían a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), requisito imprescindible para la docencia en el Bachillerato. En el caso de la asignatura de Música, la Didáctica Específica y las Prácticas Docentes en esta materia llegaron a los IUCes bastante después de su inclusión en el Bachillerato; los primeros CAP de Música se programaron a finales de los años ochenta y principios de los noventa por la demanda de los aspirantes a las plazas de secundaria.

La enseñanza de la música en las facultades de Filosofía y Letras fue posible a partir de 1973, cuando se establecieron las directrices de los planes de estudio



de dichas facultades<sup>7</sup>. Aparecerá en los planes como Historia de la Música, materia común del segundo ciclo de la licenciatura en Filosofía y Letras, división de Geografía e Historia, sección de Historia del Arte. Posiblemente su aparición fue motivada por la inclusión de la música en la nueva estructura del Bachillerato y daría lugar unos años más tarde a la creación de las cátedras y agregaduras de Universidad en el área de Música.

## **2. Período 1984 – 2001: LRU y LOGSE**

### **2.1. La reforma universitaria de 1984**

En agosto de 1984 se promulgó la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que reconocía y amparaba la autonomía de la Universidad, diferenciándola del resto de las enseñanzas, que seguirían regidas por la Ley General de Educación. Sin embargo, todavía serían necesarios una serie de años y disposiciones legales que desarrollasen la ley haciendo posible su aplicación real.

En ese período transitorio nació el plan de estudios de Musicología de la Universidad de Oviedo<sup>8</sup>; el título universitario se definía oficialmente como «*especialidad de musicología, dentro de la sección de historia del arte, de la facultad de geografía e historia*». Era una titulación de segundo ciclo con un plan de estudios a desarrollar en dos cursos académicos. A pesar de la fecha de la firma, la Orden se promulgaba al amparo de la Ley de 1970. El título universitario duplicaba el ya existente y oficial de los Conservatorios Superiores denominado como Profesor Superior de Musicología y posiblemente surgía, aprovechando que la integración de los Conservatorios en la Universidad española prevista en la transitoria segunda de la Ley General de Educación de 1970 no se había producido, con el fin de formar licenciados universitarios para ocupar las Cátedras y Agregaduras de Bachillerato en la asignatura de Música y actividades artístico-culturales que, creadas al amparo de un RD de febrero de ese año, previsiblemente serían convocadas. La experiencia pionera de Oviedo sería adoptada posteriormente por otras Universidades españolas.

Las necesidades educativas que se plantearían a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, junto con el nuevo marco normativo sobre títulos universitarios, serían la causa de la renovación de los estudios universitarios relacionados con la música.

En 1995 se estableció por RD el título universitario de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música<sup>9</sup> y las directrices generales de su plan de estudios. Este plan suponía la desaparición del anterior, vinculado a la Ley de 1970 y

denominado como Licenciatura de Filosofía y Letras, división de Geografía e Historia, sección de Historia del Arte, especialidad de Musicología, aprobado desde 1984 en diversas Universidades españolas. El nuevo título nacía en primera instancia con carácter estatal, con configuración independiente de Historia del Arte aunque se mantenía la estructura de licenciatura de segundo ciclo y, por su denominación de Historia y Ciencias de la Música, acababa con la duplicación de los títulos de Musicología que hasta la fecha eran impartidos y expedidos por algunas Universidades y los Conservatorios superiores; asimismo las cátedras y titularidades universitarias correspondientes serían, como lo eran hasta entonces, del Área de Música y no de Musicología. La inserción mayoritaria de estos licenciados seguiría siendo la docencia de la asignatura de música en la educación secundaria.

## **2.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): reforma de la enseñanza no universitaria a partir de 1990**

Entre los fines previstos en esta ley se contemplaban *«el pleno desarrollo de la personalidad del alumno»* y *«la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos»*<sup>10</sup>.

La enseñanza de la música seguía estando presente en la enseñanza de régimen general: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; también en los estudios universitarios, con legislación específica desde 1984, y en los Conservatorios, cuyos estudios se integraban por primera vez en la ley general de educación con carácter de enseñanzas de régimen especial.

La Educación Infantil incluía la expresión musical en el Área de Comunicación y Representación pretendiendo *«que el niño adquiera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de comunicación y representación al servicio de los objetivos educativos generales»*<sup>11</sup>, con este fin programaba una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales centrados en la expresión corporal, vocal e instrumental de iniciación. En la Educación Primaria el Área Artística tenía como objetivo principal *«potenciar el desarrollo de las capacidades necesarias para la realización de dos procesos básicos: el de la percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas, y el de la expresión de sentimientos e ideas, a través de estos mismos medios»*<sup>12</sup>; entre los contenidos planteados, los bloques relacionados con la música eran: 4. Canto. Expresión vocal e

*instrumental*, 5. *Lenguaje Musical* y 8. *Artes y Cultura*, en todos ellos se distinguía entre conceptos, procedimientos y actitudes.

La Educación Primaria era obligatoria y comprendía desde los seis hasta los doce años de edad, después comenzaba la Educación Secundaria, también obligatoria hasta los dieciséis años, cerraba este nivel el Bachillerato, estructurado en dos cursos. Tal vez esta era la novedad más importante ya que la Ley General de Educación de 1970 extendía la obligatoriedad de la enseñanza desde los seis hasta los catorce años (Educación General Básica).

### *2.2.1. Educación Secundaria Obligatoria*

La Educación Secundaria Obligatoria comenzó a impartirse en el curso 1994-95. En el currículo de la etapa obligatoria de la Educación Secundaria (ESO, 12 a 16 años) se incluía un Área de Música<sup>13</sup> con contenidos independientes de otras áreas artísticas. Se pretendía continuar de forma «*más diferenciada y analítica*» la formación artística iniciada en la Educación Primaria, conservando el criterio de que «*la educación musical promueve el desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas*». Así, el currículo del área organizaba sus contenidos en torno a seis bloques temáticos: 1. *Expresión vocal y canto*, 2. *Expresión instrumental*, 3. *Movimiento y Danza*, 4. *Lenguaje Musical*, 5. *La música en el tiempo*, 6. *Música y comunicación*; cada uno de ellos diferenciaba entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El horario era de dos horas para los cursos de primero a tercero y de tres horas para quienes la cursaran voluntariamente en cuarto.

Además de la música como área común existía la posibilidad de cursar materias optativas en esta materia; el propio ministerio en su Resolución de 10 de junio de 1992<sup>14</sup> ofrecía a los centros la optativa denominada Canto Coral, incluyendo en el documento una propuesta de desarrollo de su currículo.

El profesorado encargado de impartir la música en la ESO y en el Bachillerato debería ser licenciado o equivalente, perteneciendo al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria en el caso de la enseñanza pública, junto con maestros con la especialidad correspondiente para el primer ciclo de la Educación Secundaria. Los títulos idóneos para ser profesor del segundo ciclo eran la licenciatura de Historia del Arte, especialidad de Musicología, de 1984 y, posteriormente, la de Historia y Ciencias de la Música de 1995 y los titulados superiores de Conservatorio que, a partir de 1994 y por RD 1542/1994, serían equivalentes a todos los efectos al título de Licenciado universitario como lo serían en virtud de la LOGSE los títulos superiores derivados de ella. Estos profesionales, salvo los maestros y licenciados en pedagogía, deberían estar también en posesión del

Certificado de Aptitud Pedagógica expedido por las Universidades, que en aquellos años ya ofrecían didácticas y prácticas específicas de Música en sus cursos.

En 2000 se inició un proceso de reforma que afectó a la Secundaria Obligatoria y al Bachillerato («Reforma de las Humanidades en la Educación Secundaria»), publicándose un nuevo currículo para estos niveles educativos.

En el área de música de la ESO<sup>15</sup> no se introdujeron modificaciones en el horario pero sí en el currículo, que en relación con el anterior adquiría una orientación más teórica, favorecida por la falta de especificación de los contenidos procedimentales, dejando al criterio del profesor la proporción de éstos en la suma total de contenidos; también se aprecia cierta escasez de criterios de evaluación relacionados con aspectos de la práctica musical de los alumnos, que incide más en la percepción, análisis y comentario de obras musicales que en los propios procesos de expresión musical; este enfoque se acentúa a medida que se asciende desde la ESO al Bachillerato. La optativa de Canto Coral seguiría vigente. El nuevo currículo se implantaría en 2002-03 para 1º y 3º y en 2003-04 para 2º y 4º<sup>16</sup>.

Entre las reformas de esos años hay una que se produjo con la intención de facilitar la simultaneidad de estudios a los alumnos de enseñanzas artísticas de régimen especial de Música, permitiendo la convalidación del Área de Música del primer ciclo de la ESO, tercero y cuarto, por primero, segundo y tercero de instrumento o canto respectivamente<sup>17</sup>.

### 2.2.2. Bachillerato

El Bachillerato LOGSE continuaba siendo una etapa postobligatoria (16-18 años), que reducía sus cursos a dos, siendo equivalente el segundo de ellos al Curso de Orientación Universitaria de la Ley de 1970. Se establecieron cuatro modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología. Todos ellos se organizaban en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas. No se establecía expresamente una modalidad de Música, pero se ofrecía la posibilidad de obtener el título de Bachiller a los alumnos en posesión del grado medio de música de Conservatorio si superaban las materias comunes del Bachillerato<sup>18</sup>. La música estaba entre las materias optativas comunes a todas las especialidades<sup>19</sup>, siendo de oferta obligatoria para 1º y 2º y con una carga lectiva de dos horas semanales<sup>20</sup>. El nuevo Bachillerato se impartió desde el curso 1997-98.

Como hemos visto, en 2000 se inició el proceso de reforma de las Humanidades. Entre las novedades destaca la inclusión de la Historia de la

Música como materia propia de la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales<sup>21</sup>, opción Humanidades y Ciencias Sociales. La orientación de esta asignatura es fundamentalmente de historia y sociología de la música en un contexto de historia e historia del arte, con una ausencia casi total de contenidos y criterios de evaluación relacionados con la expresión musical de los alumnos. Los estudiantes pueden elegirla entre la oferta de materias propias del 2º curso de dicha especialidad, el horario establecido para el ámbito MEC es de cuatro horas semanales; la asignatura se puede convertir también en optativa para alumnos de este Bachillerato o de otras modalidades<sup>22</sup>. El nuevo currículo se implantó en 2002-03 para 1º de Bachillerato y en 2003-04 para 2º<sup>23</sup>. Una novedad importante también es la inclusión de esta asignatura desde 2004 en las pruebas para el ingreso en la Universidad.

### **3. LOCE: Ley Orgánica de 2002 de Calidad de la Educación**

La Ley se abre con una exposición de motivos donde se manifiesta entre otras cosas lo siguiente:

*«[...] es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país.*

*En ese esfuerzo común han desempeñado un papel importante las reformas previas de nuestro sistema educativo. La extensión y universalización de la educación básica no sólo ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades; también ha facilitado un incremento en los diferentes niveles de cualificación de una buena parte de la juventud española.*

*Con todo, ese innegable progreso histórico no debe ocultar una serie de importantes deficiencias que hoy muestra nuestro sistema educativo. Son deficiencias que deben ser subsanadas porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad» [Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE de 24 de diciembre].*

La educación musical aparece en la Educación Infantil dentro de una nueva área denominada «*la expresión artística y la creatividad*», cuyo objetivo general

es «que el niño se exprese por medio de la utilización de diferentes técnicas e instrumentos<sup>24</sup>». En Educación Primaria sigue estando dentro del Área Artística junto con plástica; «a través de los objetivos y contenidos del área, se pretende desarrollar la creatividad individual y colectiva, y el disfrute o placer estético<sup>25</sup>»; los bloques de contenidos de educación musical son: I. Audición y creación, II. La voz y sus recursos, III. Materiales instrumentales: expresión e interpretación, IV. Música y danza, con respecto a la ley anterior, desaparece el bloque dedicado al lenguaje musical. En la LOCE no hay ningún capítulo dedicado a las Enseñanzas Artísticas, por lo que las enseñanzas de música del régimen especial hasta el momento siguen rigiéndose en su desarrollo por la LOGSE.

### **3.1. Educación Secundaria Obligatoria**

En el currículo de la etapa obligatoria de la Educación Secundaria<sup>26</sup> (ESO, 12 a 16 años) se incluye una asignatura de Música con objetivos, contenidos y criterios de evaluación similares al plan aprobado en 2001 en el proceso de «Reforma de la Humanidades».

Esta asignatura está presente como enseñanza común en segundo curso con una carga lectiva de una hora semanal, lo que supone una pérdida de tres horas lectivas en el primer ciclo con respecto al horario LOGSE y la ruptura de la continuidad con la Educación Primaria al desaparecer del programa de enseñanzas comunes del primer curso.

En tercero la música es una asignatura específica en el itinerario Científico-Humanista, con dos horas lectivas semanales y es optativa para los alumnos que cursen el itinerario Tecnológico; también se pierden aquí con respecto a la ley anterior dos horas de enseñanza común en el caso de los alumnos que no cursen el itinerario correspondiente. En cuarto la música podría ser una tercera asignatura específica si así lo determinasen las autoridades administrativas.

Para la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria se requiere estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente a efectos de docencia. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario, además, estar en posesión del nuevo título de Especialización Didáctica<sup>27</sup>.

Estaba previsto que el currículo LOCE se implantase en el curso 2004-05 para 1º y 3º de la ESO, y en 2005-06 para 2º y 4º, sin embargo se ha aplazado su entrada a los cursos 2006-07 y 2007-08 respectivamente<sup>28</sup>.

### **3.2. Bachillerato**

El Bachillerato continúa siendo una etapa postobligatoria (16-18 años). Las modalidades previstas en la LOCE se reducen a tres: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Todas ellas se organizan en asignaturas comunes, específicas de cada modalidad y optativas<sup>29</sup>. No se establece expresamente una modalidad de música, pero se ofrece la posibilidad a los alumnos en posesión del grado medio de música de obtener el título de Bachiller si superan las asignaturas comunes del Bachillerato y la correspondiente Prueba General de Bachillerato.

La Historia de la Música sigue presente en la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales como asignatura específica con un currículo con pocas diferencias en relación con el plan de 2001<sup>30</sup>. Los alumnos podrán elegirla entre la oferta de asignaturas específicas del 2º curso de dicha especialidad; la asignatura se puede convertir también en optativa para alumnos de este Bachillerato o de otras modalidades. Para impartir las enseñanzas del Bachillerato se exigen las mismas titulaciones académicas que para la Educación Secundaria Obligatoria, será necesario también estar en posesión del título de Especialización Didáctica [LOCE, Art. 36].

Estaba previsto que el nuevo Bachillerato comenzara a impartirse en el curso 2004-05, pero su entrada se ha aplazado hasta el curso 2006-07.

### **4. Conclusiones**

Como hemos visto, la enseñanza de la música en la educación secundaria es una realidad en España desde 1975 y su desarrollo ha pasado por tres etapas: 1975-1990, 1990-2000 y desde 2000 hasta hoy.

La etapa 1975-1990 supone el inicio de este proceso mediante una asignatura que pretendía fundamentalmente el conocimiento de la música como parte de la sociedad y de la cultura. Con relación al currículo de educación musical de la educación primaria, dejaba de ser una materia de expresión artística y se convertía en una materia cercana a la historia del arte y a la estética. Su peso específico como materia en relación al conjunto del currículo de secundaria-bachillerato era bajo.

En la etapa siguiente, 1990-2000, la nueva organización de la primaria y la secundaria afectó a la enseñanza de la música al incorporarse a los estudios secundarios los dos últimos cursos de primaria, esto a primera vista puede llevar

a la conclusión de que la LOGSE aumentó la presencia de la enseñanza musical en la secundaria, cuando en realidad el único aumento real sobre la etapa anterior fue la incorporación de la opción de música en el 4º curso de la ESO. Lo que es claro es que el nuevo currículo de secundaria sí daba importancia a la expresión musical, manteniendo un equilibrio percepción-expresión a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Sin embargo, su aplicación real en las aulas no siempre fue satisfactoria debido a dificultades de índole diversa: elevado número de alumnos a cargo de cada profesor, niveles diferentes en conocimientos previos y motivación del alumnado, ausencia de una formación específica del profesorado, que podía acceder a la profesión desde cualquier licenciatura universitaria y desde todas las titulaciones superiores de conservatorio, limitando su formación para el nivel educativo en el que iban a ejercer al Certificado de Aptitud Pedagógica. Por otra parte, si bien es cierto que la ley de 1990 impulsó la enseñanza de la música en todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, universidad y enseñanza especializada, habría sido conveniente una mayor coordinación entre estos niveles; se puede observar un hilo conductor en infantil-primaria-secundaria pero faltó el desarrollo de la integración con los estudios especializados de los conservatorios y un verdadero Bachillerato Musical que, además, permitiera el acceso a los estudios universitarios.

La última etapa comenzó en 2000 con la Reforma de las Humanidades y finalizará con la publicación de la Nueva Ley de Educación anunciada por el Gobierno actual después de suspender por Real Decreto de 28 de mayo de 2004 la aplicación de la LOCE de 2002. En lo referente a la enseñanza musical esta reforma supuso una orientación más hacia la audición, la teoría y la historia en detrimento de la expresión musical. En la secundaria esto se manifiesta en el escaso énfasis en los contenidos procedimentales, justificado por una necesidad de «*mayor concreción de los objetivos y contenidos básicos comunes*»<sup>31</sup>; en el Bachillerato la asignatura es denominada directamente Historia de la Música. Aportaciones importantes de este período son la convalidación del Área de Música de la Secundaria por los correspondientes estudios del régimen especial de Música y la presencia de la asignatura de Historia de la Música como materia específica del Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales y su inclusión por primera vez en las pruebas de selectividad.

Estamos en un momento de transición en el sistema educativo español. Se está elaborando una ley de educación que regule los estudios anteriores a la universidad, por un lado, y, por otro, una estructura universitaria acorde con los criterios de convergencia europea en enseñanza superior. Este es el momento para avanzar en el camino iniciado años atrás y actualizar el sistema de enseñanza y educación musical. Las propuestas de mejora no deben ser



personales ni impuestas; deben nacer del consenso de todos los sectores implicados en el proceso, teniendo en cuenta la fundamentación científica, integrando y coordinando los diferentes niveles y regímenes de enseñanza y buscando el interés general por encima de los intereses corporativos.

## **Anexo**

### ***Ley General de Educación de 1970***

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970).

Decreto 2459/1970, de 22 de agosto, sobre calendario para aplicación de la Reforma Educativa (BOE de 5 de septiembre de 1970).

### ***Bachillerato Unificado Polivalente***

Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato (BOE de 13 de febrero de 1975).

Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE de 18 de abril de 1975).

Orden de 25 de junio de 1976 sobre titulación académica para impartir enseñanzas de la música en centros de bachillerato (BOE de 12 de julio de 1976).

Circular número 6 de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 26 de septiembre de 1979, sobre titulación para impartición de enseñanzas de música (BOMECE de octubre de 1979).

Real Decreto 386/1984, de 8 de febrero, por el que se establecen cátedras o agregaduras de «música» en los institutos de bachillerato y se dictan reglas especiales y transitorias sobre composición de los tribunales para los turnos de concurso-oposición a ingreso en los cuerpos correspondientes (BOE de 28 de febrero de 1984).

### ***Universidad***

Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE de 12 de agosto de 1971).

Orden de 23 de septiembre de 1972 sobre directrices para la elaboración de planes de estudio de la Enseñanza Superior (BOE de 25 de septiembre de 1972).

Resolución de 17 de julio de 1973 por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudio de las Facultades de Filosofía y Letras (BOE de 8 de septiembre de 1973).

#### *Ley Orgánica de 1983 de Reforma Universitaria (LRU)*

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre).

Orden de 8 de octubre de 1984, por la que se aprueba el plan de estudios de la especialidad de Musicología, dentro de la Sección de Historia del arte, de la facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo (BOE de 17 de diciembre de 1984).

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE de 14 de diciembre de 1987).

Real Decreto 616/1995, de 21 de abril, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE de 2 de junio de 1995).

#### *Ley Orgánica de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (BOE de 25 de junio de 1991).

Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el R.D. 986/1991 de 14 de junio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (BOE de 17 de febrero de 1998).

#### **Educación Secundaria Obligatoria**

Real Decreto 1007/91, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26 de junio de 1991. Corrección de errores en el BOE de 1 de agosto de 1991).

Real Decreto 1345/91, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (BOE de 13 de septiembre de 1991. Corrección de errores en el BOE de 5 de febrero de 1992).

Resolución de 5 de marzo de 1992 de la Secretaría de Estado de Educación, que regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (BOE de 25 de marzo de 1992).

Resolución del 10 de junio de 1992 por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 19 de junio de 1992).

Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de marzo de 1996).

### ***Reforma de la LOGSE correspondiente a la ESO***

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 16 de enero de 2001).

Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 7 de septiembre de 2001).

Orden ECD/2027/2002, de 1 de agosto, por la que se modifica parcialmente la Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, y se aprueban nuevas instrucciones para la organización de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE de 9 de agosto de 2002).

### ***Bachillerato***

Real Decreto 1700/91 de 29 de noviembre, por el que se establece la Estructura del Bachillerato (BOE de 2 de diciembre de 1991).

Real Decreto 1178/92 de 20 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato (BOE de 21 de octubre de 1992).

Real Decreto 1179/92 de 20 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato (BOE de 21 de octubre de 1992).

Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 20 de noviembre de 1992).

Resolución del 29 de diciembre de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de Materias Optativas de Bachillerato establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992 de implantación anticipada del Bachillerato definida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 29 de enero de 1993).

### ***Reforma de la LOGSE correspondiente al Bachillerato***

Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE de 16 de enero de 2001).

Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato (BOE de 7 de septiembre de 2001).

Orden ECD/2026/2002, de por la que se dictan instrucciones aplicación, en el ámbito de gestión Ministerio de Educación, Cultura del Real Decreto 1179/1992, octubre, por el que se establece Bachillerato, modificado por 938/2001, de 3 de agosto (BOE de 9 de agosto de 2002).

### ***Ley Orgánica de 2002 de Calidad de la educación (LOCE) y su desarrollo***

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre de 2002).

Real Decreto 827/2003, de 27 junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la educación (BOE de 28 de junio de 2003. Corrección de errores en BOE de 2 de julio de 2003).

### ***Educación Secundaria Obligatoria***

Real Decreto 831/2003, de 27 junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria

(BOE de 3 de julio de 2003. Corrección de errores en BOE de 6 de agosto de 2003).

Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 10 de febrero de 2004).

### **Bachillerato**

Real Decreto 832/2003, de 27 junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE de 4 de julio de 2003. Corrección de errores en BOE de 8 de agosto de 2003).

Real Decreto 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la prueba general de Bachillerato (BOE de 22 de enero de 2004).

Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato (BOE de 18 de febrero de 2004).

### **Reforma de la LOCE**

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 29 de mayo de 2004).

Todos los textos pueden consultarse en <http://leda.mcu.es/cgi/index.pl> y <http://www.boe.es>.

### **Notas**

1. Orden de 27 de julio de 1973. BOE de 4 de agosto.
2. Orden de 17 de enero de 1981. BOE de 21 de enero.
3. BOE de 13 de febrero de 1975.
4. BOE de 18 de abril de 1975.
5. Reglamentación General de los Conservatorios de Música. Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre. BOE de 24 de octubre.
6. BOE de 18 de abril de 1975.
7. Resolución de 17 de julio de 1973. BOE de 8 de septiembre.
8. Orden de 8 de octubre de 1984. BOE de 17 de diciembre.

9. RD 616/1995, de 21 de abril. BOE de 2 de junio.
10. Título preliminar. Artículo 1.
11. RD 1333/91 de 6 de septiembre. BOE de 9 de septiembre.
12. RD 1344/91 de 6 de septiembre. BOE de 13 de septiembre.
13. RD 1345/91, de 6 de septiembre. BOE de 13 de septiembre.
14. BOE de 19 de junio de 1992.
15. RD 937/ 2001, de 3 de agosto. BOE de 7 de septiembre.
16. RD 3473/2000, de 29 de diciembre. BOE de 16 de enero de 2001.
17. Orden de 2 de enero de 2001. BOE de 6 de enero.
18. RD 1700/1991, de 29 de noviembre. BOE de 2 de diciembre.
19. Resolución del 29 de diciembre de 1992. BOE de 29 de enero de 1993.
20. Orden de 12 de noviembre de 1992. BOE de 20 de noviembre.
21. RD 938/ 2001, de 3 de agosto. BOE de 7 de septiembre.
22. Orden ECD/2026/2002, de 3 de agosto. BOE de 9 de agosto.
23. RD 3474/2000, de 29 de diciembre. BOE de 16 de enero de 2001.
24. RD 114/2004. BOE de 6 de febrero.
25. RD 115/2004, de 23 de enero. BOE de 7 de febrero.
26. RD 116/2004, de 23 de enero. BOE de 10 de febrero.
27. RD 118/2004, de 23 de enero. BOE de 4 de febrero.
28. RD 1318/2004, de 28 de mayo. BOE de 29 de mayo.
29. RD 832/2003, de 27 de junio. BOE de 4 de julio.
30. RD 117/2004, de 23 de enero. BOE de 18 de febrero.
31. RD 3473/2000, de 29 de diciembre. BOE de 16 de enero de 2001.

**Las enseñanzas musicales  
y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior:  
El reto de un marco organizativo adecuado  
y la necesidad de la investigación  
creativa y «performativa»**

Álvaro Zaldívar Gracia

Correspondencia:

Álvaro Zaldívar Gracia

E-Mail:

[www.csmmurcia.com/zaldivar](http://www.csmmurcia.com/zaldivar)

Recibido: 11/01/2005

Aceptado: 10/02/2005

**RESUMEN**

Después de trazar una sintética historia del proceso de Bolonia, y tras resumir la singular trayectoria de las enseñanzas superiores artísticas no universitarias en España (desde la Ley Moyano de 1857 hasta las actuales leyes postconstitucionales, LOGSE —1990— y LOCE —2002—), el trabajo se centra en las más recientes actuaciones, tanto del MEC como de las demás administraciones educativas, así como otras relevantes iniciativas de universidades y asociaciones de centros, en relación con esta especial docencia, de la que se proponen algunas de las principales vías de desarrollo futuro —integradas o no en el marco universitario—, sin olvidar el reto de la necesaria acogida de lo creativo y lo «performativo» como legítima y evaluable investigación, aspecto sustancial e inseparable de una auténtica y eficaz docencia superior artística.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanzas artísticas, creativo y preformativo, marco superior no universitario.

# **Musk teaching and the New European Area of Higher Education: The challenge of an adequate organisational framework and the need for investigation into creativity and performance**

## **ABSTRACT**

After tracing a synthetic history of the process of Bologna, and after summarizing the singular trajectory of artistic higher education for non university students in Spain (from the Law Moyano 1857 until the current laws after the Constitution, LOGSE —1990— and LOCE —2002—), the work is centered on the most recent steps, as much of the Ministry of Education as of the other education administrations, as well as other outstanding initiatives of universities and associations of centers, in connection with this special teaching, of which some of the main roads of future development are proposed —integrated or not in the university framework—, without forgetting the challenge of the necessary welcome to creativity and performance as legitimate and evaluable subjects of investigation, substantial and inseparable aspect of an authentic and effective artistic higher education.

**KEYWORDS:** Artistic, Creative and formative teachings, Non university higher education.

## **1. Introducción**

Para responder adecuadamente al reto del Proceso de Bolonia, con la efectiva puesta en marcha del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, resulta necesario que todas las enseñanzas superiores así reconocidas por el sistema educativo español, estén o no actualmente integradas en la universidad —pero en todo caso eficazmente reguladas como auténtica docencia superior—, se adecuen al máximo a las exigencias propias del máximo nivel formativo, que incluye necesariamente el fomento y la evaluación de la investigación propia.

Así pues, es necesario replantear, desde las nuevas expectativas creadas a partir del citado proceso de Bolonia, cuya breve pero intensa historia intentaremos sintetizar en primer lugar, cuál puede ser la más adecuada ubicación en España de las enseñanzas artísticas superiores actualmente no universitarias (entre las que se encuentran las musicales), marco jurídico-administrativo del que se derivará asimismo, en su vertiente científico-académica, la exigencia de



ampliación del marco convencional de la investigación para dar cabida a las investigaciones creativa y «performativa», imprescindibles en las artes en general y en la música en particular.

## **2. El proceso de Bolonia**

Reproduciendo aquí la síntesis que realizó el experto administrativista y actual Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, Fernando Gurrea Casamayor, en su discurso de Clausura de las Jornadas «Música para una enseñanza de calidad» (Torrente, 30 de septiembre de 2004), pocos podían pensar, en la primavera de 1998, cuando se reunieron en la Sorbona los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, que esa declaración inicial sería el germen de una de las iniciativas más ambiciosas y necesarias de la nueva Europa unida. Con una admirable visión de futuro, el 25 de mayo de 1998, estos ministros europeos y europeístas, en una vieja Europa que, como dice nuestro Presidente del Gobierno, «está más joven que nunca», afirmaban que «al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al Euro, los bancos y la economía, sino que también deberíamos pensar en una Europa del conocimiento. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente.»

Así, dando, en definitiva, un paso decisivo que partía de un acuerdo, realizado el año anterior en Lisboa, de propuesta de reconocimiento de cualificaciones obtenidas en educación superior en Europa, esta Declaración de la Sorbona fue el pórtico, el preludio si me lo permiten usando un término más musical, de la Declaración de Bolonia de la que todos hablamos y de la que, sin duda, seguiremos tratando, mucho y bien, en los próximos años. En efecto, el 19 de junio de 1999, en la bella y universitaria ciudad italiana de Bolonia, los máximos responsables europeos de educación realizaron una importantísima declaración conjunta que partía de «la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas».

Juntándose los ministros y secretarios de Estado de casi una treintena de naciones europeas, entre las que naturalmente se encuentra España, se firma allí un texto emblemático en donde se afirma con claridad «que la Europa del conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la

pertenencia a un espacio social y cultural común. La importancia fundamental de la educación y de la cooperación en éste ámbito para el desarrollo y la consolidación de sociedades estables, pacíficas y democráticas es universalmente reconocida». Pero esta Declaración de Bolonia no quería ser un documento ilusionante nada más (y nada menos), y la lista de estados firmantes da una buena imagen de la amplitud y relevancia del proyecto: Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza y el Reino Unido.

Observando desde el inicio los principios de eficacia, señalaron seis puntos concretos que eran otros tantos retos, complejos pero posibles, para avanzar en ese ideal elevado pero alcanzable. Tales objetivos, que nacían con un exigente calendario donde el año 2010 se convertía, y así lo es hoy, en una fecha inexcusable para la creación efectiva del espacio europeo de la enseñanza superior, eran los siguientes:

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título, a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá al nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado.
- Puesta a punto de un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.
- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos: para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios

relacionados; para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valoración de los períodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad, con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Se trataba, sin duda, de una ambiciosa propuesta que no buscaba la uniformización, antes al contrario, como se decía expresamente al final de la Declaración: «hacemos público nuestro compromiso a favor de estos objetivos en el marco de nuestras competencias institucionales y en el pleno respeto de la diversidad de las culturas, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria, con el fin de consolidar el espacio europeo de la enseñanza superior». Asimismo, desde la convicción de que la creación de este ilusionante Espacio Europeo de la Educación Superior requería y requiere esfuerzos permanentes de apoyo, seguimiento y adaptación para responder a las necesidades en evolución constante, los países firmantes decidieron reunirse nuevamente dos años más tarde «a fin de evaluar los progresos realizados y decidir las nuevas medidas que deban adoptarse».

### **a) Praga, 2001**

Ese compromiso se cumplió el 19 de Mayo de 2001, cuando se reunieron en Praga y allí, reafirmandose en la necesidad de los seis citados objetivos básicos de Bolonia, cuyos primeros frutos empezaban ya a vislumbrarse, añadieron singular énfasis a los tres siguientes puntos:

- El aprendizaje a lo largo de toda la vida como elemento esencial del Espacio Europeo de Educación Superior, en tanto que necesario para hacer frente al reto de la competitividad y las nuevas tecnologías, así como para asegurar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- La consideración necesaria de las universidades, otras instituciones de enseñanza superior y los estudiantes como «socios» (*partners*) competentes, activos y constructivos en el establecimiento y desarrollo del EEES.

- Promoción del atractivo del EEES para estudiantes de todo el continente y de las demás partes del mundo, a través de sistemas de garantía de calidad y de mecanismos de acreditación, así como de un incremento de la información, entendido todo ello como un factor determinante del atractivo y la competitividad internacional de Europa.

### **b) Berlín, 2003**

Inmersos ya en un proyecto firmemente en marcha, de nuevo dos años más tarde se pasaba una nueva reválida en la reunión celebrada en Berlín, los días 18 y 19 de septiembre de 2003. En esta ya «tercera conferencia» de los ministros de educación superior de los estados firmantes de la Declaración de Bolonia, se reconocía expresamente la importante participación de la Asociación Europea de Universidades, de la Asociación Europa de Alumnos y de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior, así como de las demás entidades integradas en el proceso como órganos consultivos (Comisión Europea y Consejo de Europa), siendo destacable la admisión de nuevos estados (desde Albania a la Santa Sede, sin olvidar Andorra, Bosnia-Herzegovina, Rusia, Serbia y Montenegro y Macedonia), sumando así ya cuarenta países europeos, así como la participación, como observadores, de representantes de México y Brasil.

Genuinamente intensa fue la Conferencia de Berlín, con sesiones plenarias y grupos de trabajo, como correspondía a una fase ya avanzada de la construcción de un auténtico y eficaz Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello los compromisos y acuerdos más importantes allí aprobados fueron los siguientes:

- Enfatización de la dimensión social de la educación superior, definida como un bien público cuya internacionalización y cooperación internacional debe basarse en valores académicos.
- Acentuación de los vínculos entre el espacio europeo de educación superior y el espacio europeo de investigación.
- Establecimiento para el bienio inmediato (previo a la nueva Conferencia) de tres prioridades intermedias:
  1. Aseguramiento de la calidad mediante la promoción de sus correspondientes sistemas de garantía.
  2. Organización efectiva de los estudios en dos ciclos principales.
  3. Sistemas de reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

- Compromiso de que todos los graduados en 2005 obtengan el suplemento europeo al título.
- Compromiso de comenzar antes de 2005 la realización del sistema de dos ciclos, consecutivos, con cualificaciones y orientaciones diversas, así como la plena inclusión de los estudios de doctorado en el Proceso de Bolonia.
- Elaboración de un marco europeo de titulaciones, que sea compatible en términos de carga de trabajo, nivel, cualificaciones, competencias, etcétera.
- Reafirmación de la movilidad como uno de los elementos del Proceso de Bolonia, comprometiéndose a la superación de los obstáculos existentes; igualmente, se ha adoptado el objetivo de adoptar las medidas necesarias para permitir la portabilidad de las becas y ayudas nacionales al estudio.
- En materia de calidad y acreditación, se ha adoptado un compromiso intermedio para que en el año 2005 los sistemas nacionales incluyan:
  - a) Una definición de las responsabilidades de los órganos e instituciones afectadas.
  - b) La evaluación de programas o instituciones, incluyendo la evaluación interna, la externa y la participación de los estudiantes, así como la publicación de los resultados.
  - c) Un sistema de acreditación, certificación o procedimientos comparables.
  - d) Participación internacional, cooperación y trabajo en red.
- Reconocimiento de la importancia de completar estudios con estancias en el extranjero en programas conjuntos, comprometiéndose a remover los obstáculos que puedan existir en la materia.
- Consideración del aprendizaje a lo largo de la vida como parte integral de la actividad de la educación superior, debiéndose considerar en la utilización de los ECTS.
- Reconocimiento de la activa participación el Proceso de Bolonia tanto de las universidades como de los estudiantes, lo que está contribuyendo al gran desarrollo del mismo.
- Reforzamiento de la promoción exterior del área europea de educación superior.
- Inclusión en la Declaración de la importancia de los vínculos entre la educación superior y la investigación.

- Definición de los requisitos para el ingreso en el Proceso: países parte de la Convención Cultural Europea (Consejo de Europa) que declaren su compromiso en adaptar su sistema nacional a los objetivos del Proceso de Bolonia.

Nuevamente consciente de la necesidad de mantener un calendario exigente pero posible, la Conferencia de Berlín acuerda, asimismo, que en mayo de 2005, en concreto actualmente ya convocada para los días 19 y 20, se celebrará la siguiente reunión en Bergen (Noruega): una cita importantísima en la que, como se señala expresamente en la invitación hecha pública, «los ministros responsables de la educación superior de cuarenta países europeos se encuentran para analizar el progreso del Proceso de Bolonia desde el encuentro de Berlín y para señalar las direcciones del futuro desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior que ha de estar implantado en el año 2010». He aquí el reto y el calendario bien claros, y no podemos dudar que España, con la ayuda de todos, estará allí nuevamente presente y activa, co-protagonizando con ilusión el eficaz establecimiento de esta nueva Europa del conocimiento. No en vano, ya en marzo de 2001, previa a la citada reunión de Praga, más de trescientas instituciones europeas de educación superior se reunieron en Salamanca, donde se creó la Asociación Europea Universitaria, y desde allí lanzaron un importante «Mensaje» apoyando el Proceso de Bolonia y haciendo singular hincapié en la defensa de «la enseñanza superior como un servicio público esencial».

### ***2.1. Las enseñanzas superiores artísticas no universitarias en España***

Al considerar esta tan inmediata como relevante historia narrada hasta aquí, en la intensa síntesis del reciente discurso del Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, no podemos dejar de entender que todas las enseñanzas superiores (todas: universitarias o no) están directamente afectadas, siendo incluso, mejor dicho, sin exclusión alguna, las protagonistas esenciales de este magno proyecto de una Europa unida desde el conocimiento y no sólo en lo económico. Sin embargo, parece que en España, hasta hace sólo unos meses, la docencia artística superior no universitaria (y allí se incluyen, salvo excepciones —como la diplomatura de Magisterio en especialidad musical, o la licenciatura de segundo ciclo en Historia y Ciencias de la Música—, la mayoría de los estudios musicales superiores), había quedado del todo olvidada.

Causas se han dado para este olvido, si bien no es justificación suficiente: es bien conocido de todos que las enseñanzas artísticas en España se han desarrollado tradicionalmente en un territorio marginal del sistema general educativo, secularmente sostenidas en un medio gremial al servicio de la Iglesia

o de la nobleza, lo que no ha impedido la existencia de grandes artistas, pero ha dificultado gravemente que la formación artística se difundiera adecuadamente por todos los niveles de la sociedad, haciendo asimismo casi imposible que su práctica docente gozase tanto de la tutela como de la supervisión institucional, plena y eficaz, requeridas en un estado de derecho.

Incluso a pesar de que ya en la Ley Moyano de 1857, primera norma educativa de la España moderna, se incluía la docencia del Real Conservatorio de Música y Declamación (entendiéndose dentro de éste último término tanto el arte dramático como la danza) entre las enseñanzas superiores —junto a, pero no dentro, de las universitarias—, y dejando al margen otras muchas normas posteriores, siempre de menor rango, que incidirán en la regulación concreta de algunos aspectos educativos —de ordenación académica, especialmente— de los diversos grados y especialidades de esas progresivamente cada vez más variadas e importantes enseñanzas artísticas (al incluirse los estudios de artes aplicadas, etcétera), lo cierto es que habrá que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para que se produzca una primera presencia, tímida pero real, en el esquema general del sistema educativo: provechosa en la inserción de tales materias en las enseñanzas generales, sin embargo en ciertos aspectos esta tecnocrática Ley proponía soluciones lamentablemente imposibles, como en el caso del mandato para la integración en la Universidad, junto con las Escuelas de Bellas Artes sostenidas por las Reales Academias (hoy facultades universitarias), de los estudios de conservatorios que, en ese tiempo, todavía no gozaban siquiera de la eficaz separación de centros por grados (y por tanto, los conservatorios superiores debían impartir obligadamente también los grados elemental y medio, dando así lugar a centros masificados y con un alumnado mezclado de entre siete y treinta años...).

Obviamente será, por tanto, sólo a partir de 1990, con la LOGSE (fruto del amplio y consensuado debate que produjo ya en 1989 el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*) cuando, finalmente, se de un paso decisivo en la conexión, no integración total —un ideal económicamente inalcanzable y socialmente complicado en el modelo territorial español, si bien se contemplaba su ya posible inicio a través de los centros integrados—, de todas las enseñanzas artísticas aún entonces «extravagantes» en el sistema educativo, situándolas en esa Ley dentro de las de «régimen especial» y abriendo con ello soluciones de enorme importancia largamente esperadas: la creación de los bachilleratos de música y de danza, las equiparaciones de las titulaciones artísticas máximas a las universitarias (licenciatura para la música, el arte dramático y la danza; diplomatura para la restauración y el diseño), así como la creación de la especialidad musical dentro de los estudios de magisterio y su correspondiente

presencia notable de lo artístico entre las materias básicas de las enseñanzas generales, junto a otras positivas aportaciones de esta norma que, en suma, supusieron un giro copernicano en el secular abandono de lo artístico del sistema educativo español.

Permitió el desarrollo inmediato de la LOGSE algunos avances (por ejemplo, los conservatorios superiores de música se separaron de los elementales y profesionales, se crearon centros superiores de diseño, etcétera), pero la tan interesante propuesta de un territorio «especial» para las enseñanzas artísticas, sobre todo en lo referido a las enseñanzas superiores no universitarias, sin embargo no alcanzó el grado de desarrollo necesario para hacerla de verdad efectiva. De modo que, con el desarrollo de la autonomía universitaria y con el generalizado traspaso de competencias educativas a las comunidades autónomas, la situación no pudo mejorar todo lo esperable al quedar estas enseñanzas, minoritarias, obligadamente preteridas respecto de los sectores mayoritarios del sistema educativo, en plena ebullición.

Aunque no debe dudarse de las buenas intenciones iniciales, sin embargo en las dos últimas legislaturas la situación se ha agravado hasta el extremo, tanto en la situación dentro de las enseñanzas generales (con la prevista y muy protestada reducción de las horas lectivas), como en lo que respecta a la enseñanzas de régimen especial, que han tenido que implantar sin el apoyo necesario unos estudios que sobrecargan a los alumnos (singularmente en el grado medio de música y danza), que superponen ofertas demasiado parejas en grados diferentes (como sucede entre ciertos módulos formativos de grado superior y las enseñanzas superiores de diseño), y que en todos los centros superiores conlleva la incoherencia de una gestión desde las instancias de la enseñanza secundaria para unos estudios que otorgan titulaciones equivalentes a las universitarias.

La misma equivalencia que fue asimismo olvidada en España a la hora de prever la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, puesto que sólo se ha estudiado en el ámbito de las universidades, de manera que en los fundacionales años pasados entre 1999 y 2004 ni la más mínima preparación ha llegado a estos centros que, sin embargo, deberán cumplir con los imperativos de la Declaración de Bolonia dentro del horizonte común del año 2010.

Al llegar en 2004 un nuevo gobierno socialista la situación ha de ser, sin duda, vista como una esperanza renacida para que ese esencial primer paso que dio la LOGSE sea ahora culminado con una definitiva organización acorde con el actual mapa autonómico y plenamente integrado en el nuevo modelo común europeo: instando a ello desde la oposición parlamentaria, en los últimos años el



PSOE se ha pronunciado reiteradamente, desde la Proposición no de Ley presentada en 1996 (¡y aprobada en el inicio de 1999!) por la que se instaba al Gobierno a aprobar en el plazo de seis meses, de acuerdo con la comunidades autónomas, un proyecto de Ley que regulase el carácter específico del grado superior de las enseñanzas artísticas; hasta la más reciente enmienda presentada (y rechazada, como las demás) al art. 7 de la LOCE, en la que se proponía que las enseñanzas artísticas no se integrasen sin más entre las escolares, pidiendo asimismo que se estableciesen unas normas específicas para las superiores.

Cuesta creer que frente a esos legítimos llamamientos parlamentarios, la única respuesta, aparte del silencio normativo (clamoroso en el caso de la LOCE, que sólo cita a las artísticas en su cuadro general del sistema, pero no les otorga ningún artículo o capítulo propio), fue el nombramiento, a partir de la Conferencia Sectorial de Educación, de un muy amplio Grupo de Trabajo que, intentando abarcar globalmente toda la complejidad de las enseñanzas artísticas en sus diversos niveles y especialidades, concluyó, a mediados del antes ya citado año 1999, en su informe titulado «Las enseñanzas Artísticas a Examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas», señalando de nuevo la ya sabida necesidad de regular adecuadamente estas enseñanzas.

Informe que no aportaba nada sustancial a lo elaborado, años atrás, en el importante dictamen, encargado en 1997 al catedrático de derecho administrativo y prestigioso experto en legislación educativa, Dr. Antonio Embid Irujo, por ACESEA (Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas), cuyas sabias conclusiones, como refrendarán posteriormente las Actas del Congreso Internacional que esta misma asociación organizó en Murcia en 2002, dejan claras las ventajas e inconvenientes de las distintas vías —priorizando la creación para tales centros y enseñanzas de un Instituto Superior de las Artes equivalente en lo básico a una universidad, pero tampoco desdeñando la integración en la universidad general— para adecuar estas enseñanzas a un marco jurídico-educativo de verdad superior. Dejando claro, asimismo, que ninguna opción es extraña en la enorme diversidad europea (los modelos europeos en el campo de la docencia artística superior son tantos y tan variados que tampoco pueden usarse para tomar prioritariamente una solución u otra), y siempre defendiendo la lógica y la urgencia de que la consideración de enseñanzas superiores sea real: no sólo en la ya alcanzada equivalencia de las titulaciones, sino que contemple también la autonomía y evaluación de los centros, ordenación académica, exigencias y movilidad de profesorado y alumnado, etcétera.

Obviando otras cuestiones menores, debemos aprovechar el amplio debate educativo y profesional —en gran medida, surgido al margen de una hasta ahora más bien sorda administración educativa— y la muy rica experiencia acumulada —a veces duramente sufrida por docentes y discentes— de estos últimos años, puesto que ello ha conllevado una rotunda clarificación de los problemas y posturas (ya que no una casi siempre imposible unanimidad), resultando a la postre evidente que cualquier paso adelante será recibido, más allá de su mayor o menor aceptación concreta, como un muy positivo gesto de descongelar el desarrollo legislativo de un sector olvidado.

Siendo además un sector que, junto con la imperiosa necesidad de otorgar a las enseñanzas superiores artísticas, actualmente no universitarias, un adecuado marco que les permita integrarse eficazmente en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (dentro o fuera de la universidad, es secundario pues una u otra solución podría entenderse, a medio plazo, como un paso previo para la otra: pues la integración en la universidad general capacitaría para más tarde, por segregación de éstas y de otras facultades, crear un modelo a la germánica de «Universidad Poliartística»; y al contrario, la creación de un modelo para-universitario podría ser una fase de maduración necesaria para una integración plena en la universidad general mucho mejor preparada), actualmente tiene también otros muchos y urgentes retos.

Si bien no podemos entrar aquí, con la minuciosidad debida, en la rica realidad de las enseñanzas artísticas regladas de nivel elemental y medio, cuyos problemas son muy distintos en cada una de ellas, citemos al menos la necesidad de resolver la sobrecarga lectiva que está haciendo «heroico» cumplir con lo previsto en el grado medio musical, con el consiguiente vaciamiento de los centros, dada además la complejidad de una eficaz coordinación educativa y lo costosísimo de la vía ideal de los centros integrados. Asimismo, y aunque tampoco nos podemos detener en ello, señalemos, como poco en cuanto a lo relacionado con las enseñanzas generales, la urgencia de que los bachilleratos de artes, y de música y danza, alcancen un perfil más adecuado. convirtiéndose así en una oferta más atractiva y evitando que sea un «segundo bachillerato». Es asimismo muy importante crear, por fin, dentro de la Formación Profesional, los títulos de técnico y técnico superior que contemplen las necesidades de la vida profesional artística (constructores y restauradores de instrumentos musicales, luminotécnicos, maquilladores teatrales, figurinistas, etcétera, etcétera), lo que incomprensiblemente hasta ahora no ha sido desarrollado. Y finalmente, en lo que concierne a las enseñanzas artísticas no regladas, es decir, las propias de la formación de aficionados (a veces también de preparación previa y orientación de futuros estudiantes reglados), como sucede en las numerosas escuelas de

música y de danza, y en muchos centros tanto públicos como privados (auspiciados por empresas, cooperativas o fundaciones, etcétera), resulta de extrema importancia social incidir de nuevo en la máxima potenciación posible, siempre en estrecha colaboración con las entidades públicas y corporaciones locales que han de ser, en definitiva, sus responsables principales, en tanto que tales estudios no son competencia estricta de la administración educativa. Mención aparte, pero no olvido, merece la necesaria potenciación de las relaciones de estas enseñanzas con la cultura y la industria, e incluso con las Fuerzas Armadas, y por ello con sus respectivos Departamentos, puesto que la docencia artística no puede, si quiere ser plenamente eficaz, olvidar su condición tanto cultural como industrial, así como su secular y fructífera presencia —en particular la música— en el ámbito del ejército.

Apasionante etapa, en definitiva, en la que destacan nuevas iniciativas y donde la positiva reacción del actual equipo del Ministerio de Educación y Ciencia, y la favorable acogida a la misma desde las Comunidades Autónomas, nos permiten confiar en la consecución de soluciones eficaces en un cercano futuro.

a) Nuevas iniciativas: la jornada sobre *las enseñanzas artísticas en la universidad* de la Universidad Politécnica de Valencia.

No es casual que, entre los días 15 y 16 de julio de 2004, y organizada por la Universidad Politécnica de Valencia con la colaboración de los centros superiores de música, danza y arte dramático de Valencia, esta Jornada se presentase como el paso siguiente al «Proyecto de creación de la Facultad de Música, Danza y Arte Dramático en la U.P.V.», texto hecho público anteriormente, y firmado por el rector de la U.P.V., Justo Nieto (quien incluyó esta propuesta en su programa de reelección para el cargo) y los directores de los tres centros valencianos citados: iniciativa que fue muy favorablemente acogida tanto por los más altos responsables de la administración educativa valenciana (Daniel Serra, secretario autonómico de Cultura, en nombre de la Generalitat Valenciana, apoyó allí públicamente la propuesta del Rector Nieto), como por parte de los principales medios de comunicación. Una defensa de la integración de los estudios de música, arte dramático y danza en la Universidad como culminación de lo ya sucedido, y en la misma Universidad Politécnica Valenciana, hace tres décadas, cuando por mandato de la Ley General de Educación se produjo la integración de los estudios de

la antigua Escuela Superior de Bellas Artes convertida en la actual Facultad de Bellas Artes.

Zurrón rico y variado en ideas e ilusiones, la Jornada dejó claro, tanto en su amplio debate como en la conclusiones propuestas y aprobadas, que la mayoría de los docentes y alumnos apuestan con entusiasmo por la integración en la universidad como única vía para «normalizar» estos estudios y hacerlos plenamente superiores, si bien algunos pocos pero significativos centros expresaron también sus reticencias a dicha integración por el riesgo de perder la identidad histórica y el favorable estatus actual, al tener que enfrentarse a un marco universitario en general más masificado. Asimismo minoritaria, pero razonable, fue la postura de rechazo a la posible «fagocitación» de los estudios superiores de diseño y restauración de bienes culturales por parte de la Facultad de Bellas Artes, lo que supondría no poder mantener la actual independencia de estos centros, también preocupadamente presentes como invitados a esta Jornada.

Así pues, en suma, una manifestación más (como había sucedido antes, en el mes de junio, en una asimismo interesante jornada organizada por el Institut del Teatre, en Barcelona), de las ya conocidas posturas, que permanecen básicamente estables desde hace ya tiempo, lo que demuestra que prolongar el debate en esa misma dirección ya no aporta aspectos sustanciales en lo que se refiere, al menos, a las posturas de los centros, los profesores y sus posibles influencias en las administraciones y comunidades de las que dependen (pero que bien podrían enconarse las partes si se quiere mantener artificialmente esta ya excesiva fase de reflexión).

Matiz nuevo, sin embargo, que sí debe ser subrayado, pasando al inicio casi desapercibido, pero cuya importancia creció al final, resultó quizás lo más novedoso e importante de esta Jornada: y no fue otro que añadir al tradicional punto de vista «administrativista» (centros, cuerpos docentes, etcétera) el más relevante, cualitativa y cuantitativamente, de los alumnos: si el sujeto es el alumno, difícilmente se puede sostener igual el mantenimiento de un régimen «especial», situación que, sin embargo, en el caso de centros o profesores no parece resultar tan lesiva, e incluso se puede interpretar legítimamente como un espacio singular favorablemente «protector».

b) La positiva reacción del actual equipo responsable del Ministerio de Educación y Ciencia, y la favorable acogida a ello en las Comunidades Autónomas.

Impresionante contraste frente a la inactividad del pasado inmediato, son de verdad destacables las acciones que se han puesto en marcha en los

últimos meses y que demuestran el auténtico interés de los actuales responsables del Ministerio de Educación y Ciencia para solucionar esta ya secular inadecuación de las enseñanzas artísticas superiores.

Gustosamente destaquemos en primer lugar la reunión celebrada en Bilbao los días 19 y 20 de octubre de 2004, encuentro suscitado en la Comisión Superior de Personal celebrada en Madrid el 29 de julio anterior, en la que, presididos por el Subsecretario del MEC, todos los responsables de personal de las comunidades autónomas decidieron crear, entre otras, una comisión específica dedicada a estudiar las enseñanzas de régimen especial, entre las que sobresalen las enseñanzas artísticas.

#### b.1. Personal docente y ordenación académica

Obviamente, el interés de los responsables de personal docente estaba, y está, más que justificado: no en vano, los profesores encargados de las enseñanzas artísticas (recordemos que insertas actualmente, en todas sus especialidades y grados, dentro de las enseñanzas escolares de régimen especial), son fuente de frecuentes conflictos a causa de lo aún no del todo adecuado de su actual organización. Esta todavía no del todo satisfactoria situación se debe, en primer lugar, a lo reciente de su incorporación plena (si bien todavía parcialmente desarrollada) al sistema educativo general, ya que tradicionalmente estos docentes, como sus centros y enseñanzas, según antes ya dijimos, han estado durante muchos años al margen de la organización general de la educación española.

Y esta marginalidad ha propiciado, también, hasta la actualidad, el mantenimiento de una oferta de estos estudios sostenida con fondos públicos pero diferente y añadida a la propia de la red pública de centros: son aún numerosos, y sobre todo muy significativos, los centros encargados de enseñanzas artísticas que ni fueron en su momento creados y sostenidos por el Estado, ni ahora lo son —por transferencia o nueva creación— por parte de las correspondientes Comunidades Autónomas. Lo que multiplica la diversidad de tipos de centros y, consiguientemente, de posibles contrataciones de profesorado, conforme a lo permitido a los titulares (organismos autónomos, fundaciones, ayuntamientos, etcétera) de tales instituciones educativas. Situación que se hace especialmente complicada en caso de plantearse, como alguna vez ha sucedido, la posible integración o asimilación, total o parcial, de los profesores de estos centros, no integrados en la red pública, pero sostenidos con fondos públicos, a los correspondientes cuerpos docentes estatales.

Consideramos, en tercer lugar, que esta situación «especial» ha retrasado también la necesaria separación de grados, una exigencia indiscutible al menos entre el superior y —excepto en arte dramático y restauración, que sólo son superiores— sus restantes grados previos (elementales y medios o profesionales). Por lo que se obligaba a los mismos centros, es decir, los mismos claustros, a impartir niveles educativos muy distintos, desde los iniciales, sin valor académico acreditado, hasta los superiores que conducen a titulaciones equivalentes a todos los efectos a las universitarias (recordemos que licenciatura para música, arte dramático y danza; diplomatura para restauración de bienes culturales, artes plásticas y diseño).

Observemos con coherencia, por ello, tras la aprobación de la LOGSE en 1990 (que según señalamos antes, dio el tan positivo paso histórico de conectar pero no integrar, al menos directamente, las enseñanzas artísticas con el resto del sistema educativo), cómo el siguiente paso fue establecer por norma básica la separación de los centros por niveles, consiguiéndose así, por primera vez, que todos los centros superiores fuesen sólo superiores (y no impartiesen a la vez otros niveles). Un proceso costoso y complejo que, aún hoy, no está completamente terminado en determinadas comunidades y sobre todo para ciertos centros sostenidos con fondos públicos pero no integrados en la red pública.

La propia LOGSE, previendo esta obligada separación, había establecido inicialmente, para las enseñanzas de música y artes escénicas (en el caso de artes plásticas y diseño su situación fue y es distinta, sobre todo tras la aprobación en la LOCE del correspondiente cuerpo de catedráticos, pero sin adscripción exclusiva al nivel superior), la transformación de los viejos cuerpos de conservatorios en dos nuevos cuerpos: profesores —encargados de los grados elemental y medio y, «excepcionalmente», del superior— y catedráticos, que imparten únicamente el grado superior. El mantenimiento de estas veteranas denominaciones ha sido, sin embargo, causa justificada de numerosas confusiones. En efecto, el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas creado por la LOGSE no estaba destinado, en verdad, a distinguir a los mejores docentes o artistas, elevándolos «sobre» los demás «profesores» por sus méritos y capacidades, pero sin cambio de nivel educativo; en realidad, el de catedráticos de música y artes escénicas se debe entender como el cuerpo encargado de la enseñanza superior, es decir, profesores especializados en ese nivel educativo, que poseen las cualidades y herramientas para ello, y que lógicamente han de ser distintas

pero «no superiores» a las de los profesores de música y artes escénicas (quienes, de manera general, han de ser los docentes especializados en los niveles elementales y medios de esas mismas enseñanzas, debiendo en ello ser, sin duda, «los mejores»).

Esta inicial adscripción de cuerpos por niveles, otorgándose al de catedráticos el superior, no sólo resulta en parte terminológicamente confusa: también es comparativamente injusta respecto de los docentes de niveles equivalentes de la enseñanza general. Valga el caso de un profesor de música de secundaria de una ciudad, por ejemplo, Soria, con respecto a un colega, profesor de música y artes escénicas destinado en el conservatorio profesional de la misma ciudad. Mientras el primero podrá ser catedrático, conforme al sistema de acceso que se trate, sin necesidad de cambiar obligatoriamente de ciudad, al segundo se le obligará a hacerlo puesto que en su Comunidad Autónoma el único centro superior es el de Salamanca. Peor lo tendría aún un profesor, por ejemplo, del conservatorio de Calahorra, que para ser y ejercer de catedrático debería salir de su Comunidad Autónoma, puesto que La Rioja no dispone de un Conservatorio Superior de Música: lo que demuestra que no se trata tanto de una mejora en su perfil docente, sino de un cambio cualitativo del mismo. Algo que supone, en definitiva, una agraviosa circunstancia que conculca el derecho a la promoción del profesorado en su mismo nivel educativo, un compromiso expresamente señalado en el programa del actual Gobierno. Añadamos que, en todo caso, resultaría absurdo, por otra parte, prever un modelo de Conservatorio Superior de Música o de Danza formado sólo por catedráticos, si entendemos por «catedrático», como es común en el resto del sistema educativo, a un docente especialmente cualificado respecto del docente propio del nivel educativo concreto de cada caso (las Escuelas Superiores de Arte Dramático, que sólo son de grado superior, estando sus claustros lógicamente formados por profesores y catedráticos, pero no necesariamente vinculados los unos a los otros, son una manifestación más de lo problemático de esa, inicialmente positiva, adscripción de niveles a los cuerpos creados por la LOGSE).

Gran parte de estas obligadas circunstancias históricas, y su tan reciente incorporación a una coherente situación en el sistema educativo, explican la complejidad, y a veces confusión, que crean estos docentes. Y esa misma innumerable casuística que conlleva ha sido, asimismo, causa del constante retraso en afrontar la solución definitiva: una salida positiva que no puede seguir partiendo del prolijo «administrativismo», insalvablemente bloqueante, sino que ha de nacer de una decisión clara y valiente, propia

de una política educativa auténticamente eficaz, que sin duda será capaz, en su desarrollo, de solventar los innumerables pequeños problemas prácticos que se presenten.

Asimismo, a la cada vez más urgente necesidad de tomar estas decisiones, que sitúen definitivamente a estos docentes, sus centros y enseñanzas, en el marco más apropiado y eficaz, se une ahora la imperiosa necesidad de afrontar con éxito el reto del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha nacido de la Declaración de Bolonia de 1999 y que, como ya se ha dicho, deberá ser una fructífera realidad plena en el año 2010. Una realidad que ha de cambiar sustancialmente el actual panorama educativo, empezando por los currículos vigentes (que en el caso de música y danza, entre otros, aún ni siquiera están hoy plenamente implantados), que deberán adecuarse inmediatamente al nuevo Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Lo que obviamente deberá repercutir en los nuevos listados de áreas de conocimiento, especialidades del profesorado, etcétera y, por tanto, en los correspondientes procesos selectivos.

Conscientes de estas situaciones y necesidades, la citada reunión de Bilbao fue convocada y gentilmente acogida por la Directora General de Gestión de Personal del Gobierno Vasco, Itziar Garaizar, contándose entre los participantes, además de los pertenecientes a la administración educativa vasca, con representantes de las Comunidades Autónomas de Madrid, Cantabria, Asturias, Andalucía y Castilla la Mancha —con sus respectivos Directores Generales, que en el caso andaluz incluía una doble representación, pues acudieron tanto el de personal como el de ordenación académica—, y otros técnicos representantes de Navarra, Valencia, Aragón, Cataluña y el MEC. Sobresaliendo allí el interés que las Comunidades Autónomas tienen por las enseñanzas artísticas, siendo las que más preocupación suscitan de entre todas las de régimen especial, fue evidente la coincidencia en lo aún no del todo adecuado de su actual organización, instándose por tanto a encontrar soluciones —de común acuerdo entre el MEC y las Comunidades Autónomas— que permitan a éstas un desarrollo adecuado a sus distintas realidades, necesidades y posibilidades, todo ello con la mayor celeridad. Se destacó asimismo incuestionablemente que, si bien la convocatoria partió de la Comisión Superior de Personal, sin embargo los asuntos tratados son inseparables de la ordenación académica, y en suma sobrepasan los propios de un grupo de trabajo de índole técnica, puesto que las decisiones han de ser más de política educativa que de mera gestión administrativa.



b.2. Los estudios superiores artísticos y el nuevo sistema europeo de transferencia de créditos

Obligadamente sobresale, asimismo, en segundo lugar, siguiendo el orden cronológico, la reciente creación, por Resolución del Subsecretario del MEC de 16 de noviembre de 2004, de un Grupo de Trabajo para el estudio de los créditos docentes de las titulaciones superiores de enseñanzas artísticas.

Necesitándose sin duda la adaptación de los créditos docentes de las titulaciones superiores que impone el ya multicitado proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, y conscientes de estar tratando con unos estudios cuyas titulaciones son equivalentes a la licenciatura o diplomatura universitaria, según los casos, la Subsecretaría del Ministerio de Educación entiende que es preciso acometer el análisis y reforma de los créditos docentes de estas enseñanzas, aún cuando actualmente se cursen en centros docentes específicos fuera del ámbito universitario: con las conclusiones de este examen realizado por el Grupo de Trabajo, y el debate que ello produzca en todos los sectores afectados, contando siempre con el acuerdo de las correspondientes administraciones educativas, el Ministerio elaborará los contenidos básicos de las titulaciones superiores artísticas.

Actividad que ha de unir competencias universitarias (como el nuevo sistema de créditos) y no universitarias (donde actualmente están tanto la ordenación académica como los docentes de los grados superiores artísticos), y por ello coordinada desde el Gabinete Técnico de la Subsecretaría, la fructífera e intensa primera reunión plenaria tuvo lugar el 9 de diciembre de 2004, y en ella participaron reconocidos expertos de las diversas enseñanzas artísticas, todos ellos docentes con acreditada experiencia y conocimientos, provenientes de todas las comunidades autónomas en las que existen actualmente tales centros y estudios superiores, junto con representantes del propio Ministerio, destacándose entre éstos últimos la presencia del Subdirector General de Ordenación Académica (de la Dirección General de Educación, perteneciente a la Secretaría General de Educación), así como el Director de Programas de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y una asesora del Secretario de Estado de Universidades e Investigación.

## **2.2. En torno al futuro de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España**

Felizmente, en suma, podría afirmarse ya hoy que parece aceptado en general, tras las referidas iniciativas parlamentarias presentadas al efecto, una vez hecho público el citado informe elaborado en 1999 por el MECED acerca de las enseñanzas artísticas, y sobre todo cuando ya se ha puesto en marcha el proceso de implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, que las enseñanzas artísticas superiores españolas conforme a la LOGSE, que fueron en esta norma equiparadas sus titulaciones a las universitarias, deben ahora dar el paso siguiente para alcanzar su más eficaz regulación.

Efectiva integración de las enseñanzas y centros superiores de enseñanzas artísticas no universitarias (correspondientes a música, danza, arte dramático, diseño, restauración de bienes culturales y artes plásticas y diseño) en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior —que en España es básicamente equivalente al espacio universitario— que requiere, como actuación inmediata necesaria incluir, entre las modificaciones de la LOCE actualmente en preparación, la correspondiente a su artículo 7, que establece el ámbito del sistema educativo, comprendiendo la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria, y que sitúa (art. 7.3), sin discriminación de grados o niveles de titulación, a todas las enseñanzas artísticas entre las «escolares de régimen especial».

Como resulta ya sobradamente entendido, ello debe sin duda modificarse para que allí, en su caso, se incluyan sólo «las enseñanzas artísticas elementales y medias o profesionales», excluyendo expresamente de la consideración inapropiada de «escolares» a las artísticas superiores, las cuales, y así debe señalarse asimismo expresamente, han de estar reguladas conforme a su condición plena de enseñanzas superiores (integradas o no en la universidad: integración en el marco universitario que, en todo caso, no requeriría ningún añadido específico a la actual modificación en curso de la LOU, antes al contrario, pues parece que de su texto se deriva incluso una singular acogida genérica a las enseñanzas superiores artísticas —no en vano, la formación de pintores y escultores o arquitectos ya está integrada felizmente hace ya muchos años en la universidad—, pues expresamente en la misma Ley se señala —art. 1.2— que entre las funciones de la universidad al servicio de la sociedad se encuentran «b. la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística»).

Teniendo por asumida dicha modificación, una vez que hayan dejado de ser indiscriminadamente «escolares», de entre las soluciones posibles para la dicha regulación satisfactoria de estos estudios, centros, profesores y alumnos, dos se presentan como las alternativas básicas, ninguna de ellas del todo carente de problemas ni exenta de sus correspondientes partidarios y detractores: en primer lugar nos referimos a la progresiva integración plena en la universidad (conforme se hizo, en desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, con los estudios y centros de Bellas Artes procedentes de las Reales Academias y hoy convertidos en Facultades universitarias), o bien a la creación de un marco nuevo de educación superior (y por ello no organizada a la manera de la secundaria ni gestionada desde las enseñanzas escolares), pero no plenamente universitaria — solución quizás tácitamente intuida en la redacción inicial de la LOGSE pero no perfilada allí definitivamente— y más bien resuelta después al contrario, al insertarse finalmente, con la LOCE, dentro de las enseñanzas escolares entendidas claramente como «preuniversitarias».

a) La creación de un marco superior no universitario

Obligadamente «perdida» (por imposible: recordemos que entre otras circunstancias contrarias, en esos años los centros de música acababan de implantar un nuevo plan, de 1966, donde se mezclaban asignaturas de los tres grados en sus titulaciones, así como todos los centros superiores eran a la vez, obligatoriamente, también elementales y medios) la oportunidad de integración en la universidad conjuntamente con las Bellas Artes, derivada del cumplimiento del mandato de la citada Ley General de Educación, durante mucho tiempo se ha pensado que la única solución a estas «restantes» enseñanzas artísticas (música, danza, arte dramático, diseño, restauración de bienes culturales y artes aplicadas), es la de dotarles de una personalidad propia, creando para ello un marco legal específico.

Con la aprobación, sin embargo, de las leyes educativas postconstitucionales, y en especial tras el desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria, ha quedado progresivamente claro que el sistema educativo español terminaba por entender, e integrar, en lo universitario, todo lo superior (asimilados así más al modelo anglosajón, y hoy también al germano, y alejándose del cada vez más singular modelo francés).

Observándose de este modo cómo estas enseñanzas, que reciben con la LOGSE la equiparación de sus titulaciones a las universitarias, al no integrarse en la Universidad, quedan en verdad situadas en una «tercera vía» que, lógica pero lamentablemente, por falta de oportuno desarrollo, resultará, a la postre,

reconducida directamente a lo más propiamente «escolar»: siendo así tensamente gestionadas desde las instancias propias de las enseñanzas generales elementales y medias, y quedando en consecuencia totalmente fuera de los cauces normales de la docencia superior (como demuestra la aún hoy, a cinco años de su plena implantación, ya denunciada nula preparación previa del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior en los centros superiores de enseñanzas artísticas no universitarias, complejo reto únicamente trabajado hasta ahora en España desde las instancias universitarias).

Relevante complejidad históricamente mantenida, la tradicionalmente aislada estructura de las enseñanzas artísticas, que transitan por niveles muy distintos, desde los elementales a los superiores, contemplando docencia reglada que conduce a titulaciones oficiales y otra no reglada (potenciada con las escuelas de música y danza creadas por la LOGSE), además de la multitud de planes de estudio de larguísima vigencia, titulaciones diversas, cuerpos de profesorado propios, etcétera, ha terminado por perfilar un campo tan complicado que, desde el punto de vista administrativista, como señalamos, parece que se sigue exigiendo ese «territorio específico» para poder ser atendido en una permanente y paternalista «tutela».

Digamos también, por otro lado, que la falta de estímulo a la investigación (entendida en un sentido académico muy restringido, dejando fuera la investigación creativa y performativa) y la no obligatoriedad del doctorado para el acceso a los cuerpos correspondientes, ha hecho que una buena parte del actual profesorado de estas enseñanzas superiores no esté todavía preparado para una integración inmediata en la universidad —si bien está en muchas mejores condiciones que la presentada por sus colegas de Bellas Artes cuando, con generosos plazos y condiciones ventajosas, pudieron ser eficazmente integrados—.

Indiquemos también que por la existencia de relevantes centros públicos (o asimilables), pero no estatales, que gozan de situaciones privilegiadas respecto de los estatales y hoy autonómicos, se detectan asimismo en el sector reticencias gremialistas contra la posible masificación y estandarización presupuestaria propia del competitivo mundo universitario, así como no pocos miedos personales (comprensibles pero excesivos) al doctorado.

Añadamos a lo dicho que la creación de un «espacio» nuevo, de enseñanza verdaderamente superior pero no universitaria, obligadamente restringida a un sector tan especial y minoritario como el de las artes (pues toda la demás enseñanza superior, salvo la militar, ya está en la universidad), hace que esta

solución aumente los riesgos de fracaso por falta de desarrollo adecuado (lo que en parte ya sucedió con esa tan moderna como arriesgada propuesta de la LOGSE). Aparte de poder entenderse esta solución «superior pero no universitaria» como una parcelación extraña al sistema general español que nace, además, claramente «devaluada», al crearse con ella un espacio educativo artístico superior pequeño e incompleto (pues los estudios de arquitectura y de Bellas Artes ya están perfectamente integrados en la Universidad y nadie podría esperar ahora razonablemente su salida voluntaria hacia esa «tierra desconocida» aún por regular).

#### b) La integración en la Universidad

La integración en la Universidad no es, por supuesto, un camino de rosas, salvo que se asuman las obligadas espinas y se estudie minuciosamente el injerto más conveniente. En primer lugar ha de tenerse en cuenta el tradicional olvido de la Universidad por las artes, si bien esta situación parece que ha cambiado sustancialmente (en especial gracias a la fructífera presencia de las Escuelas de Arquitectura y las Facultades de Bellas Artes), de manera que hoy pueden verse ya síntomas de todo lo contrario: buen ejemplo es el progresivo acogimiento de la especialidad de Historia y Ciencias de la Música en diversas Facultades de Letras, y sobre todo el reciente y público intento, ya comentado, del Rector de la Politécnica valenciana, Justo Nieto (actual nuevo Consejero de Universidades de la Generalitat Valenciana), de crear una Facultad de Música y Artes Escénicas.

Desde luego que es evidente que, para una integración de estas enseñanzas, centros y docentes que no sea un desastre deben establecerse generosas soluciones transitorias (que no deberían ser muchas ni muy largas, dado el escaso profesorado numerario), y pactarse medidas de protección iniciales, de modo que la situación «especial» propugnada en la LOGSE se convirtiese en una necesaria etapa de «incubadora» propia de un sector aislado que sale al mundo real de la enseñanza superior que es prácticamente, en España, equivalente a la Universidad.

E incluso esta integración, como antes se dijo, podría verse como un paso previo para una posible y posterior «segregación» de los centros de artísticas —todos, incluidos Bellas Artes y Arquitectura— en un nuevo modelo de «Universidad Poliartística», de manera que en el futuro se podrían allí ver satisfechos los partidarios de esa solución «separada» de la Universidad.

Sometiéndonos al sagaz criterio de la visión ciudadana (mejor quizás que «política», pues no nace tanto de una determinada orientación ideológica —

aunque obviamente posee un signo progresista evidente— como de una serena reflexión crítica desde los más sensatos intereses generales), resulta ésta netamente favorable a la integración en la Universidad general, sobre todo en lo concerniente al alumnado. Si es más o menos defendible un territorio «especial» para los centros y profesores, es sin embargo muy difícilmente sostenible, como dijimos antes, que sea bueno que los alumnos vivan su formación en un ambiente cerrado, aislado de la mayor parte de los estudiantes superiores y al margen de las positivas sinergias, académicas y personales, del mundo general universitario.

Debemos reconocer, sin que ello conlleve una opción ya cerrada, que sólo con una definitiva integración en la Universidad se normalizarían plenamente estas enseñanzas, dejando de ser un campo extravagante al que hay que construirle sus cimientos y abrirle específicas pasarelas y caminos (becas, intercambios...) que, sin embargo, en el mundo universitario ya existen y funcionan —incluso para artistas como los pintores, escultores o arquitectos...— nacional e internacionalmente.

En suma, la no integración en la Universidad resulta aparentemente más fácil desde una perspectiva administrativista (permite resolver, mediante un tutelado «régimen especial», problemas técnicos de profesorado, adscripción de centros, etcétera) aunque ello obliga a crear un muy complejo campo normativo nuevo circunscrito a un pequeño sector residual. Mientras que la integración en la Universidad posee, siempre hecha con las cauciones oportunas que impidan una lesiva masificación y abran nuevas vías a la investigación creativa, la ventaja de la mayor coherencia educativa y la plena comprensibilidad social.

c) En busca de una tercera vía

Muy conscientes de estar en unos momentos donde, como señalamos, quizás se han podido anquilosar las posturas maximalistas favorables y contrarias a la integración en la Universidad, puede que la solución más coherente y fácil, a pesar de que no estar tampoco exenta de problemas, sea matizar ambas, interrelacionándolas, para ajustarse a la realidad divergente del Estado español: no en vano, los estudios artísticos, que han contado con el interés y el patrocinio de la sociedad (a través de ayuntamientos, diputaciones y de particulares...) mucho más que las enseñanzas generales, son por ello más próximos a los modelos sociales concretos de cada comunidad y, por esa misma razón, son muy distintos en cada lugar, por lo

que una solución centralista, uniformizadora, podría resultar tan contraproducente como, a la postre, inviable.

Asumiendo así el derecho a la existencia de una posible «tercera vía», por tanto, que se base en el respeto a esa diversidad como riqueza —y no como problema— entre las comunidades españolas, y al mismo tiempo garantice los principios constitucionales, respetando por tanto las competencias intransferibles del Estado (en los títulos con validez académica o profesional, en las relaciones con otros estados, en la garantía de la movilidad del alumnado, etcétera) y a la vez confíe plenamente en el eficaz y armonizado desarrollo autonómico. Un modelo provisional de este tipo de solución, que ha de ser lógicamente reflexionada con mucho detenimiento y ampliamente consensuada podría llevarnos, por ejemplo, a que los estudios superiores artísticos actualmente no universitarios pasasen a ser plenamente universitarios (en su configuración de créditos, sus grados, sistemas de evaluación, etcétera), para con ello garantizar su plena condición internacional de estudios superiores y asegurar la movilidad y otros beneficios del alumnado, pero sin embargo los centros y profesores (si existen, son públicos o no, y son, o no, funcionarios sus docentes, según cada lugar y circunstancias) bien podrían estar plenamente integrados, o sólo adscritos a efectos académicos, según fuese más conveniente en cada comunidad, y así lo aprobase adecuadamente para su territorio en cumplimiento de una inteligente norma general estatal que asumiera esa diversidad de modo eficaz y flexible y sin perder, antes al contrario, potenciando el más elevado sentido de Estado.

### **3. En torno a la investigación en Artes: la necesaria acogida de lo creativo y «performativo»**

Dirigiéndonos nuevamente, ya casi en el final de nuestra reflexión, a la inicial referencia a ese inseparable binomio enseñanza superior-investigación, es actualmente un reto internacional mejorar en nuestro conocimiento y ejercicio de lo que es la investigación en artes. Valga como reciente y significativo ejemplo el interesante «Informe sobre el perfil nacional de la «investigación». Proyecto *research*» coordinado en España por Agustí Ros, Secretario Académico General del *Institut del Teatre* (organismo autónomo de la Diputación de Barcelona que incluye una Escuela Superior de Arte Dramático y un Conservatorio Superior de Danza, entre otras iniciativas educativas), quien contó con relevantes personalidades que han participado en el proceso de recopilación de información, como Carles Batlle (Coordinador del programa de doctorado de Artes Escénicas

de la Universidad Autónoma y el *Institut del Teatre*), Anna Calvera (Jefa de Estudios de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona), Fernando Hernández (Coordinador de los estudios de tercer ciclo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona) y Josep Montoya (Profesor de pintura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona).

Realizado ese informe a partir de la encuesta «National Profile», desarrollada con el propósito de obtener información sobre la «investigación» basada en la práctica artística en España en los centros de enseñanza superior artística, dentro del proyecto «re-search», co-patrocinado por la *Universitat der Kunste* de Berlín, ELIA (*European League of Institute of the Arts*) y la Comisión Europea, su encuesta se ha distribuido a distintas personas directamente implicadas en la docencia de la «investigación» artística y a personas que, independientemente de las instituciones, han acreditado alguna experiencia de «investigación». Así se ha contactado con personas de las distintas disciplinas artísticas como Arte Dramático, Música, Bellas Artes, Diseño y Danza. Aunque la información recibida proviene básicamente del *Institut del Teatre* y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, por lo que es una muestra parcial sobre la temática abordada, sin embargo resulta de enorme utilidad: no en vano, una explicación plausible de semejante desnivel informativo es que la «investigación» en el ámbito artístico ha sido desarrollada, hasta el momento, por las Facultades de Bellas Artes. En este sentido, siempre según la información recibida, se observa un modelo definido por dichas Facultades producto de su incorporación, en los años setenta, a la comunidad universitaria. Cabe decir que el informe es imparcial y que necesita continuar investigando sobre el tema, por lo que este «Perfil Nacional» deberá ser revisado continuamente a tenor de los procesos desencadenados por la Declaración de Bolonia.

Inciendo en ello, también existe actualmente en España un rico debate universitario en torno a qué es la investigación en el campo de las artes. Lamentablemente se dan aún hoy notables diferencias entre unos y otros estudios artísticos: mientras que los propios de la pintura y escultura (con otras artes relacionadas, de la imagen o las nuevas tecnologías), al haber sido integrados en la Universidad —desde 1978, en desarrollo de la Ley General de Educación de 1970— mediante su conversión en Facultades de Bellas Artes, parece que ya han encontrado trayectorias de investigación reconocidas —si bien aún es problemática la plena relación con la práctica artística—, sin embargo los estudios superiores musicales, de arte dramático, danza, diseño y restauración de bienes culturales (cuyas titulaciones, como sobradamente se ha dicho, están equiparadas por la LOGSE a las universitarias, pero ni sus centros ni su profesorado está integrado, ni adscrito, a la Universidad), se encuentran en una



fase previa, donde la investigación sólo figura como una actividad fomentable —según la LOPEG, de 1995— pero no exigible ni evaluable.

Deben por ello establecerse unos principios sólidos que doten a estos estudios artísticos superiores, actualmente no universitarios, de unas bases firmes que permitan especificar los campos, temas y metodologías de la investigación relacionadas con tales artes (siguiendo el precedente de las Facultades de Bellas Artes, pero respetando sus particularidades propias), y también para establecer programas específicos vinculados tanto a la creación como a la práctica artística.

Más en concreto, en definitiva se trata de garantizar a los graduados en dichas artes, y sin obligarlos a alejarse de su propia práctica creativa e interpretativa (es decir, sin necesidad de acudir, y adaptarse mejor o peor, a otros campos disciplinares más o menos próximos, desde la estética a la historia del arte, de la sociología a la pedagogía, etcétera), su perfecta acogida en trayectorias de investigación reconocibles y evaluables, lo que supondrá, en suma, superar con éxito una exigencia básica de su propia condición de enseñanzas y docentes de auténtico nivel superior.

Manifiesta todo ello que, entre los asuntos pendientes de un sólido estudio que ha de afrontarse lo antes posible y para lo que el propio Ministerio de Educación y Ciencia ya ha iniciado gestiones para su oportuno primer encargo, está la revisión de las relaciones entre enseñanza superior e investigación, tanto en su estado actual como en las perspectivas de futuro, contemplando sin complejos cómo la propia investigación ha de asumir una tan necesaria como fructífera revisión crítica. Y junto con una breve historia y situación actual de la investigación en artes, que incluya las más reducidas visiones pretéritas y los nuevos amplios horizontes futuros en la investigación «creativa», ha de estudiarse concienzudamente el presente y futuro de la «acción/interpretación artística» como legítima investigación «performativa» (anglicismo que, pese a su cacofonía, parece evitar confusiones académicas con la interpretación hermenéutica y otras «interpretaciones» que podríamos llamar «no artísticas»).

Insistiendo, en suma, en que es prioritario elaborar listados orientativos de los principales campos de la futura investigación creativa y preformativa, así como una primera aproximación para un catálogo abierto de temas de investigación artística, sin olvidar las correspondientes propuestas metodológicas para la cada vez más adecuada investigación en artes, que sea evaluable y garantice la acreditada calidad exigible en el más alto rango académico.

Valga lo expuesto como una primera nómina de deberes urgentes en donde no están todos los que son pero, al menos, esperamos que sí sean todos los que

aquí están. Pero de ello, como del resto de lo tan abierta como apretadamente dicho en el espacio —gentil pero tasado— concedido, sin duda hablaremos y escucharemos, matizaremos y perfeccionaremos, entre todos, mucho y bien en el futuro inmediato. Un mañana esperanzador que nace en este presente laborioso e ilusionante que nosotros estamos teniendo la suerte, pero también la responsabilidad, de vivir.

## La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis

José Ignacio Palacios Sanz

Correspondencia

José Ignacio Palacios Sanz

Universidad de Valladolid  
Departamento de Didáctica  
de la Expresión Musical,  
Plástica y Corporal  
Paseo Belén, 1  
47011 Valladolid

Teléfono y Fax: 983/423538

E-Mail: jpalacios@mpc.uva.es

Recibido: 11/01/2005

Aceptado: 10/02/2005

### RESUMEN

La Universidad española, en común sintonía con el resto de los países miembros de la Comunidad Europea, está iniciando un proceso de cambio y de adaptación a unas nuevas directrices educativas, de los que tendremos los primeros resultados en fechas inmediatas. Por tanto, no está de menos recordar la más reciente investigación del saber musical, con el fin de poner el mejor armazón, tanto en formación como en formulación metodológica, así como en los resultados obtenidos, sin olvidar, allí donde fueron pioneros personalidades de la talla de Gardiner, Shaw, Turk y otros.

Las investigaciones en el campo de la música y de la educación musical han logrado recuperar el pasado musical y relacionar la música con otras materias, en referente a la práctica instrumental, lectora, de la expresión artística, del currículo así como de lo que se relaciona directamente con el ser humano.

España se enfrenta a grandes retos, en donde se han de combinar los resultados ya obtenidos con nuevas orientaciones en nuevos frentes. Ilusión y gente comprometida no faltan.

**PALABRAS CLAVE:** Efecto Mozart, Éxito musical, Influencia del grupo.

## **The University and Musical Investigation: From Theory to Practice**

### **ABSTRACT**

Spanish Universities, in common synchronization with the rest of the members countries of the European Community, is beginning a process of change and of adaptation to some new educational guidelines, of which we will have the first results shortly. Therefore, it would be advisable to remember the most recent investigation in musical knowledge, with the purpose of setting the best framework, as much in education as in methodological formulation, as well as in the results obtained, without forgetting, the pioneer personalities such as Gardiner, Shaw, Turk and others.

The investigations in the field of music and musical education have been able to recover the musical past and to relate music to other subjects, with respect to instrumental practice, reading, artistic expression, within the curriculum as well as what is related directly with the human being.

Spain faces big challenges where the results already obtained must be combined with new orientations on new fronts. Hopeful anticipation and committed people aren't lacking.

**KEYWORDS:** Mozart effect, Musical success, Influence of group.

### **1. Introducción**

Las universidades han sido, a lo largo de su historia, núcleos de aprendizaje y difusión de los saberes. Medicina, derecho o teología han constituido parte de los estudios que se cultivaron primordialmente en el antiguo régimen, a los que se incorporaron en algunas cátedras los conocimientos filosóficos y científicos. A partir de la revolución liberal, coincidiendo con la creación de la Universidad de Berlín por Wilhelm Von Humboldt, en 1810, los nuevos centros cambian de sentido y alcanzan una mayor especialización investigadora. En España, en concreto, la nueva institución académica contemporánea va a construirse sobre proyectos liberales moderados, especialmente con Claudio Moyano en 1857. Posteriormente, se reorganiza con la Ley de Ordenación Universitaria, de julio de 1943, la cual mantendría su vigencia hasta la de Villar Palasí, en 1970, que diseña un modelo diferente, más dinámico y abierto a la sociedad, y que será redefinida con modelos anglosajones con la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.). Es entonces el momento en el que se afronta una renovación profunda, a la vez que el Estado se descentraliza, y ahora la gestión universitaria se traspasa

a las autonomías regionales. Al mismo tiempo, las aulas se masifican con estudiantes de ambos sexos y de diversa procedencia social, y la oferta educativa se amplía con nuevas titulaciones.

El sistema universitario español anda en estos momentos inmerso en un profundo cambio. Primero fue la Ley de Universidades 6/2001, y últimamente las reformas del Sistema Educativo Europeo, que marcaran un nuevo sistema, al que, poco a poco, se le van diseñando los diferentes tramos, adaptados a las directrices comunitarias, emanadas de las declaraciones de Sorbona, Bolonia, Praga y Berlín.

## **2. Presencia de la Música en los Planes de Estudio de la Universidad**

En el panorama universitario español existen dos titulaciones regladas de música; el título de Maestro y la licenciatura en Historia y Ciencias de la Música, por el Real Decreto 616/1995 de 2 de abril (B.O.E. de 2 de junio), además de estar presente en los planes de estudios de las diplomaturas de Magisterio, de Trabajo Social y en las licenciaturas de Historia del Arte, Psicopedagogía y Antropología.

Será a partir de 1982 cuando se produzca un cambio sustancial con la presencia de la música, hasta entonces reducida al título de Maestro, al de Historia del Arte y a las actividades de los Vicerrectorados de extensión universitaria, al aprobarse la incorporación el título de Musicología, que se impartía inicialmente en la Universidad de Oviedo, y a la que siguen, por este orden cronológico, las de Salamanca, Granada, Valladolid, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, la Rioja y Autónoma de Madrid. Coyunturalmente fue un momento de esfuerzos titánicos por parte de un grupo de personas, que vivían la historia de la música española con la intensidad de los estrenos de obras, la existencia de una conciencia estética, la aparición de seminarios, conferencias, ciclos de conciertos, creación de asociaciones, nuevos grupos, y revisión de la teorías o interpretaciones anteriores [CURESES, 1998].

Pronto se empezarán a leer, con cuentagotas, tesis de temas musicales, dentro del ámbito de los Departamentos de Arte o Filología y muy pocos en los de Didáctica. Así, una vez consolidada la L.R.U. y despejado el panorama de las áreas, lo cual implicó la estabilidad en el profesorado, surgen los programas de doctorado, primero en Musicología, y luego, en las Facultades de Educación, con oscilaciones a la alza y a la baja según el número de alumnos matriculados.

### 3. Los estudios de Tercer Ciclo

Los estudios de Tercer ciclo son la antesala natural para la formación de un investigador. Recientemente el Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho público el Real Decreto 55/2005, de 21 de marzo (B.O.E. n.º 21 de 25 de enero 2005) en el que se ha establecido la estructura de las enseñanzas universitarias y se han regulado los estudios de Tercer Ciclo, acorde con la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Hasta ese instante lo eran el Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, y el Real Decreto Legislativo 1091/1988, de 23 de septiembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General Presupuestaria (*Boletín Oficial del Estado* de 29 de septiembre), y las modificaciones posteriores, junto a las normas reguladoras propias de cada Universidad (por ejemplo, la Universidad de Valladolid, por la Resolución de 30 de marzo de 1999).

Tampoco podemos olvidar que la *Ley Orgánica de Universidades* (6/2001 de 21 de diciembre de 2001, en el título VI, artículo 38, hace una referencia explícita al doctorado, como un elemento conducente a la obtención del correspondiente título de carácter oficial, que tiene como «finalidad la especialización del estudiante en su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico» (B.O.E. n.º 307, de lunes 24 de diciembre de 2001, p. 49410). Indudablemente, que la formación investigadora lleva parejo el desarrollo de tal actividad, como así lo testimonia el título VII, artículo 39, de esta Ley Orgánica, al entender que es el fundamento de la misma docencia y la función esencial de las Universidades, como derecho y deber del profesorado (art. 40). Y como complemento legislativo, la Orden de 18 de noviembre de 2002 (B.O.E. de 17 de diciembre de 2002, p. 44207), establece la Mención de Calidad de los programas de doctorado, cuyo objetivo prioritario será la movilidad de profesores y alumnos entre los distintos programas, tanto de ámbito nacional como internacional, al mismo tiempo que permite la obtención de ayudas económicas (con el nuevo Real Decreto se ha modificado ligeramente).

Con la nueva estructura quedan enmarcados dentro del ámbito de la Enseñanzas de Postgrado, y aparecen reglados los estudios oficiales de doctorado en el capítulo III del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, cuya finalidad prioritaria será «la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación» (B.O.E. n.º 21 de 25 de enero de 2005, p. 2848).

En el campo de la educación musical, las universidades de Barcelona y Valladolid fueron pioneras en la creación de unos programa de doctorado, allá

por 1995: respectivamente, titulados DEM y Didáctica de la Educación Artística. A ellos se han ido incorporando otras universidades, caso de Extremadura, Navarra, Complutense, etc., mientras que otras lo desarrollan dentro de otros departamentos, caso del País Vasco, Córdoba, etcétera, a fin de obtener el título de doctor en Filosofía, Psicología o Ciencias de la Educación. La Universidad de Valladolid en este programa planteaba estas propuestas: las aptitudes musicales en las distintas etapas, diseño de materiales curriculares, educación artística, etnomusicología y educación, metodologías aplicadas a la investigación musical. A esta lista habría que unir los programas de Tercer ciclo de Historia y Ciencias de la Música que realizan todas aquellas universidades que cuentan en su haber con esta licenciatura.

La mayor presencia e importancia de la música en los distintos tramos reglados de la educación, y el mayor aumento de centros musicales, ya sean en escuelas de música, conservatorios o universidades, habla por sí sólo del amplio crecimiento y demanda de la actividad musical en nuestro país.

#### **4. La investigación**

Toda investigación debe combinar experiencia y conocimiento, ya que supone una búsqueda sometida a un propósito, de manera planificada, cautelosa, sistemática y confiable a descubrir o profundizar en el conocimiento [BLAXTER & HUGHES & TIGHT, 2000]; es decir, como afirma el profesor Rodríguez Rojo, «el gran cometido de toda investigación es conseguir la verdad de lo que se quiere probar» [RODRÍGUEZ ROJO, 2000, p. 120].

A lo largo de la historia siempre han existido hechos relevantes en el campo de la investigación, ya sean los avances de Euclides hasta nuestros días, de Aristóteles a Descartes o de Bertrand Russell a Kart Popper. Entre los precursores en materia educativa encontramos a Quintilinano, uno de los primeros pedagogos, como también lo fueron Luis Vives, ya en etapa renacentista, y más recientemente María Montessori o Sikorski o el mismo Piaget. Será a partir de los años 1930 cuando la Universidad de Columbia, con MacCall, Cattell y otros realicen numerosos estudios experimentales. Los progresos en materia estadística, una década más tarde, y los psicológicos, ya en los años setenta, implican serias innovaciones importantes, al tiempo que se consolida la investigación con congresos y reuniones científicas [BISQUERRA, 2000].

Desde 1990 hay una preocupación seria por la investigación, avalada por las exigencias propias del profesor-investigador, que reflexiona sobre los saberes

propios de su materia —en el terreno de la educación los que reflexionan sobre su praxis—, que entroncan a menudo con otras materias, y buscando un equilibrio entre los dos campos, de escaso desarrollo, por las circunstancias tan adversas que tiene el profesorado, como es una alta carga docente y la falta de recursos económicos, unidos a una apatía generalizada en algunos sectores [FORNER, 2000].

Todas las definiciones suelen coincidir en que se trata de un proceso sistemático, empírico, y también concuerdan sobre lo que es la educación. Generalmente las diferencias versan en cuanto al modo; por un lado hay quien se decanta por un método científico, mientras que otros la denominan actividad reflexiva y autocrítica. Tampoco falta quien llama la atención a la solución exclusivamente de problemas, como Stenhouse; sin embargo hay quienes aluden a la construcción de un cuerpo organizado de conocimientos [ARY *et al.*, 1982].

Las tendencias actuales en métodos de investigación tienden a la integración metodológica, lo cual no quiere decir que para una investigación sirva cualquier paradigma. Fundamentalmente son los siguientes: pedagogía experimental y métodos de investigación en educación, diseños cuasi experimentales, investigación *ex post facto* (después del hecho), análisis multivariable, estadística informática, meta-análisis, metodología cualitativa e investigación-acción. Los campos de aplicación de la investigación pueden abarcar la evaluación y el diagnóstico, la didáctica y la tecnología educativa, la organización y planificación educativa, el rendimiento académico, la orientación psicopedagógica, la educación especial, la pedagogía diferencial, la psicología educativa y la formación del profesorado [BISQUERRA, 2000].

El conocimiento didáctico sobre la música, así como el de otras áreas, proviene del proceso de reflexión y experimentación de los mismos colectivos profesionales por medio de su acción didáctica [PRATS CUEVAS, 2001].

## **5. La investigación musical**

En toda investigación surge la necesidad de delimitar los temas, el uso de técnicas, procedimientos, los materiales a emplear; en definitiva, todo aquello que nos ayuda a conseguir los objetivos planificados. Para Kemp, los problemas que se le plantean al investigador «no son los que surgen de su ignorancia, sino de un conocimiento muy sólido del contexto específico de ese problema y de la bibliografía afín» [KEMP *et al.*, 1993, 8]. No estaría de más precisar cual es el lugar que ocupa en la sociedad la Educación Musical y definir qué pretende



alcanzar, teniendo como vértices el sujeto educando y el educador, pasando por el proceso de enseñanza-aprendizaje [SUBIRATS, 2001].

Aunque el mundo de la música y de la educación musical caminan parejos, los dos se relacionan a nivel extrínseco con otras disciplinas; ya que hay cuestiones afines que pueden operar por semejanza o por vía de importación entre ambas [ALIAGA, 2001]. Si observamos las teorías de Oskar Elschek, sobre la división de la música, vemos como quedan englobados los diferentes aspectos y terminologías, algunas novedosas. Establece una dicotomía plana entre la musicología teórica y la práctica. Para Elschek como para Nicole Schwindt-Gross, en su célebre tratado *Musikwissenschaftliches arbeiten. Hilfsmittel-Techniken-Aufgaben* (1999), tanto la musicología como la didáctica de la música, aparecen dentro del terreno de la investigación de los fundamentos, desglosados en ciencias particulares, como son la psicología musical, la psicología acústica, la sociología y la pedagogía de la música. Mientras tanto, tienen apartados específicos los aspectos de la historia de la música, tanto a nivel estético, como organológico, o la interpretación, reservando, para un tercer y amplio grupo, todo aquello vinculado con la etnomusicología [ELSCHEK, 1973].

INVESTIGACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS	INVESTIGACIÓN	ETNOMUSICOLOGÍA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acústica musical</li> <li>2. Acústica fisiológica</li> <li>3. Psicoacústica</li> <li>4. Musicopsicología</li> <li>5. Estética musical</li> <li>6. Teoría musical sistemática</li> <li>7. Teoría de la interpretación</li> <li>8. Sistema instrumental</li> <li>9. Musicosociología general</li> <li>10. Musicopedagogía</li> <li>11. Gráfica musical</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historia de los estilos (géneros y compositores)</li> <li>2. H.<sup>a</sup> de la Estética musical</li> <li>3. H.<sup>a</sup> de la Teoría de la música</li> <li>4. H.<sup>a</sup> de la interpretación</li> <li>5. H.<sup>a</sup> de los instrumentos</li> <li>6. H.<sup>a</sup> de las funciones musicales</li> <li>7. H.<sup>a</sup> de la Musicopedagogía</li> <li>9. Teoría de la notación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Música de pueblos y tribus</li> <li>2. Folclore europeo</li> <li>3. Música de culturas orientales</li> <li>4. "Versiones" de la música</li> <li>5. Teoría etnomusicológica</li> <li>6. Estilo del discurso</li> <li>7. Etno-organología</li> <li>8. Investigación social de la Música</li> <li>9. Técnica de la tradición.</li> <li>10. Técnica de la transcripción.</li> </ol>

A esta inicial clasificación tripartita, le siguió una segunda, realizada en el año 1973, estructurada en dos grupos [ELSCHEK, 1992]:

MUSICOLOGÍA TEÓRICA	MUSICOLOGÍA APLICADA
<p><b>Ámbito científico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acústica musical</li> <li>• Investigación instrumental</li> <li>• Musicofisiología</li> <li>• Musicopsicología</li> <li>• Estética musical</li> <li>• Musicosociología</li> <li>• Musicofilosofía</li> </ul> <p><b>Ámbito musical técnico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría musical</li> <li>• Grafía musical</li> <li>• Interpretación musical de textos</li> <li>• Interpretación musical</li> <li>• Musicopedagogía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musicología Europea</li> <li>• Musicología Oriental</li> <li>• Musicología China</li> <li>• Musicología India</li> <li>• Musicología africana</li> </ul> <p>Ámbito filosófico-humanístico Pueblos, culturas, música popular, urbana...</p>

Alder, allá por 1885, fue el primero en plantear la dicotomía de la musicología en histórica y sistemática, sin que tuviera en cuenta la música de tradición, que con tanta fuerza se empieza a vivir en las corrientes estéticas y del pensamiento y en los mismos compositores, aunque si reconocía la comparada para aquellos temas de corte exótico. Después de la posguerra mundial, los Estados Unidos desarrollaron con fuerza los estudios antropológicos, liquidando por los años cincuenta la musicología comparada y dando lugar a una nueva ciencia, como la conocemos hoy: la etnomusicología. Por estos años la pedagogía musical, de la mano de los modernos métodos didácticos que proliferan durante la primera mitad del siglo XX, y por tener una mayor presencia en los distintos tramos de la educación, se independizó de la musicología. En 1985 Joseph Kerman publicó el libro *Musicology*, en donde marcará las tendencias para los años sucesivos, a partir de tanta desfragmentación inicial [RODRÍGUEZ SUSO, 2002, 225]. Sin embargo, hay quien reconoce que la investigación musicológica no puede reducirse al mero estudio de los elementos estructurales del lenguaje, sino que «su objeto más profundo es el conocer la esencia de la música en su desarrollo histórico y su significación en la vida del hombre» [LEÓN TELLO & LEÓN SANZ, 2003, 298].

Recientemente han clasificado los contenidos de la música y de la educación musical dentro de las Ciencias de la Música, en tres apartados: Musicología Histórica (organología, iconografía, práctica musical, notación, fuentes,

biografía, composición, terminología y estilística), Sistemática (acústica musical, fisiología de la voz, fisiología de la ejecución instrumental, psicología de la audición, psicología de la música, sociología de la música, pedagogía musical, filosofía de la música, estética musical y etnomusicología, denominada también musicología comparada) y Musicología Aplicada (construcción de instrumentos, teoría musical, crítica musical, tecnología musical, legislación y gestión musical) [MARTÍN MORENO, 2001].

Para Hesse, la Musicología sistemática abarca la Acústica musical (génesis del sonido y la voz, instrumentos, medida y sistemas tonales), la Psicoacústica (teoría de la audición, como es la constitución y rendimiento del oído, el sistema nervioso, leyes, límites de la sensación), la Musicobiopsicología (experiencia y conducta, tanto a nivel vegetativo, como motor y emocional; generación y representación del sonido, creatividad, desarrollo musical, como es el talento y el ambiente, y las teorías de las predisposición y el aprendizaje)<sup>1</sup>, la teoría musical (sistemas de ordenadores y semiótica y teoría de la comunicación), la Musicofilosofía o estética (significado, simbolismo, valoraciones culturales específicas), la Musicosociología (función social de la música, tradiciones y normas), Musicopedagogía (la educación por y para la música) y la Musicoterapia (procesos curativos con la música) (HESSE, 2003).

En Educación Musical han sido, fundamentalmente, dos los métodos que se han empleado: la investigación cualitativa y la cuantitativa [FREGA, 2001]. Si la investigación cuantitativa implica la demostración de hipótesis por medio de porcentajes, la cualitativa implica también el estudio descriptivo, el comparativo, el histórico, el filosófico y la interpretación del propio investigador, y cuatro enfoques de investigación (investigación acción, que se ha convertido en una técnica valiosa, junto al estudio de casos, experimentos, documentos, entrevistas, observaciones y cuestionarios) [LATORRE *et al.*, 1996]. Para Kemp, Rainbow, Lepard, Fiske, Yarbrough y Adelman, son cinco las variantes o técnicas de investigación: la histórica, comparativa, experimental, observacional y activa. Para la primera, el pasado es el que señala el camino hacia adelante; la investigación comparativa consiste en confrontar algún aspecto de la educación musical, en una situación dada, con otra propia, planteando preguntas de cómo se pueden aplicar y cómo se pueden hacer las comparaciones (algunos tipos versan sobre un tema, sobre estudios etnográficos o sobre sistemas educativos dentro de un ámbito regional o nacional, para lo que Colmes propone seis categorías); la investigación experimental evalúa las hipótesis planteadas previamente en el trabajo, lo que permite al investigador controlar ese proceso, gracias a instrumentos tipo test, además del tiempo y las condiciones del entorno objeto de la investigación; la investigación observacional se propone describir las

condiciones actuales referidas a la naturaleza musical de un grupo de personas, de objetos musicales o de hechos musicales (se aplica con frecuencia dentro de la musicoterapia); y la investigación activa el investigador se involucra en el proceso como si fuera uno más [KEMP *et al.*, 1993].

Por tanto, debemos progresar en las respuestas a la pregunta «qué es música» y «qué queremos que sea considerado música en nuestro contexto educativo» de forma paralela al progreso en el conocimiento de la misma [VILAR, 1996].

## **6. Aportaciones de la investigación musical de naturaleza empírica relacionadas con otras áreas**

Desde que apareciera en 1953 el primer volumen del *Journal of Research in Music Education*, los intereses, preocupaciones y métodos de los educadores son múltiples.

De todos es conocido que la práctica instrumental, por ejemplo, ayuda a mejorar los niveles de lectura; a mejorar el aprendizaje de la lengua en alumnos con dificultades; a aprender un idioma; a mejorar los resultados en matemáticas, incluso produce mejoras que se mantienen durante largos periodos de tiempo en las habilidades matemáticas. Tocar un instrumento también es un elemento importante en la mejora de los resultados académicos en general, así como en el desarrollo de la creatividad y de aspectos de la inteligencia emocional como son la autoestima y las relaciones sociales entre los alumnos. El canto en grupo es otra de las actividades que más se realizan en las aulas de música, con resultados muy similares, ya que produce mejoras en el lenguaje oral, tanto en la pronunciación como en la discriminación de sonidos y también ayuda a mejorar el aprendizaje de la lengua a los niños con problemas y, por supuesto, es un elemento de clara influencia en la mejora del aprendizaje de un segundo idioma. La participación en actividades de canto colectivas produce claros beneficios en el aumento de la autoestima y en la mejora de las relaciones sociales. Asimismo, la audición aporta unos beneficios muy similares a la anteriores disciplinas: mejora la lectura, la expresión oral, el aprendizaje de un segundo idioma, la inteligencia espacial y las matemáticas, consideradas globalmente o tratando aspectos concretos como el aprendizaje de proporciones, fracciones, etc. Finalmente, el desarrollo de destrezas de lectura musical trae aparejadas mejoras en la lectura lingüística, en las matemáticas y un aumento de buenos resultados académicos en general.

No podemos tampoco olvidar los métodos pedagógicos-musicales, que ayudan a obtener mejores resultados académicos en los alumnos, pero reforzando su lado más práctico. La disminución del horario de música en favor de otras materias como matemáticas o lengua queda en entredicho con varios de los estudios analizados. Sus resultados mostraron que la música tiene un efecto de transferencia que hace que se mejore más en lengua y matemáticas que si se les hubieran aumentado las horas.

Respecto a la localización geográfica de estas investigaciones, hay una conclusión clara: todos los trabajos han sido realizados en el extranjero: Francia, Reino Unido, Alemania, Australia, Suiza, Canadá, Singapur, República Checa, Israel, Noruega y, sobre todo, Estados Unidos.

La primera reflexión que cabe hacer sería la necesidad de emprender investigaciones similares en nuestro país para replicar los resultados ya conocidos o para cambiar algunas variables y descubrir nuevos efectos. En este sentido, hay muchos caminos abiertos de cara a las futuras investigaciones:

- Agotar lo estudiado o precisarlo desde otro enfoque.
- Realizar investigaciones con más elementos cualitativos, que no se centren en la utilización de pruebas psicométricas [FREGA, 2001].
- Investigar la variable socio-cultural que supone el situar la investigación en España, y obtener resultados similares a los de otros países [SHEHAN-CAMPBELL, 1997].
- Investigar todos los aspectos relacionados con la psicología de la música y el desarrollo evolutivo y adquisición de habilidades [HARGREAVES, 1998].
- Estudiar los beneficios que pueda aportar la educación musical desarrollada por medio de otras metodologías, conocidas o de propia creación.
- Profundizar en las influencias musicales sobre jóvenes y sus gustos musicales, el currículo musical dentro o fuera del ámbito escolar [MARTÍ, 1996], la creatividad [SWANWICK, 1988], sin olvidar todo aquello relacionado con la discriminación auditiva [MADSEN, 1998] y la percepción musical [CARLSEN, 1998].
- La formación de docentes, qué músicas sabemos y cómo las sabemos [FREGA, 2001] y el rol del adulto [WOOD, 1987; POSPISILOVA & POSPISI, 1994].

Veamos con más detalle cuáles y cómo son algunos de estos trabajos.

## **6.1. Relación de la música con el lenguaje:**

### *6.1.1. Música y las mejoras en la lectura: Influencia del estudio de un instrumento musical*

El primer trabajo centrado en la analogía entre lectura musical y la lingüística fue el realizado por Edwin Ara Movsesian. Se planteó si había una transferencia de destrezas de lectura musical a la lectura de vocabulario y comprensión lectora, y si los errores que cometían los estudiantes en lectura oral disminuirían a causa de la enseñanza de lectura musical [MOVSESIAN, 1967]. Más tarde, Pelletier experimentó con niños de ocho años las mejorías en la lectura tocando instrumentos de cuerda [PELLETIER, 1965]. Otros estudios, con un enfoque similar, son los realizados por J. Robitaille y S. O' Nelly [ROBITALLE & O'NELLY, 1981], y Ciepluch [CIEPLUCH, 1988]. A su vez, Nellie Marie Maze intentó descubrir la posible relación entre aptitud musical y éxito en la lectura [MAZE, 1967]. Quizá una de las tesis más convincentes, que muestra la correlación entre estudiar música y las destrezas lectoras, es el que dirigió Peter H. Wood. Asimismo, Lamb y Gregory observaron la relación entre discriminación del sonido musical y habilidad lectora en niños de primero de Primaria. En esta misma línea se sitúa el estudio llevado a cabo por Sheila Douglas y Peter Willats, de la Universidad de Dundee, en Escocia [WOOD, 1990].

Martin Gardiner junto con una serie de colaboradores llevó a cabo una investigación, durante dos años, con niños de primeros cursos de escuelas públicas de Primaria de Pawtucket, en Rhode Island, Estados Unidos. El equipo se propuso averiguar las posibles relaciones entre la música y otras áreas del currículum, y su conclusión fue la fuerte evidencia de que una enseñanza bien diseñada en artes y música, podía hacer mejorar los resultados de los niños en lengua y matemáticas (éstas se deben a las programaciones de arte basadas en destrezas constructivas y secuenciadas, y a su integración con el resto del currículum); es decir, las enseñanzas artísticas, según estos investigadores, deben estar integradas en el currículum general con todas las garantías y no convertirse en una clase que sólo algunos niños tienen ocasión de dar fuera de su jornada escolar [GARDINER & FOX & KNOWLES & JEFFREY, 1996].

Jorja Turnipseed experimentó con unos alumnos que habían participado en el curso de audición, los cuales tuvieron puntuaciones significativamente más altas en las secciones de lectura y destreza lingüística de las pruebas que se les pasaron [TURNIPSEED, 1976]. A su vez, Martha Jane Wagley vio signos evidentes de relación entre las clases de música y la pre-lectura. Friedman, en

1963, debido a que en algunas escuelas de Estados Unidos se permite a los estudiantes de instrumento faltar a algunas clases del currículum normal para recibir las clases de música, se planteó si esa falta de asistencia se vería reflejada en los resultados de esos alumnos en las otras materias, y si existía diferencia académica entre los alumnos que asistían a todas las clases y los que faltaban a algunas para ir a clase de instrumento. Al final, llegó a aseverar que el tiempo de clase de música instrumental no disminuye el éxito lector o el aprendizaje de las matemáticas, sino que se ven compensados de otra forma [WAGLEY, 1978].

### *6.1.2. Música y mejoras en Lenguaje Oral*

Wincie Lowe Blanton, en los Estados Unidos, se planteó si una buena educación musical, basada en dos aspectos principales, el canto y la audición, podría ayudar a los alumnos con problemas de articulación al hablar. En ese mismo estudio, y como un aspecto añadido, Blanton midió el grado de modificación de la personalidad que experimentaron los alumnos que recibieron dicha enseñanza musical, concluyendo que una enseñanza regular de canto ayuda al desarrollo de destrezas de articulación oral además de aumentar también las destrezas de ajuste de personalidad.

Unos años más tarde, los norteamericanos Marsh y Fitch intentaron ayudar a los niños afroamericanos de los barrios deprimidos de algunas ciudades a aprender los sonidos y destrezas de articulación del inglés, por medio de la enseñanza musical, utilizada como una herramienta efectiva para la enseñanza de sonidos y articulación para los niños negros de barrios deprimidos [MARSH & FITCH, 1970].

### *6.1.3. Música y mejoras en Lenguaje en alumnos con problemas de aprendizaje*

La música como elemento terapéutico ha sido utilizada desde tiempos remotos, incluso enfocada desde un punto de vista educativo [PALACIOS, 2001]. En 1967, Esther Seides, con alumnos de doce años de un Instituto de Secundaria de Nueva York, examinó los efectos de un año académico de formación musical sobre su capacidad lectora, en aquellos alumnos que habían sido considerados como «de lento aprendizaje». Tras la experimentación, se encontraron aumentos significativos en las puntuaciones de lectura: los alumnos con talento musical del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más altas que los del grupo que siguió el curso normal, incluyendo los que tenían aptitudes musicales y los demás.

Diana Long Nicholson se propuso determinar el alcance, si lo había, por el que la música puede aumentar la capacidad de los lectores lentos en el desarrollo

de ciertas destrezas de lectura preparatorias, ayudándose del Test de Inteligencia de Stanford-Binet. Al analizar los datos, encontró que los estudiantes que recibieron las clases de música obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los que no las recibieron [NICHOLSON, 1972]. También C. Hoskins evaluó la mejora que supone la música, con una enseñanza regular de canto, para el aprendizaje lingüístico en niños, y con aquellos alumnos que tienen dificultades lingüísticas [HOSKINS, 1988].

### 6.1.3. *Influencia de los métodos de Pedagogía Musical en el aprendizaje de la Lengua*

El siguiente aspecto se refiere a la utilización de determinados métodos pedagógico-musicales y sus posibles beneficios en el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Uno de los primeros, basado en los efectos de un currículum cerrado con el método Kodály sobre la capacidad lectora en niños de los cursos iniciales de Primaria, fue realizado por Hurwitz, Wolff, Bortnick y Mokas con dos grupos de niños, que pasaron un test para establecer las capacidades lectoras. Después, uno de los grupos recibió clases según el método Kodály cinco días a la semana, durante un año, y el otro no. Al final encontraron que los alumnos que recibieron las clases de música actuaron de manera más efectiva en los tests de lectura que el otro grupo; de lo cual se desprende que una buena educación musical, como es la basada en el método Kodály, que incluye práctica instrumental y canto, puede ayudar a mejorar las destrezas lingüísticas de los niños de una manera continuada [HURWITZ & WOLF & BORTNICK & KOKAS, 1975].

También empleó esta metodología Elizabeth Olson por los años ochenta. La autora se planteó qué ocurriría si aumentaban 30 minutos de clase de música a la semana en primero de Primaria utilizando este método. Los resultados fueron categóricos: las notas medias de los alumnos, así como el comportamiento y la autoestima, pueden verse mejoradas sólo con aumentar ese tiempo de clase. Tan sólo a *posteriori* y vista la realidad de nuestras aulas, cabe preguntarse si esos beneficios también aumentarían al aumentar el tiempo de las clases de música en más de 30 minutos.

Linda Louise Kelley parte de la metodología Orff, para trabajar con 62 alumnos de primer curso de Primaria, a los que dividió en tres grupos. El primero tuvo clases de música tres veces a la semana, durante 30 minutos, entre diciembre y mayo; el segundo tuvo la misma cantidad de clases, con los mismos tiempos, pero dedicadas a artes visuales, y el tercer grupo no tuvo clases ni de música ni de artes visuales. Para concluir, pasó a todos los alumnos las secciones orales y en silencio del test de lectura *Botel Reading Milestones Test*, y encontró



una correlación positiva y significativa entre el tratamiento musical y las secciones orales [KELLY, 1981].

Louis Gan, en Singapur, combinó los métodos Orff y Kodály, durante un año, con el fin de examinar la efectividad de un curso integrado de música y lenguaje en el aumento del inglés oral de los niños de las guarderías de Singapur. Al final, se encontró que el marco comunicativo y el uso creativo de los recursos y actividades basadas en Orff y Kodály facilitaban la adquisición del lenguaje, música y destrezas sociales de los niños (GAN, 1988).

#### *6.1.4. La figura del profesor de Música y las mejoras en Lenguaje*

¿Hasta qué punto puede influir la figura del profesor de música en una mejora del aprendizaje de la lengua? Este es el planteamiento del trabajo realizado en Alabama, Estados Unidos, por Horace Lamar. Comparó los resultados de 140 alumnos de 1º y 4º de Primaria a los que, en un caso, daba clase de música un profesor especialista, y en otro un profesor normal. Para ello, relacionó las puntuaciones obtenidas por los alumnos en una prueba de música y las obtenidas en otra prueba de lectura y matemáticas. Lamar no encontró grandes diferencias en las correlaciones entre puntuaciones musicales y puntuaciones de lectura y matemáticas en los alumnos del primer curso que habían recibido clase de un profesor de música especialista y los que las habían recibido de su profesor general; sin embargo, los alumnos de cuarto curso que recibieron clase de un profesor de música especialista, tuvieron correlaciones significativas mayores en las puntuaciones de música y lectura que las que tuvieron sus compañeros que no tuvieron al profesor especialista. Las correlaciones en matemáticas, aunque altas, no alcanzaron el nivel de ser significativas. Por lo tanto, parece que la enseñanza proporcionada por un profesor de música especialista en los cursos elementales tiene una influencia positiva en los logros generales de los alumnos en lectura. Aunque menos clara, la presencia de un especialista en música puede tener un efecto también positivo en matemáticas en esos mismos estudiantes [LAMAR, 1989].

Asimismo, un grupo de investigadores franceses, se trata del equipo de *Mireille Besson*<sup>14</sup>, del *Centre Nationale de Recherche Scientifique de France*, sigue trabajando en este mismo tema. Este equipo se ha propuesto comparar los diferentes niveles de representación ortográfica, fonológica, prosódica, sintáctica y semántica en el lenguaje, y rítmica, melódica y armónica en la música, para determinar qué operaciones son específicas de un área y cuáles son comunes a los dos.

### 6.1.5. *Música y Lenguas Extranjeras*

De la misma manera en que el estudio de la música parece ayudar de una u otra forma en el aprendizaje y desarrollo de las destrezas lingüísticas y en el propio idioma, parece lógico pensar que pueda ocurrir un proceso similar respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

El primer estudio fue realizado por Eterno, quien comparó los resultados de una prueba de aptitud musical con niños que estudiaban un instrumento musical, con las puntuaciones de otra prueba de pronunciación de español, aseverando que la experiencia de tocar un instrumento puede ayudar, en gran medida, a los alumnos en el aprendizaje de la pronunciación de un segundo idioma [ETERNO, 1961]. Un año después, y partiendo de la idea de la discriminación tonal, como variable importante para el éxito del aprendizaje de una segunda lengua, P. Pimsleur, R.P. Stockwell y A.L. Comrey, elaboran un proyecto acerca de las habilidades de los estudiantes norteamericanos en las clases de francés. Encontraron que, por encima de los porcentajes de coeficiente intelectual, la motivación y la discriminación tonal contribuían al éxito probable de los estudiantes —ahí radicaba lo más novedoso—, ya que las otras variables (coeficiente intelectual y motivación) pueden ayudar a predecir un éxito probable en cualquier tipo de clase [PIMSLEUR & STOCKWELL & COMREY, 1962]. También Leutenegger, Mueller y Wershow partieron de la idea de la memoria tonal como elemento que interviene directamente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras [LEUTENEGGER & MUELLER & WWERSHOW, 1964].

Sonya Arellano y Jean Draper determinaron las correspondencias entre las capacidades de discriminación de los niños en cuanto a altura, intensidad, ritmo, timbre y memoria tonal y su capacidad de comprender y hablar una lengua extranjera, en este caso, el español; es decir, buscaron las relaciones entre aptitudes musicales y aprendizaje de lenguas extranjeras [ARELLANO & DRAPER, 1972].

Pero, ¿puede ayudar la música de alguna manera en el aprendizaje del vocabulario de una segunda lengua? Ese es el supuesto del que partió Sidney M. Hahn. En 1972, intentó establecer el efecto de la música sobre el aprendizaje y la retención de léxico en alemán. Considerando que la audición de melodía y ritmo constituiría una ayuda o un obstáculo en el aprendizaje de un texto, para lo cual se midió la retención de elementos léxicos de forma individual dentro de las frases presentadas originalmente, colegió que la música es un factor efectivo en el aprendizaje y retención de unidades léxicas de frases en alemán, además de encontrar beneficios con las experiencias meramente musicales, como son

escuchar y cantar canciones. En esta misma hipótesis trabajó Lisa Kraimer, con camboyanos que aprendían inglés, y Lisa Fish con los fonemas del alemán [KRAIMER, 1984].

La profesora Suzanne Medina quiso descubrir si el uso de la música y las ilustraciones eran efectivas en la adquisición del vocabulario de inglés. Los resultados de los pre-test y post-test mostraron que no había diferencias significativas, estadísticamente hablando, entre los grupos que habían tenido música y los que no, ni entre los grupos con imágenes y sin ellas; ni siquiera teniendo en cuenta la interacción de las dos variables. Sin embargo, sí encontraron diferencias descriptivas: las puntuaciones en vocabulario fueron más altas en los grupos en los que se usó música o ilustraciones, y más altas aún en el grupo en el que se usaron ambas [MEDINA, 1990]. Ocho años más tarde, Anne Lowe planteó integrar la música dentro de la segunda lengua, a fin de estudiar las consecuencias que pudiera tener sobre el aprendizaje de ambas materias [LOWE, 1998].

Teniendo en cuenta todos estos estudios, parece deducirse que la habilidad de los estudiantes para discriminar diferentes tonos musicales tiene un efecto positivo en el aprendizaje de una lengua no materna. También parece que la memoria tonal y las destrezas desarrolladas a través del canto y de la práctica de un instrumento están relacionadas en alguna medida con las destrezas de los estudiantes para aprender un idioma extranjero, y, por tanto, deben formar parte a menudo de las programaciones de las clases de música de Primaria y de la E.S.O.

## **6.2. Música y Matemáticas**

Se ha hablado mucho a lo largo de la historia de la relación entre música y matemáticas. En la actualidad no faltan estudios, que demuestran dicha relación y en qué medida se produce. Algunos proyectos que relacionaban la música y el lenguaje, ya demostraban cómo se producían resultados positivos en relación con las matemáticas (Edward Kvet y Gardiner). Sin embargo, en el caso de Ciepluch también encontraba una relación significativa entre matemáticas y lectura musical, ya que cuanto mejor lee música una persona, mejores resultados alcanzará en las puntuaciones en matemáticas, y viceversa [CIEPLUCH, 1988].

En 1993, Mike Manthei y Tanya Smith realizan una investigación acerca de la relación entre clases de música instrumental y buenos resultados en matemáticas. Los datos provenían de entrevistas realizadas a 12.000 estudiantes elegidos al azar, y lo que encontraron fue que habían participado en clases de música instrumental en el instituto, tuvieron mejores resultados en los cursos de

matemáticas que los que no lo hicieron. En Australia, Noel Goeghegan y Michael Mitchelmore, vieron la influencia que podía tener la educación musical en el éxito con la asignatura de matemáticas, en niños de la etapa de Infantil, a partir de un curso diseñado con metodología Kodály y dentro del ámbito familiar [GOEGHEGAN & MITCHELMORE, 1966].

Algunos de los avances más relevantes se producen en torno al llamado «Efecto Mozart», con Dom Campbell en la actualidad a la cabeza [CAMPBELL, 1997]. En 1993, Gordon Shaw, Frances Rauscher y Katherine Ky, de la Universidad de California, llevaron a cabo una experimentación que sirvió de punto de partida a las que se han realizado posteriormente [RAUSCHER, F.H. & SHAW, G.L. & KY, K., 1995].

Este grupo se planteó si, desde un punto de vista cognitivo, existiría relación entre la música y otras funciones «elevadas» del cerebro (hasta ese momento no se había demostrado una relación causal entre la música y las funciones cognitivas que impliquen operaciones abstractas, como son las matemáticas o el razonamiento espacial). Trabajaron con una muestra de 36 alumnos universitarios que participaron en todos los supuestos investigados, que realizaron tres baterías de preguntas de razonamiento espacial. Cada batería iba precedida de diez minutos de audición de la *Sonata para dos pianos en Re Mayor*, K 448 de Mozart, diez minutos de audición de una cinta de relajación, para hacer descender la presión sanguínea, y diez minutos de silencio. Inmediatamente después de escuchar cada uno de ellos, se les pasaban las pruebas de razonamiento espacial utilizando el test de inteligencia de Stanford-Binet [RAUSCHER & SHAW, 1998]. Para valorar el impacto de las puntuaciones, los investigadores las tradujeron a puntuaciones de inteligencia espacial. Así pues, el coeficiente de inteligencia de los sujetos que participaron en la experimentación obtuvo, con la música de Mozart, 8-9 puntos por encima de sus propias puntuaciones en los otros dos supuestos. Se realizó un Análisis de Varianza (ANOVA) que también reveló que los sujetos obtuvieron mejores resultados en razonamiento espacial tras oír a Mozart, que después de la relajación o del silencio. A su vez, descubrieron que el efecto de la música es temporal y no perdura más allá de 10 ó 15 minutos, que fue el tiempo que tardaron los sujetos en hacer cada prueba.

Aún quedan muchos aspectos por estudiar, como introducir un período de espera entre la escucha y los test, a fin de establecer la duración y la disminución progresiva del efecto; variar el tiempo de escucha, estudiar los efectos sobre otras medidas de inteligencia general, utilizar otras obras y otros compositores, utilizar músicos y no músicos en la experimentación y así determinar si procesan la

música de forma diferente [SHAW, 2000], y algunos de estos temas fueron tratados, en 1994, por los mismos investigadores, junto con Linda Levine y Eric Wright, para intentar demostrar una relación causal entre la música y las tareas espaciales. Al analizar los resultados, se encontraron que el grupo de niños que recibió ocho meses de clases de piano tuvo puntuaciones más altas en las tareas de montaje de objetos, que miden las destrezas espacio-temporales, que los que no tuvieron clases de música. Por otro lado, el grupo experimental tuvo una mejora en montaje de objetos, comparando con sus propias puntuaciones antes de comenzar la experimentación. El aumento fue considerable desde el comienzo hasta los cuatro meses y menor entre los cuatro y los ocho meses; pero el aumento total, comparando las medidas antes de comenzar las lecciones y al cabo de los 8 meses, fue muy grande. El argumento que lo explica, es que en la tarea de montaje de objetos es la única que se requiere para que se forme una imagen mental y luego oriente los objetos físicos para reproducir dicha imagen. Además, suponen que el éxito en la tarea de montaje de objetos se debe directamente al desarrollo de patrones corticales producido por las clases de música; así, en la práctica musical, se requiere una representación ideal mental de algo que se realizará después. Hay otras tareas que dependen también de esos procesos espacio-temporales, que también son reguladas por el desarrollo de patrones por grupos de neuronas relacionados y, por lo tanto, también pueden ser mejoradas por las clases de música.

En 1995, Rauscher, Shaw y Ky, decidieron realizar una replicación en busca de una base neurofisiológica. En él participaron 79 estudiantes, divididos en tres grupos: «Silencio», «Mixto» y «Mozart». El grupo de «Mozart» alcanzó las puntuaciones más altas entre los días tercero, cuarto y quinto; el grupo Mixto tuvo puntuaciones que se mantuvieron significativamente por debajo de los otros grupos. El aumento inmediato de las puntuaciones del grupo de «Mozart» fue debido a la audición de la música, mientras que el aumento, que fue menor, de las puntuaciones del grupo de «Silencio» se debió probablemente a los resultados de la propia curva de aprendizaje. Si se incluyeran ejercicios más difíciles, como son las operaciones de simetría, se podría alisar esta curva y así determinar si las puntuaciones del grupo «Mozart» continuarían con un aumento relativo en los controles de los días subsiguientes [RAUSCHER & SHAW & KY, 1995].

Dos años más tarde, los dos primeros junto a Linda Levine, Eric Wright, Wendy Dennis y Robert Newcomb, desarrollaron una nueva observación. En este caso, se basaron en la hipótesis de que el córtex de los niños es más plástico y, por lo tanto, las mejoras encontradas en anteriores estudios podrían durar más tiempo. La práctica se desarrolló durante dos cursos escolares en tres colegios de Infantil. Los investigadores eligieron el piano como instrumento porque tiene una

representación visual lineal de las relaciones entre los sonidos (es decir, los graves a la izquierda y los agudos a la derecha). De esa forma, los patrones neurológicos de desarrollo de las operaciones espacio-temporales tendrían una ayuda en la doble información auditiva y visual. Los niños trabajaron ejercicios de práctica con versiones de canciones tradicionales, intervalos, la psicomotricidad fina, técnicas de digitación, lectura a primera vista, notación musical y prácticas de tocar de memoria. Tras seis meses, todos los niños eran capaces de tocar melodías de un nivel básico y melodías simplificadas de Mozart y de Beethoven [RAUSCHER & SHAW, 1998].

Gordon Shaw al lado de Amy Graziano y Mathew Peterson, dirigió un nuevo ensayo, que se convierte en el germen de las investigaciones que se están realizando actualmente. Con él se propuso determinar cómo mejorar el aprendizaje de las matemáticas proporcionales a través de la práctica musical y del entrenamiento espacio-temporal, llegando a afirmar que la práctica musical ejercita el razonamiento espacio-temporal y el pensamiento proporcional, al usar modalidades auditivas, visuales y senso-motrices. Las clases de piano en combinación con el video-juego de matemáticas espacio-temporales, que las enseña específicamente a través de un modo visual, puede ser una poderosa herramienta educacional [SHAW & GRAZIANO & PETERSON, 1999].

Y, por último, en el año 2000, los investigadores del equipo de Gordon Shaw, ahora bajo los auspicios del recién creado Instituto M.I.N.D. (*Music Intelligence Neural Development*), emprenden una nueva investigación. Se trata de una experiencia similar a la anterior, en el que se utiliza un tratamiento compuesto por clases de piano, un programa educativo de ordenador sobre matemáticas, llamado S.T.A.R. (*Spatial Temporal Animation Reasoning*) y clases de resolución de problemas de matemáticas divertidos. Tras estos logros, el Instituto M.I.N.D. ha continuado con una investigación basada en la anterior, en la que intenta demostrar que los niños de 2º curso de Primaria que sigan este diseño especial de música y matemáticas, pueden alcanzar un nivel comparable al de los niños de 5º curso de su misma escuela. Para ello, han aumentado los niveles, el número de escuelas participantes y han revisado todos los aspectos de la investigación, incorporando una aproximación al uso del programa S.T.A.R. a través de Internet [CAMPBELL, 2001].

### **6.3. Música y Buenos Resultados Académicos**

Hasta ahora, los estudios e investigaciones que hemos revisado se han centrado sólo en algún aspecto académico, principalmente en lengua y matemáticas, pero existen unos cuantos trabajos que no separan los resultados

académicos por secciones sino que los consideran como un todo, como un indicador considerado globalmente.

Martin Olanoff y Louise Kirschner determinaron si un curso de música podría hacer mejorar los resultados académicos y produciría beneficios sociales en estudiantes clasificados como de bajo nivel académico pero potencial musical alto [OLANOFF & KIRSCHNER, 1969]. Anello comparó los resultados académicos de matemáticas, inglés y ciencias sociales de los estudiantes de secundaria que participaron en clases de música instrumental y de los que no lo hicieron [ANELLO, 1972]. La investigadora Christine Hobbs, de la Universidad de Western Kentucky, realizó una serie de análisis para valorar las correlaciones entre la aptitud musical y resultados académicos en 1º, 2º y 3º curso de primaria. Los resultados fueron similares a los obtenidos en el experimento anterior, y encontró grandes correlaciones entre ambos [HOBBS, 1985].

De Turk pidió a 279 estudiantes de secundaria, de tres centros diferentes, que hicieran un ensayo en el que tenían que discutir, comparar y evaluar dos selecciones de música grabada que se les hizo escuchar. Inspirándose en los logros obtenidos en Hungría con el método Kodály, que había hecho que los alumnos de dicho país mejoraran enormemente sus capacidades y resultados académicos, entre 1989 y 1992, unas 50 clases repartidas por toda Suiza participaron en una experimentación que se llamó *Musik macht Schul*. Al final, no se encontraron efectos negativos en las clases experimentales. De ello se infiere que a pesar de que algunas materias de su currículum vieron reducido su horario en un 20 o un 25%, no hubo diferencias en los resultados respecto al grupo de control (la reflexión que cabe hacer ante este hecho es clara, ya que en algunas políticas educativas se tiende a aumentar el número de horas de las materias instrumentales, cuando experimentaciones como ésta demuestran que las mejoras no se producen por aumentar más horas, sino por otras razones). En el área social, los resultados fueron clarísimos, ya que el clima social mejoró en todas las clases experimentales, y la motivación mejoró especialmente en las clases experimentales, en contraste con las de control. Así, los alumnos comenzaron a ver la escuela como algo positivo, especialmente en lo que respecta a las clases de música y la apreciación de la música experimentó un fuerte incremento, incluso fuera de las lecciones [TURK, 1988].

El Proyecto Caleidoscopio, iniciado en 1990 en Filadelfia, pretende el enriquecimiento de las áreas artísticas en preescolar, como preparación para aprendizajes posteriores.

## **6.4. Música y Creatividad**

Los estudios relativos a estos temas aportan un enfoque diferente a los anteriores, aunque quizá menos novedoso, porque, por ejemplo, el aspecto creativo de la música es de sobra conocido y estudiado; sin embargo, los estudios seleccionados tratan el tema siempre desde un punto de vista más educativo, y se plantean cómo influyen las clases de música en los demás aspectos, sin profundizar en otro tipo de consideraciones que pueden corresponder más a la Filosofía o a la Psicología de la Música.

Marvin Silvermann halló que la improvisación en grupo es una actividad única para el éxito, al desarrollar el potencial creativo de los estudiantes con más talento musical, y así poder enseñar a los estudiantes con técnicas específicas de creatividad a través de la música. Dos años más tarde, Edward Tarratus demostró el que las aptitudes creativas de los músicos eran similares a las de los individuos de otros campos, y la posible relación entre música y creatividad (de este estudio, destacamos el que los compositores pueden ser diferenciados de otros estudiantes de música basándose en sus puntuaciones en test de creatividad) [SILVERMANN, 1962].

Donald Simpson descubrió que los estudiantes de música llegaban a un mayor crecimiento del potencial creativo, discerniendo qué clase de música era la más efectiva en este aspecto. Por último, extrajo las siguientes conclusiones:

- 1) Los estudios musicales pueden conducir a un crecimiento del potencial creativo.
- 2) Algunos cursos pueden ser más conducentes al crecimiento de la creatividad que otros.
- 3) Los estudiantes con más de dos semestres de música tienen tendencia a tener más desarrolladas las habilidades en medidas creativas.
- 4) El cultivo consciente de la creatividad no es necesario en música para estimular el crecimiento del potencial creativo general [SIMPSON, 1969].

En 1978, Leon Leibowitz relacionó la persistencia en el estudio de la música y algunos factores de creatividad, aptitud musical y nota media escolar. Karen Wolf quiso determinar qué beneficios extra-musicales pueden tener los niños que reciben clase de música en primaria, comparados con los que no la reciben [WOLF, 1979]. También Magda Kalmar experimentó los efectos de la aplicación del método Kodály en niños de guardería respecto a la creatividad, inteligencia, destrezas motrices y desarrollo de conceptos calificativos y comparativos [KALMAR, 1984]. Los investigadores Hamann, Bourassa y Aderman bucearon



en las posibles diferencias, en cuanto a creatividad, entre los alumnos universitarios, considerando las distintas especialidades que estaban estudiando. Lo que encontraron fue que los alumnos de la especialidad de música tuvieron puntuaciones más altas en creatividad. Posteriormente, se propusieron determinar qué efecto tienen las experiencias artísticas sobre las puntuaciones de creatividad en los estudiantes de Secundaria, al igual que Mohanty y Hejmadi [HAMANN & BOURASSA & ADERMAN, 1991].

### **6.5. Música e Inteligencia Emocional**

Estas investigaciones y estudios se han centrado en la participación de las actividades de música y su influencia en la decisión de los estudiantes de no faltar a clase, así como en mejorar las relaciones del estudiante con sus compañeros, aumentar las actitudes positivas hacia el aprendizaje, mejorar la autoestima, etcétera, elementos todos ellos que tienen mucho que ver con lo que hoy en día denominamos inteligencia emocional.

Pionero en la materia fue Samuel Hood, quien lanzó la hipótesis de que al aumentar las horas semanales de música, se podría esperar un mayor desarrollo en la autorrealización de los alumnos, mejor ajuste social y una asistencia más regular a clase [HOOD, 1973]. Años más tarde, en 1990, en la Universidad Estatal de Florida, N.H. Barry, J.A. Taylor y K. Walls previnieron el absentismo en alumnos de Secundaria, dentro del proyecto *ARISE (Arts Restoring and Increasing Self-Esteem)*. Donald Hamann y Linda Walker se dieron cuenta de que existía una minoría de estudiantes que, al tener un modelo positivo al que seguir —el profesor de música—, no faltaban tanto a clase [HAMANN & WALKER, 1993].

En algunas de estos ensayos se ha podido apreciar un efecto añadido, la mejora de la autoestima y del autoconcepto de los alumnos a través de las clases de música (este es uno de los efectos que más se suelen asociar al estudio de la música). Marvin Greenberg, quiso precisar si el autoconcepto de los estudiantes desafinados mejoraría si se les permitiera unirse a un grupo selecto de estudiantes que formasen parte del coro escolar. Por su parte, al año siguiente, Donald Michel enseñó a tocar la guitarra a sus alumnos para ver si afectaba su autoestima y su rendimiento académico [GREENBERG, 1970]. A. Wood quiso descubrir cuál era la relación entre participación y autoestima, motivación para obtener buenos resultados escolares y otros factores personales, entre los estudiantes de banda de un instituto en Estados Unidos [WOOD, 1973]. Shermann Van Der Ark, analizó, en 1973, los efectos que podría tener un curso de música, arte y danza además de actividades de escritura creativa sobre los

alumnos afroamericanos en situación de desventaja social. Junto con W. Nolin, Ark se embarcó en un nuevo trabajo, que tenía como objetivo fundamental descubrir las diferencias que podían existir en los modelos de autoestima entre estudiantes con diferencias socioeconómicas que habían participado en el coro o en la banda, comparados con los de los alumnos que no habían tomado parte en ninguna actividad musical [VAN DER ARK & NOLIN & NEWMAN, 1980]. James Austin, encontró que existía una relación positiva y significativa entre autoestima musical y participación en las actividades musicales, dentro y fuera del colegio [AUSTIN, 1990].

El investigador noruego Ole Fredrik Lillemyr examinó los factores que contribuían a la motivación y a la autopercepción: en primer lugar, encontró que las puntuaciones de valoración de interés por la música en la escuela se relacionan positivamente con las de autoestima y la autopercepción, y en segundo lugar, los estudiantes con una autoestima más alta, tuvieron puntuaciones superiores en interés por la música en la escuela; y, por último, los estudiantes con mayor atractivo por la música en la escuela, obtuvieron mejores puntuaciones en competencia musical, motivación para el éxito, autoestudio y motivación para eludir el fracaso [LILLEMYR, 1983].

Finalmente, una línea nueva es la abierta por François Delalande en materia de análisis musical, música electroacústica, escalas maternas, intersensorialidad, semiología musical y todo el mundo sonoro y pedagógico que rodea al niño [DELALANDE, 1996].

## **6.6. Música y Relaciones Sociales**

Los estudios tienen en común el hecho de tratar el tema de las relaciones entre estudiantes y cómo pueden verse afectados positivamente por las actividades musicales. Se da por sentado que en las clases de música, determinadas tareas propician y refuerzan las relaciones entre individuos y la convivencia del grupo, así como estimulan y promueven la confianza y la colaboración.

Muchos estudios de los que hemos visto hasta ahora se centran en los beneficios que puede aportar el aprendizaje de la música respecto a asignaturas muy concretas, olvidando en cierto modo otros aspectos del desarrollo personal y social. En este sentido, Roberta Honrad, de la Universidad de Los Ángeles, encontró mejores comportamientos sociales, incluyendo conceptos como ayudar y compartir, aumentos de empatía hacia los demás, y actitudes beneficiosas, como por ejemplo, reducción de prejuicios y de racismo, en aquellos alumnos que tenían dentro del currículum estudios de música [KONRAD, 2000], y J. Jellison, B. Brooks y A. Huck se propusieron estudiar la relación entre

participación en clases de música y desarrollo de la interacción social [JELLISON & BROOKS & HUCK, 1984].

La influencia del grupo de canto sobre la confianza y la cooperación fue el principal hallazgo de Anat Anshel y David Kipper en Israel [ANSHEL & KIPPER, 1988], y Marcia Humpal quiso establecer hasta qué punto la participación de niños minusválidos en un curso integrado de música para la primera infancia podía hacer mejorar su socialización y sus destrezas de interacción social [HUMPAL, 1991].

## **7. La Investigación musical en España**

Los resultados obtenidos en España en el campo de la educación musical y de la música son dispares. Mientras ésta, ha centrado sus esfuerzos iniciales, por recuperar el patrimonio musical, fundamentalmente de los periodos renacentista y barroco, desde los pioneros trabajos de Pedrell o Berbieri hasta la actualidad, ahora hay una mayor diversificación de temas, reorientados hacia el campo de la zarzuela, la música coral y la misma composición, sin olvidar todo aquellos relacionados con la música religiosa y la iconografía.

Dentro del campo de la educación musical existe una variedad de temas y preocupaciones diferentes. El número de tesis leídas y de trabajos publicados cada vez es más numeroso y se está enriqueciendo con soluciones y propuestas las distintas problemáticas abordadas. Pioneros en esta materia, allá por los años setenta del siglo pasado, fueron las tesis de Dionisio del Río y Ana Vera, que versaron sobre las aptitudes musicales. A ellas se unirá pronto las de Maria Cateura «Por una Educación Musical en España», Pio Tur «La educación musical en su dimensión histórica, filosófica y metodológica», Olga María Alegre de la Rosa «Asimetría cerebral en el procesamiento en videntes e invidentes: efectos del tipo de entrenamiento musical, tipo de demanda y diferencias sexuales», y Pilar Lago sobre formación permanente. Tampoco faltaron las tesis de temática histórica (Pilar Barrios), folclore (M.<sup>a</sup> Àngels Subirats), sobre el papel de la música en la Educación infantil (Julia Bernal), el análisis del modelo de formación permanente del profesorado de Educación Musical (Nicolás Oriol), y las actitudes y hábitos musicales durante la adolescencia (Pedro Nebreda).

La investigación cualitativa, aplicada a la educación musical, ha sido desarrollada por Manuela Jimeno, María Teresa Segura, Óscar Lorenzo y Juan Antonio Rodríguez García, intentando analizar la realidad de las aulas y su problemática, e identificar la cultura musical de los alumnos y el currículum oculto

(RODRÍGUEZ, 2001). También han trabajado las aficiones y actitudes de los alumnos de Magisterio Mery Israel, o la formación inicial y permanente del profesorado, a cargo de Francisca de Dios, y en Canarias Juana Argemira. Por su parte, Maravillas Díaz, ha realizado una tesis sobre la Música en la Educación Primaria y en las Escuelas de música, diseñando un plan de intervención.

Otro terreno es el de la psicología de la música, que comienza su trayectoria a principios del presente siglo con la aplicación de una metodología cuantitativa, y sus investigaciones van dirigidas a la medición del talento musical y, en menor medida, de los procesos de aprendizaje y el sistema de selección del alumnado en escuelas de música. Las pruebas psicométricas destinadas a medir el proceso y los resultados del aprendizaje musical son, en cambio, escasas y han tenido una repercusión significativamente inferior, dada la extrema dificultad, e incluso, imposibilidad de medición de determinados aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. Algunos trabajos significativos son los de Josefa Lacárcel y Ana Laucirica (la primera sobre la conservación de la melodía en niños de 4 a 9 años, y la segunda sobre el oído absoluto). Sin embargo, la percepción auditiva ha sido susceptible de ser objeto de una investigación cuantitativa, como se puede observar en los trabajos empíricos que se han sucedido en las últimas décadas, como la monografía realizada por Denise Álvarez en la Universidad Autónoma de Madrid, aunque Pablo Pastor está ahondado sobre los fundamentos psicopedagógicos y las perspectiva de la psicología en la educación musical.

El folclore, desde la vertiente formativa del profesorado, también ha sido objeto de atención (Juan Ramón Coello), sin olvidar los trabajos de Polo Vallejo dentro del campo de la música africana, y Rosario Guerra, sobre el folclore y las tradiciones musicales de la región más septentrional de Extremadura. En el terreno de las nuevas tecnologías destaca Andrea Giráldez, a la que debemos también la creación de un portal en la web con numerosos recursos, y Jesús Tejada, acerca de la edición de partituras y su tratamiento informático.

Recientemente se han leído una tesis sobre la flauta dulce (Joseph Gustems), otra sobre la didáctica de la música en la formación inicial de los maestros especialistas en música (Assumpta Vals), la educación de la voz, (Pere Godell), competencias del docente (Juan Lull), una sobre la enseñanza secundaria en Colombia (Olga Lucía Cañas) y las más recientes de Joaquim Mirnada y Mercé Vilar.

Siguiendo con el proceso de afianzamiento que vive la investigación dentro del marco de la educación musical, según analizó ISME-España en su congreso de Ceuta, celebrado en 1998, Johannella Tafuri, reconocía un «despertar» en las universidades española alrededor de este tema [TAFURI, 2002, 9]. En este

boletín se da cuenta del casi medio centenar de tesis inscritas, algunas de las cuales ya han sido defendidas. Por hacer un resumen encontramos trabajos que van desde las propuestas curriculares en el área (Carmen Martín Moreno, Roberto Souto, Ana García, Cecilia Gasull, Mercé Vilar), la formación del maestro (Susana Sarfson, Carmen Hernández-Abad, Javier Centeno —este referido a la parte vocal— Cecilia Portela o África Rodríguez), la grafía de los niños (Teresa Malarriga), cuestiones relacionadas con aspectos de la psicología (asimetría cerebral, de Sebastián A. Suárez, o influencia de la música en las emociones y las conductas, de Isabel M.<sup>a</sup> Bello), la sensación auditiva (Concepción Martín, Paloma Pérez y Víctor Pliego), los relacionados con la tradición (Carmen Estavillo, María Socorro Pinto, Jaime Esteve, José Antonio Clemente), estudio de la improvisación (Cristina Alcalá), evolución de las enseñanzas de conservatorio (María Ángeles Sarget y Mar Gutiérrez), el movimiento (Alicia Espejo), y el estudio comparado de las metodologías musicales (Jovita Anaya) y la música aplicada a las deficiencias (Rosa L. Arrotcha). Algunos trabajos resultan novedosos y casi únicos en su especie, rozando la interdisciplinaridad, como es la tesis inscrita en la Universidad de Valladolid por Tomás Martín, y que lleva por título *La neuropatía como tratamiento alternativo a la medicina tradicional en las lesiones producidas por la práctica instrumental*<sup>2</sup>.

## 8. Retos ante el futuro

En el momento de escribir este artículo acaban de aparecer las directrices ministeriales que regirán en adelante los estudios de Tercer Ciclo. Atrás quedarán casi dieciséis años, y no lo digo con tono nostálgico, sino de revisionismo práctico de lo que ha sido este período y de lo que debe ser, o al menos, debe mejorar el que vamos a estrenar.

En algunos de mis viajes por universidades de gran prestigio de Europa, he podido comprobar años atrás que el funcionamiento de estos estudios eran bien distintos al español (incluso allí existía una revalida en donde se debían superar los conocimientos adquiridos a lo largo de estos años), o que la investigación se iba trabajando día a día y semana a semana, con exposiciones y defensas públicas, en las que participaba activamente el director del trabajo. De lo que no cabe duda es que el Tercer Ciclo será el último escalafón de un proceso formativo, que distingue al que lo alcanza. Pero al mismo tiempo, debe ser el momento en el que no sólo se logra un título, sino que debe ser el proceso que oriente al investigador, y no la respuesta activa o no a una asistencia y a unas clases determinadas, sin que éstas cubran unas mínimas perspectivas en torno a

su aprendizaje. Un investigador no se improvisa de la noche a la mañana, si no que el investigador debe superar unas dificultades en su camino, de las que no ha sido prevenido previamente; más bien debería ser el doctorado un período de formación para poder leer, indagar, plantear nuevas preguntas a antiguas respuestas, revisar conceptos o experimentar en el nuevo camino que inicia. Y todas son facetas dentro de fines lógicos de una investigación. Es más, tal vez debería comenzar este proceso con las ideas claras sobre para qué lo quiere, y qué es lo que quiere investigar.

El marco idóneo para desarrollar las actividades investigativas sigue siendo la Universidad. La declaración de Bolonia si ha establecido a la Universidad como el marco natural en donde se han de impartir los estudios de Tercer Ciclo, allí donde tienen cabida los profesores doctores, de gran prestigio y reconocida solvencia, que pueden formar redes interuniversitarias con otros centros y con otros colegas, en aras de una mayor interdisciplinaridad y de una alta especialización, que también pueden aportar personajes que procedan, en el campo de la música, de los mismos conservatorios. Pero, como casi siempre, con deficiencias económicas; la falta de financiación y la falta de recursos propios para poder continuar o iniciar proyectos, en los que deben tener cabida todas las áreas de conocimiento, debe superar todas y cada una de las dificultades que actualmente se plantean.

Otra cuestión que se habrá de revisar son las menciones de calidad, que hasta ahora presenta lagunas; y su adjudicación, sin que ciertas áreas tengan presencia en esa selección de excelencia, ya que todos sabemos, y es una exigencia, la calidad competitiva es una demanda que se solicita al más del medio centenar de universidades que existen en España. También sería conveniente equiparar los baremos administrativos del título de doctor con otros méritos en otros niveles educativos.

Por último, con la mejora en los fondos estructurales para estos estudios y para la investigación, tanto a nivel nacional como regional o local, que en muchos casos han subsistido con ciertas precariedades, se podrán aumentar las líneas de investigación y la participación de profesorado interno, al que la propia institución demanda su presencia, como externo, amén de propiciar una mejor oferta y una mayor movilidad al alumnado.

Así, lo pedimos y lo deseamos.

## Notas

1. El concepto de Musicobiopsicología agrupa a la biología, como ciencia que investiga a los seres vivos y sus fenómenos; a la música, que abarca cosas materiales e inmateriales creadas por el hombre, y a la psicología, que como ciencia está relacionada con la cultura y la naturaleza, y se define como la ciencia de los procesos y estados psíquicos en el hombre, así como de sus causas y efectos. Los antecedentes de la disciplina se remontan a Carl Stumpf entre 1883 a 1890 (*Tonpsychologie*), y los desarrolla Ernest Kurth, en 1931, con la *Gestaltpsychologie*.
2. El único libro editado en España sobre medicina y música es el que han editado Ana Pilar Zaldivar Gracia y Bernardo Ebrí Torné (1994). *Medicina y música. Fisiología aplicada a la ejecución pianística*. Zaragoza: Estudio Profesional J.R. Santa María.

## Referencias Bibliográficas

- ALIAGA, M.A. (2001). Interrelacion entre las disciplinas. *Cuadernos de Investigación en Educación Musical*, 1(1), 5-17.
- ANELLO, J.A. (1972). *A comparison of academic achievement between instrumental music students and non-music students in the El Dorado and Valencia High Schools of the Placentia Unified School District 1971-1972*. Brigham Young University, Dissertation Abstracts International, n.º 7229562.
- ANSHEL, A. & KIPPER, D. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy*, 25, 145-155.
- ARELLANO, S. & DRAPER, J. (1972). Relations between Musical Aptitudes and Second-Language Learning. *Hispania*, 55.
- ARY, D. et al. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- AUSTIN, J.R. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31.
- BISQUERA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac Educación.
- BLAXTER, L. & HUGHES, C. & TIGHT, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- CAMPBELL, D.G. (1997). *El Efecto Mozart*. Barcelona: Ed. Urano.
- CAMPBELL, D.G. (2001). *El Efecto Mozart para niños*. Barcelona: Ed. Urano.
- CARLSEN, J. (1998). La necesidad de saber. *Eufonía*, 10, 11-22.
- CIEPLUCH, G.M. (1988). *Sightreading achievement in instrumental music performance, learning gifts and academic achievement: A correlation study*. Universidad de Winsconsin: Dissertation Abstracts International, n.º 8810008.

- CURESES, M. (1998). Aportaciones al estudio de la música española en la década de los setenta: en el camino hacia Europa. En X. Aviñoa (ed.), *Miscel·lània Oriol Martorell* (206-207). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DELANDE, F. (1996). *Les Unités Sémiotiques Temporelles : problématique et essai de définition et commentaires sur la méthode in Collectif, Les Unités Sémiotiques Temporelles, éléments nouveaux d'Analyse Musicale*. Paris: Laboratoire Musique et Informatique de Marseille (MIM).
- ELSCHEK, O. (1973). Entwurf einer neuen musikwissenschaftlichen Systematik. *Die Musikforschung*, 4, 421-434.
- ELSCHEK, O. (1992). *Die Musikforschung der Gegenwart, ihre Systematik, Theorie und Entwicklung*. Tomo I y II. Viena: Föhrenau.
- ETERNO, J.A. (1961). Foreign Language Pronunciation and Musical Aptitude. *Modern Language Journal*, 45, 168-170.
- FORNER, A. (2000). Investigación y formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 35-40.
- FREGA, A.L. (2001). La investigación en las enseñanzas musicales. *Cuadernos de Investigación en Educación Musical*, 1(1), 35-47.
- GAN, L. (1988). The Rhythm of Language: Fostering Oral and Listening Skills in Singapore Pre-School Children through an Integrated Music and Language Arts Program. *Early Child Development and Care*, 144, 39-45.
- GARDINER, M. & FOX, A. & KNOWLES, F. & JEFFREY, D. (1996). Learning Improved by Arts Training. *Nature*, 138-147.
- GOEGHEGAN, N. & MITCHELMORE, M. (1966). Possible Effects of Early Childhood Music on Mathematical Achievement. *Australian Research in Early Childhood Education*, 1.
- GREENBERG, M. (1970) Musical achievement and the self-concept. *Journal of Research in Music Education*, 18, 57-64
- HAMANN, D.L. & BOURASSA, R. & ADERMAN, M. (1991). Arts experiences and creativity scores of high school students. *Contributions to Music Education*, 18, 36-470.
- HAMANN, D.L. & WALKER, L.M. (1993). Music Teachers as role models for African American students. *Journal of Research in Music Education*, 41, 303-314.
- HARGREAVES, D.J. (1998). *Psicología y desarrollo musical*. Barcelona: Editorial Graò.
- HESSE, H.P. (2003). *Musik und Emotion. Wissenschaftliche Grundlagen des Musik-Erlebens*. Wien-NewYork: Springer.
- HOBBS, C. (1985). A comparison of the Music Aptitude, Scholastic Aptitude and Academic Achievement of young children. *Psychology of Music*, 13, 93-98.
- HOOD, S. (1973). *The effects of daily instruction in public school music and related experiences upon nonmusical personal and school attitudes of average achieving*



- third-grade students*. Mississippi State University, Dissertation Abstracts International, nº 344824-A.
- HOSKINS, C. (1988). Use of music to increase verbal response and improve expresión language abilities of preschool language delayed children. *Journal of Music Therapy*, 25, 73-84.
- HUMPAL, M. (1991). The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers. *Journal of Music Therapy*, 28, 161-177.
- HURWITZ, I. & WOLFF, P.H. & BORTNICK, B.D. & KOKAS, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly Music Curriculum in Primary grade children. *Journal of learning Disabilities*, 3, 167-174.
- JELLISON, J. & BROOKS, B. & HUCK, A. (1984). Structuring small groups and music reinforcement to facilitate positive interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 32, 243-264.
- KALMAR, M. (1982). The effects of music education based on Kodaly's directives in nursery school children from Psychologist's point of view. *Psychology of Music*, special number, 63-68.
- KARIMER, L. (1984). *Can Southeast Asian students learn to discriminate between English phonemes more quickly with the aid of music and rhythm?* [Documento ERIC ED263783].
- KELLEY, L.L. (1981). *A combined experimental and descriptive study of the effect of music on reading and language*. Universidad de Pensilvania, Dissertation Abstracts International, n.º 8117801.
- KEMP, A. (1993). *Acercándose a la Investigación. Aproximaciones a la Investigación en Educación Música (7-18)*. Buenos Aires: Collegium Musicum de Buenos Aires.
- KIRK, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona: Paidós.
- KONRAD, R.R. (2000). Empathy, Arts and Social Studies. *Human & Society Sciences*, 60, 175-207.
- LAMAR, H.B. (1989). An examination of the congruency of music aptitude scores and mathematics and reading achievement scores of elementary children. *Dissertation Abstracts International*, 51(3), 778. Universidad del Sur de Mississipi,.
- LATORRE, A. & RINCÓN, D. & ARNAL, J (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LEÓN TELLO, F.J. & LEÓN SANZ, I. (2003) La metodología de la evolución en la investigación musicológica. *Nasarre, Revista Aragonesa de Musicología*, XIX (2003), 295-357.
- LEUTENEGGER, R.R. & MUELLER, T.H. & WERSHOW, I. (1964). Auditory Factors in foreign language acquisition. *Modern Language Journal*, 49, 22-31.

- LILLEMUR, O.F. (1983). Achievement motivation as a factor in self-perceptions. Comunicación presentada al *Congreso Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa*, Montreal, Canadá. [Documento ERIC n.º ED237148].
- LOWE, A.S. (1998). L'enseignement de la musique et de la langue seconde: pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages. *Canadian Modern Language Review*, 54, 218-238.
- MADSEN, C. (1998). Análisis de investigación: la habilidad de transferir. *Eufonia*, 10, 23-34.
- MARSH, J. & FITCH, J. (1970). The effects of singing on the speech articulation of negro disadvantaged children. *Journal of Music Therapy*, 7, 88-94.
- MARTÍ, J. (1996). «Etnomusicología, folklore y relevancia social». *Actas del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Sabadell: La mà de Guido.
- MARTÍN MORENO, A. (2001). Bases musicológicas de la Educación Musical. Presupuestos educativos de las Ciencias de la Música versus Presupuestos Musicológicos de la Educación Musical. En F.J. Perales, et al. (ed.), *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, (pp.533-544), Vol. 1. Granada: Grupo editorial Universitario.
- MAZE, N.M. (1967). *A study of the correlations between Musicality and Reading*. *Dissertation Abstracts International*, 6805064. Georgia: Universidad de Georgia.
- MEDINA, S. (1990). *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition*. [Documento ERIC n.º ED352834].
- MOVSESIAN, E.A. (1967). The influence of Teaching Music Reading Skills on the Development of Basic Reading Skills in the Primary Grades. *Dissertation Abstracts International*, 6801199. Universidad de California del Sur.
- NICHOLSON, D.L. (1972). Music as an aid to learning. *Dissertation Abstracts International*, 7220653. Universidad de Nueva York.
- OLANOFF, M. & KIRSCHNER, L. (1969). *Musical ability utilization program: Final report*. [Documento ERIC n.º ED045688].
- PALACIOS SANZ, J.I. (2001). El concepto de Musicoterapia a través de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 19-31.
- PALACIOS SANZ, J.I. (2003). Antón García Abril y la Universidad. *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología*, XIX, 453-468.
- PELLETIER, H. (1965). An investigation of the relationship between training in instrumental music and selected aspects of language growth in third grade children. *Dissertation Abstracts International*, 25(6), 6440. Universidad de Arizona.
- PIMSLEUR, P. & STOCKWELL, R.P. & COMREY, A.L. (1962). Foreign language Learning Ability. *Journal of Educational Psychology*, 53, 15-26.
- POSPISILOVA, L. & POSISIL, J. (1994). «Music activities as a communicative factor in the family». *XXI ISME World Conference in Tampa, Florida, USA*.

- PRATS CUEVAS, J. (2001). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En Javier F. Perales *et al.* (ed.), *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, (pp.245-260), Vol. 1. Granada: Grupo editorial Universitario.
- RAUSCHER, F.H. & SHAW, G.L. & KY, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.
- RAUSCHER, F.H. & SHAW, G. (1998). Key components of the Mozart effect. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 835-841.
- ROBITAILLE, J. & O'NEILL, S. (1981). Why instrumental music in the elementary schools? *Phi, Delta Kappann*, 63, 213-248.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, J.A. Investigación en educación musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. En F.J. Perales *et al.* (ed.), *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, (pp. 983-994), Vol. 1. Granada: Grupo editorial Universitario.
- RODRÍGUEZ ROJO, M (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.
- RODRÍGUEZ SUSO, C (2002). *Prontuario de Musicología. Música, sonido, sociedad*. Barcelona: Clivis Publicaciones.
- SCHWINDT-GROSS, N. (1999). *Musikwissenschaftliches arbeiten. Hilfsmittel-Techniken-Aufgaben*. Kassel: Bärenraiter Studienbücher Musik.
- SHAW, G.L. (2000). *Keeping Mozart in Mind*. San Diego: Academic Press.
- SHAW; G.L. & GRAZIANO, A. & PETERSON, M. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21, 139-152.
- SHEHAN-CAMPBELL, P. (1997). Educación multicultural. *Eufonía*, 6, 7-14.
- SILVERMANN, M. (1962) Ensemble improvisation as a creative technique in the secondary instrumental music program *Dissertation Abstracts International*, 231562. Universidad de Stanford.
- SIMPSON, D. (1969). The effect of selected musical studies on growth in general creative potential. *Dissertation Abstracts International*, 30502-A. Universidad de California del Sur.
- SUBIRATS BAYEGO, M.Á. (2001). Líneas de investigación en Didáctica de la Expresión Musical. En F.J. Perales *et al.* (ed.), *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, (pp.855-860), Vol. 1. Granada: Grupo editorial Universitario.
- SWANWICK, K (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

- TAFURI, J. (2002). Introducción. En A. Rodríguez, *Investigaciones en Educación Musical*. Ceuta: ISME España y Consejería de Educación y Cultura de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- TURK, M.S. de (1988). The relationship between experience in performing music class and critical thinking about music. *Dissertation Abstracts International*, 49(6) 1398-A. Universidad de Wisconsin-Madison,.
- TURNIPSEED, J.P. (1976). The effects of Partipation in structured classical music education programs on the total development of first grade children. Comunicación presentada en la *Conferencia de Investigación Educativa del Medio Sur*, noviembre.
- VANDER ARK, S.D. & NOLIN, W.H. & NEWMAN, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status and grade level of elementary children. *Bulletin of the Research in Music Education*, 62, 31-41.
- VILAR, J.M. (1996) La diversitat musical que ens envolta: un repte per a l'educació musical del futur. *Perspectiva escolar*, 210, 10-18.
- WAGLEY, M.J. (1976). The effects of music on affective and cognitive development of sound-symbol recognition among preschool children. *Dissertation Abstracts International*, 7815605. Universidad de Mujeres de Texas.
- WOLFF, K. (1979). The effects of general music education on the academia achievement, perceptual-motor development, creative thinking, and school attendance of first grade children. *Dissertation Abstracts International*, nº 405359 A. Universidad de Michigan.
- WOOD, A. (1973). The relationship of selected factors to achievement motivation and self-esteem among senior high school band member. *Dissertation Abstracts International*, nº 351150-A. Universidad Estatal de Luisiana.
- WOOD, D. (1987). The parent as music educator. *International Music Education Yearbook*. ISME/XIV.
- WOOD, Peter H. (1990). The comparative academic abilities of students in education and in other areas of a multi-focus University [Documento Eric n.º ED327480].

---

**REALIDAD,  
PENSAMIENTO  
Y  
FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO**

---



## **Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein**

Mercedes Ávila Francés

Correspondencia:

Mercedes Ávila Francés

E.U. de Magisterio  
«Fray Luis de León»  
16071 Cuenca

Tel. 969 17 91 70  
Fax 969 17 91 71

E-mail: Mercedes.Avila@uclm.es

Recibido: 03/04/2004  
Aceptado: 04/09/2004

### **RESUMEN**

Algunas de las aportaciones de las teorías de la reproducción, tan de moda en la sociología de la educación de décadas anteriores, siguen teniendo vigencia. Considero que las aportaciones del francés Bourdieu y del británico Bernstein son las más destacadas y las más válidas para analizar y reflexionar sobre nuestro sistema educativo y sobre nuestra educación actual. Mientras que el primero se centra más en la *estructura* de la reproducción y sus *variadas realizaciones*, a Bernstein le preocupaba esencialmente el *proceso* de transmisión, es decir el proceso por el que las relaciones de poder se traducen en relaciones de comunicación.

**PALABRAS CLAVE:** Teorías de la reproducción, Bourdieu, Bernstein.

---

## **Socialization, Education and Cultural Reproduction: Bordieu and Bernstein**

### **ABSTRACT**

The *theories of reproduction* which were closely followed in the field of sociology of education throughout the early decades are still relevant today. I consider the contributions of Bourdieu and Bernstein to be the most important and worthwhile for analysis and application in our educational system and our present day education. While the French theories focus more on the structure of reproduction and its *varied forms*, the British theories are more concerned with the *process* of transmission, in other words the process by which power relations become relationships of communication.

**KEYWORDS:** Theories of reproduction, Bourdieu, Bernstein.

A pesar de todas las críticas realizadas contra las teorías de la reproducción, creo que muchas de sus aportaciones siguen siendo útiles para comprender nuestro sistema educativo y nuestra educación actuales. Claro que no todos los factores que intervienen en el sistema educativo son reproductores, y por tanto siempre hay un lugar para el cambio. Pero como dice Bernstein [1990, 31], la forma en que una sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja el poder y su distribución, así como los principios de control dados. Por otra parte, si queremos valorar el sistema educativo, una de las cosas que hay que tener en cuenta es hasta qué punto dicho sistema contribuye a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases.

El francés Pierre Bourdieu y el inglés Benstein pueden ser considerados los autores más representativos de lo que podría llamarse *teorías de la reproducción cultural* [GUERRERO SERÓN, 2003, 205]. Ambos comparten una común inspiración en Marx y en Durkheim, pero mientras que en Bourdieu se nota también la influencia de Max Weber, Bernstein recuerda más a otro clásico: G.H. Mead. Por otra parte, aunque ambos se centran en aspectos culturales, el francés se interesa más por la *estructura* de la reproducción, mientras que el británico lo hace por el *proceso* de transmisión de la cultura, prestando gran atención a las cuestiones lingüísticas.

## **La teoría de la violencia simbólica y de la reproducción de Bourdieu**

Bourdieu es un autor difícilmente clasificable. Él mismo llega a etiquetar su trabajo de «estructuralismo constructivista» o «constructivismo estructuralista». Estructuralista en el sentido de que en el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y representaciones. Y constructivista en el sentido de que considera que por medio del juego social, de la interacción, se generan las prácticas culturales verbales y no verbales. El núcleo de su esfuerzo por vincular ambas posiciones reside en la interrelación dialéctica entre los conceptos de *habitus* y *campo*. Mientras que el primero existe en la mente de los actores, los campos existen fuera de sus mentes. Aquél se adquiere como resultado de la ocupación estable y duradera de una posición cualquiera dentro del mundo social, y no es más que una estructura social internalizada y encarnada, que refleja las divisiones objetivas en la estructura de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales. Si bien el *habitus* constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, *no* los *determina*. Esta ausencia de determinismo es la *diferencia* más



importante que distingue la posición de Bourdieu de la de la mayoría de los *estructuralistas*. El *habitus* simplemente *sugiere* lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer. El *habitus* funciona por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje, y más allá del alcance del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad. Aunque en la práctica diaria no tenemos conciencia de la presencia de ese mecanismo llamado *habitus* y de su funcionamiento, se manifiesta en la mayor parte de nuestras actividades cotidianas. Sin embargo, no por ello puede afirmarse que los individuos responden de una manera mecánica al *habitus*.

El campo, por su parte, es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en un ámbito. Estas relaciones existen con independencia de la conciencia y de la voluntad colectiva, no son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Bourdieu [1997, 49] concibe el espacio social como un *campo*, es decir, «como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura».

Según Bourdieu [2000a], el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente.

## **La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron**

La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase. En su análisis de la sociedad francesa, estos autores detectan tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación: la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su status social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den status. De aquí la diferente función social de la educación en cada clase: la nueva clase media intenta una orientación profesional de los estudios en detrimento de los tradicionales estudios humanísticos; la elite cultural defiende éstos; y la clase económicamente dominante intenta vincular los estudios universitarios al mundo de los negocios, y controlar así las «Grandes Écoles», oponiéndose al igualitarismo. Cada clase

social tiene su *ethos*, su conjunto de valores característicos, que determinan sus actitudes hacia la cultura y la educación. Este *ethos* tiene, por tanto, gran influencia en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos. Según Bourdieu y Passeron, los programas escolares tradicionales están cargados de contenidos humanísticos que no tienen en cuenta las exigencias profesionales del mundo laboral y favorecen a los estudiantes de clase con mayor nivel cultural, y sobre todo lingüístico [ALONSO HINOJAL, 1991].

En su libro *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Bourdieu y Passeron ponen de relieve las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. La igualdad formal que proclama el sistema transforma, en realidad, privilegios sociales en méritos individuales. Aun cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar. «La influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar» [BOURDIEU & PASSERON, 1973, 38]. Pero esto se enmascara al hacer de la actividad propiamente universitaria (el estudio), la definición de la condición estudiantil, «definición que permite salvaguardar la idea de que la condición estudiantil es unitaria, homogénea u homogeneizante» [BOURDIEU & PASSERON, 1973, 37]. La actitudes culturales, en cierto modo, se heredan (de ahí el título en francés de esta obra: «*Les Héritiers*»), así, los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado, poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta, a estas instituciones.

En *La reproducción*, publicada por los mismos autores seis años más tarde, la perspectiva es aún menos optimista. En ella se completa el análisis anterior tratando de mostrar cómo, desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la «alta cultura». Ahora, la escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social. La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones. Y lo hace con una sutileza que es lo que explica su eficacia, pues como lo anterior no es percibido, la institución llega a contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos.

«Al delegar cada vez más totalmente el poder de selección en la institución escolar, las clases privilegiadas aparentemente abdican, en

beneficio de una instancia perfectamente neutra, la capacidad de transmitir el poder de una generación a otra. [...] la escuela puede mejor que nunca, y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que presuma de democracia, contribuir a la reproducción del orden establecido al disimular perfectamente la función que desempeña. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clases, la movilidad individual puede contribuir a la conservación de estas relaciones, al garantizar la estabilidad social por medio de un número limitado de individuos» [BOURDIEU & PASSERON, 1970, 205].

Rechazando, pues, la simplificación consistente en asimilar el aparato escolar a un reflejo inmediato de la organización social, y reconociéndole una relativa autonomía, los autores señalan los mecanismos concretos, a través de los cuales la escuela reproduce la cultura dominante, establece las jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales: la *arbitrariedad cultural* y la de *violencia simbólica* [SUBIRATS, 1977, 11].

## El concepto de violencia simbólica

La acción pedagógica, que favorece los intereses de las clases dominantes, es un mecanismo de dominación y *violencia simbólica*, impone un *arbitrario cultural* que favorece los intereses de dichas clases. El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un *arbitrario cultural* (el currículum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria *autoridad pedagógica*, que se impone mediante la *acción educativa* (pedagogía), que funciona mediante la *violencia simbólica* [GUERRERO SERÓN, 1996] El sistema educativo, por tanto, inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Y los agentes educativos contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones e ideologías particulares. Marina Subirats [1977, 11] explica muy bien estos conceptos en la introducción que ella misma hace en la edición castellana de *La reproducción*:

«Toda cultura académica es arbitraria, pues su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.

Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto difícilmente aprensibles—, pero que tiene siempre por efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural, y la sumisión de sus portadores».

La interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural la explica Bourdieu a través de su concepto de *habitus*: el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo en los educandos unos hábitos intelectuales, morales y laborales. La acción pedagógica primaria produce un *habitus* primario característico de un grupo o clase, y sirve de base a cualquier otro hábito posterior. Estos primeros *habitus* son los familiares y los de clase social. De esta forma se contribuye a la reproducción de la estructura social.

El examen es para Bourdieu y Passeron (como para Marx, Weber y Veblen) otra forma más de violencia simbólica, pues es un mecanismo muy eficaz para legitimar, y ocultar así, la ventaja con que cuentan y parten las clases dominantes. El examen aparece como la «hora de la verdad», en la que todos quedan sometidos a las mismas normas, propiciando de esta manera la igualdad escolar. Así, la oposición entre aprobados y suspendidos sirve para ocultar la oposición entre privilegiados y desfavorecidos por el sistema, disimulando los lazos entre el sistema educativo y la estructura de clases.

El concepto de violencia simbólica lo emplea también Bourdieu para explicar la dominación que los hombres ejercen sobre la mujeres y la continua reproducción de dicha dominación. Para Bourdieu [2000b], frente a los que hablan del *siglo de las mujeres*, la condición femenina continúa siendo dominada. El presunto avance hacia la igualdad de los géneros sería más ficticio que real, y mantendría intacta la persistencia del antiguo régimen patriarcal.

## **Capital económico, capital cultural y capital social**

En *La distinción* [2000a] se insiste en que el capital cultural, junto al económico y el social, es una forma de transmisión y de adquisición de las posiciones sociales, es decir, de reproducción y de movilidad. Las familias y los individuos «tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o

aumentar su patrimonio, y, correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase». Y las «estrategias» seguidas o a seguir «dependen en primer lugar del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee» [BOURDIEU, 2000<sup>a</sup>, 122 y 128]. Estas estrategias son «estrategias de conversión» o reconversión de un tipo de capital en otro. Así por ejemplo, frente a la inflación y la devaluación de los títulos académicos (particularmente los universitarios), las familias y/o los individuos tratan de salvaguardar o mejorar su posición en el espacio social reconvirtiendo capital económico en capital escolar diferenciador (masters universitarios, cursos de postgrado, cursos en el extranjero, etcétera). Las clases medias profesionales son las que más importancia atribuyen al capital académico, puesto que deben su posición al ejercicio de su profesión, para lo que es imprescindible la titulación (la *licencia*) universitaria.

## **Crítica a Bourdieu**

A Bourdieu se le suele criticar su excesivo estructuralismo y su planteamiento pesimista, pues sólo analizó la reproducción, en detrimento del cambio social, zonas sobre las que actúa un modelo pasivo de socialización. Pero esta deficiencia vinieron a llenarla las llamadas teorías de la resistencia posteriores, para las que la escuela es un sitio de lucha, pues todo poder genera sus propias formas de resistencia (tanto individual como grupal), y, por tanto, sus propias contradicciones, lo que abre las posibilidades al cambio social, bien sea a través de la lucha política o mediante la acción pedagógica, la actuación sobre el currículum y las prácticas educativas [GUERRERO SERÓN, 2003, 216].

## **Socialización y códigos de comunicación. La aportación de Bernstein**

Para Bernstein, el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural: es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo [BONAL, 1998, 87]. Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo que produce diferentes tipos de habla. Los códigos transforman distribuciones de poder y principios de control en comunicación pedagógica [BERNSTEIN & SOLOMON, 1999, 270].

Bernstein propone distinguir dos tipos de órdenes ideales, uno de límites rígidos y otro donde los límites son menos explícitos, más difusos. La

*clasificación* se relaciona con la división social del trabajo, mientras que la *enmarcación* se refiere a las relaciones sociales, a los principios de comunicación. El *código* es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente, a través de la socialización, no se puede enseñar un código a nadie. A todas las relaciones subyacen complejos principios de clasificación y enmarcación. Todos los códigos son simplemente principios de selección y combinación [BERNSTEIN, 1990, 47-50]. Para Bernstein, la identidad es producida por el principio de la *clasificación* [BERNSTEIN, 1990, 37].

Para Bernstein [1990, 31], la distribución de poder y principios de control dados, producen distintos principios de comunicación desigualmente distribuidos entre las clases. Diferentes contextos producirán diferentes códigos que actúan selectivamente sobre los significados y las realizaciones. Del mismo modo, determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como relevantes e importantes, mientras que otros códigos seleccionarán otros significados. Igualmente, hay también formas de realización apropiadas y formas de realización inapropiadas [BERNSTEIN, 1990, 50-51]. Así, a veces los niños tienen una conducta inapropiada no porque en ellos exista algo biológico o psicológicamente defectuoso, sino porque su cultura opera con un conjunto de reglas de reconocimiento diferente de las requeridas por la institución en que se encuentran. Si se carece de la regla de reconocimiento (de clasificación) no se van a identificar los significados relevantes, por lo que no se sabrá leer la situación. Puede ocurrir que se tenga la regla de reconocimiento pero que se carezca de la regla de realización (relacionada con la enmarcación). La regla de reconocimiento lo capacita a uno para escoger el significado relevante en la ocasión relevante [BERNSTEIN, 1990, 53-54].

Los códigos tratan de la selección y combinación de significados. Las diferentes clases sociales generan distintas orientaciones hacia los significados. Lo mismo ocurrirá con los géneros y con las distintas divisiones sociales que se den en una sociedad o un marco dado. La teoría de los códigos de Bernstein no supone déficits psicológicos o lingüísticos, sino diferencias en principios de selección e integración de significados, contextos y realizaciones. Estos principios, a su vez, remiten a las relaciones sociales y tipos de prácticas y no a capacidades intelectuales. Los códigos regulan las prácticas, se refieren a las prácticas no a las competencias [BERNSTEIN, 1986, 210; 1990, 56].

Bernstein distingue dos códigos: el código restringido y el código elaborado. El primero es típico de la clase obrera, y se caracteriza por el uso de oraciones cortas y gramaticalmente simples, y por expresar significados dependientes del contexto (lo que lleva a un orden de significados particularistas). El código

elaborado es el típico de la clase media, caracterizado por construcciones gramaticales complejas, uso frecuente de pronombres impersonales y por expresar significados independientes del contexto (es decir, por expresar de forma explícita todos los significados que se transmiten en la interacción), lo que da acceso a órdenes de significados universalistas o desligados del contexto. Basándose en la distinción durkheimiana entre solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, Bernstein afirma que el código restringido presupone un tipo de relaciones sociales en las que la cohesión se basa en la similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales. En este modelo el lenguaje expresa las exigencias del rol y no las individualidades diferenciadas. Por el contrario, el código elaborado se sustenta en unas relaciones sociales basadas en la solidaridad orgánica, donde los roles no son cerrados y dejan espacio para la expresión de la individualidad, permitiendo una mayor autonomía. Esta distinción lleva a Bernstein a distinguir entre familias «posicionales», en las que es la posición de los miembros de la familia y no sus cualidades individuales lo que confiere distintos status de autoridad, y familias «basadas en la persona», donde se incentiva la exploración verbal para la expresión de las cualidades individuales y donde, por lo tanto, el status no viene tan determinado por la posición [BONAL, 1998, 89].

Para Bernstein [1990, 89-91], en la relación pedagógica o la transmisión cultural, los agentes transmisores introducen y mantiene principios de conducta, carácter y modales, esto es, conceptos de orden social, relación e identidad. «En el caso de la pedagogía visible, dichas reglas de orden social son generalmente explícitas y específicas. Las redes espaciales y corporales proveen una estructura explícita, una gramática de proscripciones y prescripciones». Esto hace a la desviación muy visible. Además, una vez que se ha adquirido la gramática explícita de las redes espaciales y corporales los mecanismos de control son relativamente simples. Si no se siguen las reglas se activan estrategias de exclusión o castigo visible. El control funciona para clarificar, mantener y reparar límites. Sin embargo, en la pedagogía invisible, dado que las reglas espaciales y temporales no son tan claras y se estimulan las representaciones personalizadas (la realización personal), lo que da lugar a un contexto aparentemente más relajado, el control reside casi del todo en la comunicación interpersonal.

«En orden a facilitar estos múltiples niveles de comunicación tiene lugar un progresivo debilitamiento de la clasificación entre el interior del niño y el exterior. Los padres facilitan y estimulan al niño a hacer público más de su interior. Más de los sentimientos, fantasías, temores, aspiraciones del niño se espera que sean hechos públicos. La vigilancia del niño es total. En

este sentido es difícil para el niño ocultarse y también para los padres» [BERNSTEIN, 1990, 90].

Así, resulta que cuanto más invisibles son las reglas, más visibles y desnudas quedan las personas, menor es la privacidad. Las instituciones son menos severas, menos explícitas, se desdibujan, pero la menor visibilidad de la institución hace más visible a las personas que están dentro, que de la misma manera que la institución ya no les oprime tampoco les refugia. De nuevo el precio de la libertad es la insolidaridad. Este planteamiento recuerda mucho a Foucault, para quien el poder es la capacidad de *hacer visible lo invisible*, para lo cual, los sistemas clasifican, miden y valoran a los grupos sociales tratando de que la sociedad funcione según los esquemas deseados (la modernidad es una especie de prisión sin barrotes, dice Foucault).

Madeleine Arnot (1995), seguidora de Bernstein, habla también de *códigos de género*. Así, los modelos de socialización se diferencian también en el grado de definición y separación entre los géneros masculino y femenino (*clasificación*, en el lenguaje bernsteiniano), y en las relaciones entre esos géneros (*enmarcación*). Bourdieu [2000b], a través de su característico concepto de *violencia simbólica* explica también la dominación que los hombres ejercen sobre las mujeres y la continua reproducción de dicha dominación. Esta dominación es sobre todo una dominación simbólica, es decir, que funciona y se reproduce a través de los esquemas de percepción en los que todos (los dos géneros) nos hemos socializado. Los dominados (en este caso las mujeres), al utilizar las categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores (los hombres), también contribuyen a reproducir la dominación. Así por ejemplo, «las mujeres tienen en cuenta la imagen que el conjunto de los hombres y de las mujeres se harán inevitablemente aplicando los esquemas de percepción y de valoración universalmente compartidos» [BOURDIEU, 2000b, 52], y actúan entonces en consecuencia. Las prácticas son machistas porque los esquemas de percepción lo son.

### **Conceptos de espacio y tiempo y tipos de pedagogías en Bernstein**

La sociedad globalizada de la era de la información también supone una transformación radical del espacio y del tiempo. Espacio y tiempo son construcciones sociales, es decir, el significado o la concepción social del tiempo y del espacio varía de una cultura a otra. Y puesto que nuestras sociedades están sufriendo una transformación estructural, también están surgiendo nuevas formas y procesos espaciales [CASTELLS, 1997, 444-445].



Los dos tipos de pedagogía en Bernstein (la visible y la invisible) suponen distintas concepciones del espacio y del tiempo. En el caso de una familia operando con una pedagogía visible, cada pieza tiene su propia función, y se tiende a que los objetos tengan posiciones fijas; además suele haber espacios reservados para categorías especiales de personas. Las reglas que regulan el espacio son explícitas. Es decir, con la terminología de Bernstein, el espacio está fuertemente clasificado. Luego «los aspectos de *superficie* de una pedagogía visible pueden ser leídos por todos» [BERNSTEIN, 1990, 91].

En la pedagogía invisible ocurre al contrario, el espacio se halla débilmente marcado. Las reglas que regulan los movimientos de objetos, personas, prácticas y comunicaciones no están tan explícitas. Pero sólo si conozco las reglas que regulan ese espacio puedo sacarle todo su partido, de ahí que determinados grupos de clase o étnicos se hallen en desventaja y no usen esos espacios aunque no haya una norma que se lo impida. Utilizando las palabras de Bernstein [1990, 87],

«Si la red espacial de la de la pedagogía visible está basada en la regla fundamental '*Las cosas deben ser mantenidas aparte*' con la regla de uso '*Deje el espacio como lo encontré*', entonces la red espacial de una pedagogía invisible está basada en la regla '*Haga su propia marca*'. Esto es, la red espacial de la pedagogía invisible facilita, estimula representaciones individuales en el sentido de mostrar, revelar representaciones individuales. Mensajes cognitivos y sociales son acarreados por tal espacio y tal espacio es poco probable que esté disponible y sea construido por familias de grupos de clase o étnicos desaventajados».

Respecto al tiempo, en la pedagogía visible existe una norma explícita que regula la forma de ser y de hacer las cosas para cada tiempo, mientras que en la pedagogía invisible se da prioridad al tiempo y al espacio que se debe construir cada uno. Esto tiene importantes implicaciones, que explica Bernstein:

«[...] cuando el niño (y demás individuos) se mueve a través de una serie de edades (y tiempos) sujetos a criterios normativos explícitos, el niño (o demás individuos) compite solamente con aquéllos en una categoría temporal similar. Pero cuando los tiempos están más débilmente marcados, debido a que las realizaciones esperadas son más individualizadas o, mejor, personalizadas, el niño (o demás individuos) al competir aparentemente sólo con él, compite con todo el mundo» [BERNSTEIN, 1990, 88-89].

«Los padres se relacionan con el niño en términos de las exhibiciones y representaciones aparentemente únicas del niño. Aquí el niño, a pesar de

la democracia aparente del régimen pedagógico, es situado en una relación más competitiva en la medida que las comparaciones están menos probablemente graduadas de acuerdo a la edad» [BERNSTEIN, 1990, 89].

### ***Crítica a Bernstein***

La crítica más generalizada que se le hace a los planteamientos de Bernstein es la ausencia de constatación empírica. Sin embargo, sus aportaciones teóricas han servido de base a numerosas investigaciones. En nuestro país, sin ir más lejos, sirve de ejemplo el ya clásico estudio publicado con el título *Rosa y azul*, de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988), sobre la existencia de pautas sexistas en la educación primaria y la naturaleza de esas pautas. El análisis realizado sobre comportamientos verbales, que en parte escapan al control consciente del profesorado, mostraba la pervivencia de notables diferencias. Éstas se concretaban en una mayor atención a los niños, medida a través del número de palabras e interpelaciones dirigidas a ellos y a ellas. Según las autoras del estudio, la discriminación lingüística tendía a aumentar cuando se pasaba de preescolar a primer ciclo de EGB (recordemos que fue publicado en 1988) y a disminuir a partir de 6º de EGB, pues en los últimos años de EGB, la enseñanza era menos individualizada, por lo que las pautas sexistas pasan en mayor medida a través de los contenidos culturales que a través de las relaciones individuales, además, las niñas tendían a reclamar una mayor atención.

## **Implicaciones en la realidad de las escuelas y en la formación del profesorado**

### ***Implicaciones en la realidad de las escuelas***

Desde la LOGSE se pretende que los Centros se inserten en su entorno concreto y diferenciado, y que los agentes educativos participen en el diseño del proyecto educativo. Si concebimos la igualdad de oportunidades como uno de los fines o principios que deben orientar la práctica educativa, conviene, para lograrlo, tener en cuenta lo dicho hasta ahora sobre educación y reproducción. Conviene recordar, por ejemplo, las afirmaciones de Bernstein y Bourdieu de que las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el recinto escolar no son neutrales, sino que favorecen a los niños de orígenes sociales cuya experiencia está más próxima a la forma de ser de la escuela [BARBERO, 1993, 85]. Lo más valioso de las teorías de la reproducción es que nos ponen en guardia para combatir ésta, pues llaman la atención sobre cómo los intereses de los grupos dominantes

de la sociedad se pueden trasladar al currículum, los métodos e incluso los valores que conforman la acción pedagógica en las escuelas y en las aulas.

La escuela como marco sociocultural se refiere tanto a las actitudes y relaciones que mantienen los miembros de la comunidad educativa entre sí, como a los significados que los distintos miembros de dicha comunidad construyen sobre su realidad y sobre las circunstancias sociales que la determinan. Siguiendo a Bernstein, la escuela transmite dos órdenes culturales: expresivo e instrumental, y en función de ellos, y de su contexto familiar y de sus relaciones con sus iguales, el alumno organiza su propia acción. El orden expresivo se transmite por medio de la ritualización en las escuelas. Por su parte, la cultura instrumental dará lugar a una escuela diferenciada que funciona como instrumento de división del trabajo y, por tanto, de control social. Cuando la estructura de socialización del centro educativo coincide con la estructura de socialización de las familias, las posibilidades de éxito escolar aumentan. Ésta es la ventaja que se suele atribuir a los hijos de las clases medias, cuya interrelación y forma de ser vienen a coincidir con la forma de ser de la escuela. En el esquema de Bernstein, los problemas en la transmisión pedagógica o cultural aparecen cuando la escuela y la familia emplean distintas pedagogías, sobre todo cuando la escuela emplea una pedagogía invisible y la familia una pedagogía visible (si la escuela empleara una pedagogía visible tampoco habría mayor problema, puesto que los aspectos de superficie de una pedagogía visible pueden ser leídos por todos, al ser explícitos). Al no coincidir las lógicas pedagógicas de la familia y la de la escuela, el niño llegará a ésta con un conjunto de reglas de reconocimiento diferentes de las requeridas. Y, como ya se ha dicho, si se carece de la regla de reconocimiento (de clasificación) no se van a identificar los significados relevantes, por lo que no se sabrá leer la situación. Puede ocurrir, como también se ha dicho, que se sepa la regla de reconocimiento pero no la de realización (relacionada con la enmarcación), es decir, que se sepa lo que hay que hacer y lo que se espera de uno, pero no cómo hacerlo. Sobre esto reflexiona Bernstein [1990, 45]:

«En general, allí donde los alumnos de la clase trabajadora no adquieren las reglas de enmarcación de los códigos elaborados de la escuela, entonces esos alumnos no pueden producir lo que cuenta como el texto pedagógico legítimo (física, historia, matemáticas, etc.). En este caso, ¿qué adquieren? El principio de la clasificación fuerte. Ellos adquieren las relaciones de poder y su posición en ellas, y tal socialización es la que da cuenta de su reacción violenta que podemos legítimamente esperar de algunos de estos niños. De este modo, el proceso educacional produce *al menos* dos categorías de estudiantes, aquellos que adquieren el código

(clasificación y enmarcación) a distintos niveles de su realización y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación)».

Como recuerda Tyler [1991, 137], en una sociedad urbana abstracta, muy racionalizada y con una compleja división del trabajo, los más aventajados son quienes perciben las posibilidades de cambio y son capaces de sacar el mayor beneficio de las estructuras. El privilegio se convierte no en dinero o en poder heredado, sino en socialización en el acceso a tipos característicos de comunicación y a formas distintivas de consciencia y percepción.

### ***Implicaciones en la formación del profesorado***

La base del cambio de la pedagogía visible a la pedagogía invisible radica en los cambios en la división social del trabajo: «el dominio de los roles de producción bien definidos de la era perfeccionada del industrialismo (ingeniero, médico, topógrafo, maestro de obras) se ve amenazada por ocupaciones menos especializadas (por ejemplo, presentador de radio o televisión, relaciones públicas, jefes de personal) de la ‘nueva’ clase media que controlan la esfera de la producción cultural y simbólica» [TYLER, 1991, 142-143]. Y esto exige un tipo de socialización distinto.

La pedagogía visible se caracteriza por una clasificación y enmarcación fuertes. En la clasificación fuerte, los contenidos que transmite el profesor están claramente definidos y aislados unos de otros. En este caso se reduce el poder del profesor sobre lo que transmite. Cuando el marco de referencia o *enmarcación* es fuerte aumenta el poder del profesor en lo que al control del alumno se refiere. Este tipo de pedagogía da lugar al llamado *currículum colección*, que da lugar a centros, aulas y posiciones diferenciadas, en los que está claro el sitio de cada uno. Este sistema es más rígido y más autoritario, pero también tiene una ventaja: reduce la incertidumbre, pues, como acabo de decir, está claro cuál es el sitio de cada uno. La pedagogía invisible, por el contrario, se caracteriza por una clasificación y enmarcación débiles, donde ni lo que debe transmitirse, ni la forma, ni las posiciones están claras, tienen que fijarse. Esto aumenta la incertidumbre, sobre todo en el profesorado. Y este aumento de la incertidumbre tiene dos caras, una negativa y otra positiva. Negativa porque supone aumentar el riesgo, riesgo de perder la posición, de no saber a qué atenerse, de empeorar las condiciones de trabajo, etcétera. Positiva porque también puede ocurrir todo lo contrario ¿Qué hay que hacer para reducir la incertidumbre a nuestro favor? Saber jugar en el *campo*, en el campo educativo, que como cualquier otro es un campo fuerzas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados,

contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. Pero ese campo es pluridimensional, se refiere al aula, al centro, al sistema educativo e incluso al sistema social, pues los cambios en la estructura institucional general de la sociedad afectan a la estructura simbólica y a los procesos de comunicación en la familia y en la escuela.

La pregunta básica ya no es cuáles son las relaciones entre los objetivos, la estructura administrativa y las tecnologías docentes, sino cuál es el principio organizador de la escuela y si coincide o es congruente con el de las instituciones sociales micro (como la familia) y macro (instituciones económicas, políticas, etcétera). Que se opte o que se dé un principio organizador u otro, hace que se valoren más unas capacidades y actitudes que otras. Así, por ejemplo, si se opta por un principio organizador basado en la pedagogía invisible (como hace la LOGSE), para que funcione es necesario un nivel elevado de interdependencia del profesorado, por lo que el trabajo en equipo de éste se hace imprescindible, lo que pone en valor unas capacidades determinadas.

## **Referencias Bibliográficas**

- ALONSO HINOJAL, I. (1991). *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid: Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ARNOT, M. (1995). Bernstein's Theory of Educational Codes and Feminist Theories of Education: A Personal View. En A. Sadovnik (Ed.). *Pedagogy and Knowledge: the Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control, vol. 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control, vol. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. & SOLOMON, J. (1999). «Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control»: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon». *British Journal of Sociology of Education*, 20(2).
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2000a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (2000b). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- GUERRERO SERÓN, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- GUERRERO SERÓN, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Síntesis.
- SUBIRATS, M. (1977). Introducción a la edición castellana. En P. Bourdieu y J.C. Passeron. *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- SUBIRATS, M. & BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.

## Estudio sobre los procesos del aula en contextos escolares democráticos

Rosa María Güemes Artilés  
Juvenal Padrón Frago

### RESUMEN

La escuela se ve sometida a las exigencias de la sociedad de la que forma parte, de manera que responda a cada una de las necesidades que surgen en sintonía con las coordenadas y retos de esa sociedad . Esa respuesta en una sociedad como la nuestra tiene que ver con el desarrollo de una educación democrática e inclusiva. Esto significa que la escuela debe desarrollar procesos y estrategias capaces de generar una respuesta satisfactoria en el aula en esa perspectiva. La cooperación en el aula es una propuesta concreta orientada a generar en el aula un aprovechamiento pedagógico de las diferencias entre el alumnado, lo cual convierte la diversidad en un recurso útil que contribuye al desarrollo de escuelas democráticas, impulsando la reflexión y la discusión necesaria entre el alumnado, el profesorado y las familias acerca de un proyecto de educación orientado a asumir la responsabilidad de educar en y para la democracia. Este trabajo ha estado orientado a explorar de que manera el profesorado percibe este tipo de procesos y su organización.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje cooperativo, Democracia, Escuelas democráticas, Procesos de enseñanza-aprendizaje, Diversidad, Tolerancia, Cultura profesional

Correspondencia:

Rosa María Güemes:  
rguemes@ull.es

Juvenal Padrón:  
jpadron@ull.es

Recibido: 11/10/2003  
Aceptado: 10/05/2004

## Study about Process in Classroom into Democratic Schools Contexts

### ABSTRACT

The school is submitted to the requirements of society of whom it belongs to part, so that it answers each of the needs that arise in tuning with the coordinates and challenges of that society. This response in a society like ours has to see with the development of a democratic and inclusive education. This means that school must develop processes and capable strategies of generating a satisfactory response in the classroom in that perspective. The cooperation in the classroom is a concrete offer orientated when generates in the classroom a pedagogic utilization of the differences between the student body, which turns the diversity into a useful resource that contributes to the development of democratic schools, stimulating the reflection and the necessary discussion, among students, teachers and families over a project of education orientated to assume the responsibility of educating in and for democracy. This work has been orientated to explore in which way teachers perceives this type of processes and its organization.

**KEYWORDS:** Learning cooperative, Democracy, Democratic schools, Teaching-learning process, Diversity, Tolerance, Professional culture.

### Introducción

Esta investigación no aspira a ser una exploración de la mayor o menor eficacia de los procesos del aula en contextos escolares democráticos y colaborativos [ARMENGOL, 2001; GUARRO, 2001 y PROYECTO ATLÁNTIDA; GUARRO, 2002; PROYECTO ATLÁNTIDA, 2001] sino saber cómo los profesores organizan en la práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje en dichos centros, así como la forma en que éstos últimos los explican o interpretan.

Antes de comenzar con la descripción del estudio, consideramos necesario definir algunas cuestiones relativas a ciertas precisiones conceptuales respecto a la propia noción de democracia, el marco legislativo en el que se fundamenta la organización de la educación y de las escuelas y la cultura organizativa de los centros democráticos.

La palabra *democracia* es un término que se presta en muchas ocasiones a la especulación y cuya aplicación práctica no es siempre la deseada.



Dentro del campo de la enseñanza entendemos por democracia la participación real de los miembros de una determinada comunidad educativa para el bien de todos sus integrantes, sin crear ningún tipo de discriminación por razón de clase social, etnia, género o religión.

Cuando decimos *real* lo que queremos expresar es que no sólo la democracia se encuentra en las leyes internas o externas, recogidas en algún tipo de documento sino que, fundamentalmente, esa democracia se ha incorporado a la vida misma del centro y todos y cada uno de sus participantes la hacen suya de forma natural.

Democratizar supondría, insistimos, hacer posible que ese concepto de democracia penetre, y, de alguna forma, sea asumido por todos aquellos que forman parte de esa comunidad educativa. Porque seguimos entendiendo que no se aprende sino lo que el alumnado haga suyo a través de sus acciones e indagaciones, y la escuela sólo podrá educar en la democracia, si a partir de su propia estructura, ella misma se organiza como una unidad de convivencia democrática y, por tanto, el alumnado quede incorporado de forma natural a un contexto donde el espíritu democrático se viva desde los propios procesos del aula, es decir, en la propia manera de aprender.

En la actualidad tenemos leyes que apoyan esta propuesta, ya que como afirma Ortega (1998), a partir de la aprobación de la Constitución Española, en su artículo 27, se modificó el sistema educativo vigente hasta esos momentos, y en los apartados 2 y 7 del mencionado artículo, define con claridad cuál es el objeto de la educación: *el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

La LODE establece el concepto de comunidad educativa o escolar y el principio de participación de todos sus miembros en la actividad educativa, en la organización y en el funcionamiento de los centros públicos (Artículo 19). Con posterioridad, la LOGSE y los Reales Decretos que la acompañan, establecen los aspectos estructurales, pedagógicos y curriculares que desarrollan el nuevo sistema y modelo educativo. El contenido de este marco legislativo define a la Escuela Pública como escuela abierta y espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio público que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos, y cuyos protagonistas, se constituyen en comunidad educativa con un proyecto en común, y demanda la participación responsable de todos sus miembros. La institución escolar se convierte así en un lugar privilegiado de formación para la convivencia por ser un escenario ideal para que el alumnado,

profesorado, padres y madres concreten y se ejerciten en los principios y valores democráticos.

La LOCE, a pesar de ser una ley más restrictiva que las anteriores y por supuesto regresiva [BOLÍVAR y RODRÍGUEZ, 2002; ESCUDERO, 2002], también reconoce formalmente que *los valores que han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa son el respeto a los principios democráticos, a los derechos y libertades fundamentales a todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia.*

Pero además pensamos que cualquier ley educativa, en el marco de nuestro sistema democrático, no podrá desarrollarse si no existe un trabajo conjunto del profesorado.

A partir de estas reflexiones nos planteamos comprobar a través de una investigación en que medida se refleja todo ello en las concepciones que los maestros elaboran acerca de su práctica para organizar los procesos del aula.

## **1.- Proceso de la investigación**

### **1.1. Formulación del problema general de la investigación**

Esta investigación surge en el marco de otra precedente [PADRÓN, 1997] — realizada con una perspectiva metodológica cuantitativa—, con el objeto de profundizar y aclarar determinados aspectos que no se vislumbraron a través del anterior enfoque, más centrado en describir, evaluar y establecer relaciones entre las variables referidas a los estilos de organizar los procesos del aula en dos contextos diferenciados por la cultura profesional: centros y/o profesores colaborativos versus no colaborativos.

El estudio que presentamos en este artículo, hace referencia a la manera en que los profesores abordan tareas curriculares y la ordenación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los dos contextos antes referenciados, con el propósito de obtener información acerca de los criterios, dilemas y problemas prácticos con que se encuentran los enseñantes cuando se enfrentan a las tareas propias de este cometido. Asimismo, queríamos obtener información sobre los significados que al respecto construían éstos acerca de su propia experiencia en esta labor.

Por último, basándonos en las investigaciones anteriores acerca de los estilos de trabajo del profesorado [SANTANA, 1995; PADRÓN, 1997, SANTANA y PADRÓN,

2000], intentamos comprobar que en los contextos escolares democráticos y colaborativos existían más posibilidades de que los procesos del aula fueran también democráticos y colaborativos [DOISE, 1990; JOHNSON & JONSON, 1990, 1992; OVEJERO, 1990].

## **1.2. Población del estudio**

La población se seleccionó en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria. con las siguientes particularidades: dos centros colaborativos y dos no colaborativos<sup>1</sup>. A su vez, en cada uno de los centros se entrevistó a un profesor o profesora elegidos con el mismo criterio empleado con los centros (uno con un estilo de trabajo colaborativo y otro caso con características de aislamiento o individualistas). El objeto de este criterio en la selección del profesorado obedeció a la necesidad de contrastar si existían diferencias en el significado que los entrevistados daban a las tareas relacionadas con la organización de los procesos en el aula en función del tales perfiles.

## **1.3. Recogida de información**

Dicha información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas que se elaboraron en base a 21 preguntas iniciales, que se fueron incrementando a criterio del entrevistador, ya sea para aclarar mejor la realizada, o bien, para añadir algún aspecto nuevo al hilo de las respuestas obtenidas. Aborda cuestiones relativas a los procesos didácticos en el aula. Dicha distribución de preguntas partía de la concreción o definición del diseño curricular, estableciendo una serie de dimensiones: objetivos, contenidos (selección y organización), metodología (organización del espacio y del tiempo, medios y recursos, papel del profesor, agrupamiento del alumnado y relaciones alumno-alumno) y evaluación.

El proceso de recogida se programó de la siguiente manera: a) se seleccionaron los cuatro centros con los criterios ya explicados y detectados en la primera investigación señalada más arriba; b) se localizó al profesorado que íbamos a entrevistar, identificado también en la investigación anterior; c) se visitó a cada uno de los centros seleccionados para concertar las entrevistas con dicho profesorado; d) se grabaron las entrevistas y e) posteriormente se transcribieron para analizar su contenido.

Las preguntas, fueron las siguientes: 1) ¿Se llevan a cabo experiencias de trabajo en grupo con los alumnos en tu centro? ¿De forma general o en casos aislados? ¿En momentos puntuales o cotidianamente?; 2) ¿Qué ventajas observas en el aprendizaje en grupos de trabajo con respecto al individual?; 3) ¿Cómo seleccionas el contenido que enseñas? ¿Qué criterios empleas?; 4) ¿Cómo está

distribuido el mobiliario del aula generalmente?; 5) Al temporalizar las actividades lo haces de forma rígida, o te detienes más tiempo del previsto inicialmente si los alumnos manifiestan un interés especial?; 6) ¿El libro de texto con qué finalidad se emplea? ¿Para qué lo manejan los alumnos? ¿Toda la información o la principal la obtienen del libro de texto?; 7) ¿Cuáles son los rasgos más importantes de tu papel en el aula?; 8) ¿Cómo se forman los grupos de trabajo de los alumnos? ¿Utilizas algún criterio?; 9) ¿Cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños? y 10) ¿Evalúas el trabajo del grupo o solamente el individual? ¿O ambos?

## **2. Análisis de las entrevistas**

Dadas las ineludibles limitaciones de espacio y la enorme ramificación de datos, hemos optado por el sistema de matrices [GONZÁLEZ, 1988; GÜEMES, 1994; MILES y HUBERMAN, 1984; PLASENCIA, GÜEMES, DORTA y ESPINEL, 1999] —cuadros de doble entrada que contienen el desarrollo categorizado de la interpretación derivada de las entrevistas— para desplegar tales datos y su análisis como el apropiado para ofrecer una visión lo más fidedigna posible. Para orientar al lector creemos conveniente hacer algunas aclaraciones acerca de su organización e interpretación. Una vez se realizaron las entrevistas se procedió a su categorización por medio de abreviaturas, agrupando los códigos iguales en una misma categoría de análisis: los procesos de aula. En dicha categoría se integraron las siguientes subcategorías: selección del contenido, medios y materiales curriculares, evaluación, organización del alumnado en el aula, distribución del mobiliario, interacción profesor-alumno y alumno-alumno.

**CENTRO 1: NO COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA**

SUBCATEGORÍA	SELECCIÓN DEL CONTENIDO	MEDIOS Y MATERIALES CURRICULARES	EVALUACIÓN
<p><b>PROFESORA COLABORATIVA</b></p>	<p>El libro de texto muchas veces lo tienes por fuerza... Vas a un colegio y está puesto este libro... pero lo que siempre intentas es adaptarlo a los alumnos... si te dejas llevar por el libro das un montón de cosas y al final no se quedan con nada. A veces muchos libros ni los pido. Es preferible que tu elabores algo más... seleccionar un poco.</p>	<p>De todo un poco... tú aprovechas cuando estás trabajando un tema y, a los mejor, les puedes mandar hacer una entrevista... en casa o en la calle.</p> <p>Yo no soy partidaria de ver vídeos por verlos... según el tema que estés dando.</p> <p>El libro más que nada lo utilizas tú cuando quieres sacar actividades, que no todas... tú seleccionas... lo adaptas... tampoco es seguir el libro como si fuera el libro de misa...</p>	<p>...lo que tú valoras realmente es el esfuerzo... cuando mando trabajar en grupo, no es que le ponga nota, porque no le voy a decir tú tienes un cinco, tú tienes un cuatro coma setenta y cinco... tú miras lo que ese niño ha hecho en grupo. Yo miro todo en general, el rendimiento... si tú ves que el chico se esfuerza en buscarte cosas para hacerte el mural y no se le da el dibujo y lo ha hecho con mil amores ¿le vas a poner un tres?... Hay niños que se esfuerzan más que otros, entonces tú eso se lo tienes que valorar.</p>
<p><b>PROFESOR NO COLABORATIVO</b></p>	<p>Sí, se hace un análisis del... para ver la marcha del centro. Incluso se reparte... se coge lo más interesante, se eligen libros, se desechan los que no...</p>	<p>...el libro de texto lo tienen como apoyo, como consulta... Tienen también la biblioteca... entonces...</p>	<p>Desde ese punto de vista se evalúa al grupo... una valoración del trabajo y tal... y también se tiene en cuenta el papel de cada uno... si participa más o menos, si...</p>
<p><b>VALORACIÓN</b></p>	<p>En este caso podemos apreciar como ambos docentes se manifiestan de forma diferente en cuanto a la valoración de los procesos del aula reseñados. En lo que respecta al libro de texto la profesora colaborativa se muestra menos dependiente del libro de texto que el no colaborativo. Incluso la primera tiene en cuenta la posibilidad de la elaboración propia, lo cual refleja una mayor complejidad de su función profesional que en el caso del no colaborativo. Este último es partidario del libro de texto, si bien ve necesaria una selección que tenga en cuenta la adaptación del citado material.</p> <p>En lo que se refiere al uso de materiales y medios curriculares existe una visión más amplia y diversificada en la docente colaborativa, ya que tiene en cuenta aspectos como el entorno donde el alumno puede recoger información a través de recursos como la entrevista. En el caso del segundo docente se limita a la recopilación de información a través de los textos, si bien tiene en cuenta el recurso de la biblioteca.</p> <p>En cuanto a la evaluación no se observan diferencias a primera vista, pues en ambos casos se valora el trabajo grupal, aunque también se tiene en cuenta el esfuerzo individual de los alumnos en el desarrollo del trabajo en grupo.</p>		

**CENTRO 1: NO COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA (B)**

SUBCATEGORÍA	ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA	DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO
<b>PROFESORA COLABORATIVA</b>	<p>... individual sí, trabajan bien porque... bueno... se adaptan a lo que tú les pones, ellos se animan porque ven lo que van entendiendo.</p> <p>...el grupo tiene sus ventajas y es que cuando trabajan en grupo allí tiene que apechugar todo el mundo... ellos mismos dicen "oye, mira ¿qué pasa? ¿aquí trabajo yo o trabajamos todos?... Al principio les cuesta arrancar, pero si lo consiguen es un logro bastante grande. El grupo les motiva... no vas a poner... un grupo todos los listos y los más flojos... siempre procuras un poco mezclar. Pero, también es bueno... que elijan entre ellos.</p>	<p>Yo lo tenía individual. Sí, más que nada era individual. Yo de entrada los pongo individuales... y después que ya los vas conociendo... entonces ya les voy permitiendo ciertos grupos... Por ejemplo... en grupitos de cuatro o grupitos de dos. O según las actividades, la actividad que vayas a realizar... O sea, que yo pienso que eso es una cosa que debería ser un poco flexible.</p>
<b>PROFESOR NO COLABORATIVO</b>	<p>... nosotros trabajamos, solemos trabajar bastante en equipo... La Educación Física se presta bastante a eso...</p>	<p>NOTA: Hay que tener en cuenta que en este caso, la asignatura que imparte el profesor es la Educación Física, por lo que se lleva a cabo en una cancha donde no existe el mobiliario propio de un aula.</p>
<b>VALORACIÓN</b>	<p>El agrupamiento de alumnos, si bien lo comparten, pues ambos docentes plantean el trabajo conjunto de los alumnos, en el caso del profesor no colaborativo parece que lo asume por la naturaleza de la asignatura que de alguna manera lo impone en sus actividades —Educación Física—, y no tanto porque valore pedagógicamente este tipo de agrupamiento para el aprendizaje del alumnado.</p> <p>El mobiliario, si bien no se presta a compararlo, en ambos casos por el contexto en el cual se imparten los dos tipos de asignaturas, sí tenemos que señalar que en el caso de la profesora colaborativa, ésta se muestra un tanto prudente en la estructuración del mobiliario de la clase para trabajar en equipo, lo cual lo ve como un proceso progresivo de adaptación de los alumnos.</p>	

**CENTRO 1: NO COLABORATIVO**

**CATEGORÍA: INTERACCIONES EN EL AULA (C)**

SUBCATEGORÍA	INTERACCIÓN PROFESOR / ALUMNO	INTERACCIÓN ALUMNO / ALUMNO
<p><b>PROFESOR COLABORATIVO</b></p>	<p>... en primer lugar soy profesora. Tengo que enseñarles...pero, por otro lado, también, pues un poco orientarles en otros aspectos de la vida... el maestro no sólo es enseñar la tabla de multiplicar, sino también es un amigo y tratar a los chicos en otros aspectos... ellos me trataban como si yo fuera de la misma edad de ellos... como si yo fuera una más... que no sólo que el maestro que está allí y aquí vienen de las nueve a la una y media a aprender y ya está... sino que me gusta conocerlos también en otros ambientes... O sea, que el maestro no sólo es enseñar... sino que también es educar... tampoco el maestro se puede limitar digamos a conocimientos, sino que es como un modelo que ellos tienen que seguir y tu tienes que guiarlos en todos los aspectos.</p>	<p>... entre ellos mismos. O sea, ellos se pican mucho..."¿pues tu no vas hacer nada?" "cómo va a ser eso"... que sea una cosa que todos participen de todo, porque a los mejor uno hace una parte y otro otra parte... y después lo unen ... pero eso tu no te enteras de lo que hizo uno ni el otro... eso no es un trabajo en grupo, eso es un "refunfio", ahí todo mezclado... un poco intentas que todos participen en todo...</p>
<p><b>PROFESORA NO COLABORATIVA</b></p>	<p>...mi asignatura en concreto es muy expansiva... trato fundamentalmente de que se lo pasen bien. Creo que es más bien por lo de la Educación Física y les gusta bastante. Pero mi fin es... los sacas del libro, los sacas del lápiz... creo que se lo pasan muy bien.</p>	<p>Siempre dentro de lo equipos hay uno que se quiere hacer tal, otros que se dejan llevar... entonces suelo repartir un poco las tareas. Siempre dejar al más gallito... aplacarlo un poquito y entonces darle un poco más de responsabilidad.</p>
<p><b>VALORACIÓN</b></p>	<p>La profesora colaborativa explica una concepción de su función docente que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, interesándose por una idea más integral de la educación. En el caso del profesor no colaborativo, si bien manifiesta la existencia de una buena interacción con el alumnado, lo achaca fundamentalmente al carácter de su asignatura, más que a una concepción pedagógica asumida.</p> <p>En lo referente a las interacciones entre iguales podemos apreciar que la profesora colaborativa las entiende como un contexto que facilita el aprendizaje con la implicación de cada uno en el trabajo en equipo, mientras que el profesor no colaborativo los reduce a una estrategia de integración de los alumnos que producen mayores disrupciones en la clase.</p>	

**CENTRO 2: COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA (A)**

SUBCATEGORÍA	SELECCIÓN DEL CONTENIDO	MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<b>PROFESOR COLABORATIVO</b>	Partiendo de los conocimientos previos, por supuesto y, luego... haciendo ya un desarrollo respetando los ritmos de aprendizaje. Aquellos contenidos más de acuerdo... y con el entorno donde viven.	.No tengo libro de texto, utilizo todos los libros de texto... La información que recogen los alumnos no sólo la buscan en todos los libros de texto, sino también en la biblioteca.	... a mi me gustaría llegar al aula y estar en una continua evaluación. La calificación final tiene un componente del trabajo en grupo y del individual.
<b>PROFESORA NO COLABORATIVA</b>	Yo me inclino por el libro de texto. Yo voy trabajando el libro de texto y fichas adicionales... cualquier acontecimiento lo podemos trabajar también... ese día no trabajamos lo del libro, sino otra cosa distinta.	... la biblioteca... el video y el equipo de música... Trabajamos el libro, pero el libro sólo no puede ser... unas fichas... fotocopias.	... es siempre una evaluación continua. Tampoco me he planteado mucho cómo los evalúo cuando están en grupo. Miro el trabajo individual... también el conjunto. Yo creo que los dos. Tampoco me lo he planteado mucho si quieres que te sea sincera. Hacen el trabajo y nada más.
<b>VALORACIÓN</b>	<p>El profesor colaborativo parte de la realidad con la que se encuentra, de manera que adapta su planificación al punto de partida real del alumnado y a ritmo de aprendizaje. En el caso de la docente no colaborativa no tiene en cuenta el diagnóstico de la situación real de partida, sino que sigue el libro de texto como el guión de su planificación, aunque introduzca algunos elementos externos al libro de texto de manera ocasional.</p> <p>En lo referente a los medios, el profesor colaborativo se muestra partidario de utilizar diversos libros de texto y en general los existentes en la biblioteca, pero no habla de otros posibles recursos que no sean los textos exclusivamente. También, la profesora no colaborativa, aunque mantiene la necesidad del libro de texto, se muestra partidaria de una diversificación en el uso de otros textos -fotocopias, biblioteca, etc. y tiene en cuenta otras informaciones de tipo audiovisual -video, equipo de música. En ninguno de los casos se hace referencia al entorno del alumno como un medio didáctico más a integrar en el proceso.</p> <p>En la concepción acerca de la evaluación, el profesor colaborativo tiene una idea más elaborada que la profesora no colaborativa. El primero expresa unas convicciones claras acerca de la evaluación continua, mientras que la segunda se muestra ambigua en cuanto a la función y articulación de la evaluación.</p>		



**CENTRO 2: COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA (B)**

SUBCATEGORÍA	ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA	DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO
<b>PROFESOR COLABORATIVO</b>	<p>... hay una tendencia generalizada al trabajo en grupo... no hay agrupamiento por sexos, ni alfabéticamente, ni por edad... como ellos quieran.</p> <p>Las ventajas son el mayor intercambio de experiencias, mayor motivación del niño y mayor decisión al trabajar que de forma aislada.</p> <p>Una de las cosas que contempla el PEC es caminar hacia una metodología constructivista.</p> <p>Los grupos son de 4 ó 5... generalmente trabaja la mayoría... suele haber uno que es el que lleva el peso del trabajo... tú tienes que darte cuenta de eso y actuar como guía. La solución es ir cambiando al responsable del grupo para que todos asuman la responsabilidad que les corresponde...</p>	<p>Para trabajar en grupo.</p>
<b>PROFESORA NO COLABORATIVA</b>	<p>Yo en grupo con todos ellos, con todos... hay algunas actividades que no, que separo algunos por grupitos... pero, en general, el gran grupo.</p> <p>Mejor sería individual... como personalizada.</p>	<p>Lo suelo cambiar. Ahora lo tengo colocado así porque cuando me pongo a lo mejor a explicar o a trabajar individual con ellos, pues yo voy pasando por cada mesa y los voy viendo, pero cuando tenemos un trabajo en grupo... unimos las mesas. Se quedan cuatro niños trabajando o seis niños. Voy cambiando. No es que los tenga siempre así.</p>
<b>VALORACIÓN</b>	<p>El profesor colaborativo si bien valora perfectamente las ventajas del trabajo colaborativo en el aula, sin embargo no tiene en cuenta los factores que condicionan la interacción entre el alumnado en los equipos de trabajo (sexo, rendimiento, capacidad, etc.), sino que deja al libre albedrío de los alumnos la estructuración de los grupos. Esto nos hace pensar que no planifica la estructuración de los grupos, basándolo en las afinidades que se establecen entre los propios alumnos, lo cual puede llevar a la homogeneización de los grupos, ya sea por sexos, intereses, capacidad, etc. Esto restaría potencialidad a la interacción que se debe producir entre los miembros del equipo, la cual es mayor en función de la mayor heterogeneidad que se aprecie en los equipos. La profesora no colaborativa, por el contrario, sólo admite la existencia del trabajo en equipo de manera ocasional y se muestra una clara defensora de las ventajas del trabajo individual.</p> <p>En cuanto a la distribución del mobiliario hay una clara coherencia de cada uno de los docentes en cuanto a las concepciones del aprendizaje manifestadas anteriormente: el colaborativo expresa sin rodeos su opción de distribución del mobiliario para el trabajo en equipo, mientras que la profesora no colaborativa lo asume de forma esporádica.</p>	

**CENTRO 2: COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: INTERACCIONES EN EL AULA (C)**

SUBCATEGORÍA	INTERACCIÓN PROFESOR / ALUMNO	INTERACCIÓN ALUMNO / ALUMNO
<b>PROFESOR COLABORATIVO</b>	<p>Yo, en primer lugar, me gustaría estar en el aula para aprender igual que el niño. Las matemáticas se prestan poco a que yo pueda estar en ese papel. Me gustaría ser un guía que cuanto menos participe mejor... y darle el protagonismo a los niños.</p>	<p>...los grupos son de 4 ó 5. Generalmente trabajan la mayoría. Reconozco que siempre suele haber uno, y no siempre, que es el que lleva el peso del trabajo... La solución... es ir cambiando el responsable del grupo para que todos asuman la responsabilidad que le corresponde, ya que siempre debe haber alguien que recoja el trabajo y actúe como representante del grupo. Estos inconvenientes suelen existir por la falta de hábito de trabajo en grupo. Yo creo que con el tiempo, cuando esto se generalice, no existirán estos problemas. Es un problema de no estar acostumbrado para este tipo de trabajo.</p>
<b>PROFESORA NO COLABORATIVA</b>	<p>... tampoco voy a decir como una amiga, soy la maestra... ellos me cuentan, yo les cuento, juego con ellos normal, una relación normal... no sólo de clase, sino también cosas sociales, cómo deben comportarse... eso es lo que hago con ellos.</p>	<p>Ahí soy yo. Por ejemplo, el pintar mismo... ¡haz un dibujo grande! ¡tú vas pintando esta parte, tú ésta y tú ésta. Los voy separando, porque si no a lo mejor entre ellos ¡eh!... Entonces les pongo: "ahí, ahí distribuidlo, un poco".</p>
<b>VALORACIÓN</b>	<p>En la relación con los alumnos el profesor colaborativo se ve más como una persona que colabora en el aprendizaje de los alumnos, orientándolos en el proceso de aprendizaje, que como un transmisor de conocimientos, si bien admite ciertas dificultades que provienen del tipo de asignatura que imparte. La profesora no colaborativa no renuncia a su papel como maestra y, por lo tanto, con una posición hegemónica en cuanto a quién es el que enseña y quiénes son los que aprenden, aunque se inclina a mantener una cierta apertura en la relación con los alumnos, de manera puntual, que posiblemente tenga que ver con una actitud maternal más que con una idea de relación pedagógica diferente a la tradicional.</p> <p>En cuanto a la interacción entre los alumnos, el profesor colaborativo, admitiendo ciertas dificultades propias de la falta de experiencia, expone claramente factores que hay que tener en cuenta en el aprendizaje cooperativo como el posible liderazgo de alguno/a de los alumnos/as del grupo, el número de componentes de los equipos, etc. La profesora no colaborativa se limita a plantear que procura dar directrices para que el trabajo quede bien distribuido. En el primer caso el profesor parece contemplar como más importante la implicación de todos en todo, que en hacer una distribución equiparada del trabajo.</p>	

**CENTRO 3 NO COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA (A)**

SUBCATEGORÍA	SELECCIÓN DEL CONTENIDO	MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<b>PROFESORADO COLABORATIVO</b>	Yo tengo mi programación, pero, ya luego de ahí surgen un montón de cosas y las incorporo perfectamente y me voy desviando según lo pidan los alumnos. Voy cambiando según las necesidades, según las tareas.	Tengo libro de texto y, a la vez, me apoyo mucho en fotocopias y en carteles. A veces parto de un cartel. Es más no me gusta el libro de texto.	Cuando trabajan en grupo, a la hora de evaluar, tengo en cuenta varias cosas, el trabajo de equipo y el individual.
<b>PROFESORADO NO COLABORATIVO</b>	A principios de curso se hace el proyecto curricular que es donde tú expones, más o menos, lo que quieres hacer durante el curso... realmente tendríamos que mirar los intereses de los niños para partir de ellos... pero en la práctica, la verdad es que no se hace.	Usamos el libro, pero es que el libro es un medio para todo, de consulta, de trabajo... porque los libros de los chiquititos vienen con fichas, entonces, ahí es un libro para trabajar también. Es la comodidad, es la costumbre del maestro... Es menos trabajoso coger el libro y seguir el libro y, a través de eso, el tratar de buscar los intereses de los niños	Evalúo el trabajo en grupo cara a ellos, pero para tu valoración, cara a que tú pones las notas y demás tú los valoras individualmente, ese esfuerzo que ha hecho cada uno.
<b>VALORACIÓN</b>	En los procesos del aula existe una clara diferencia entre las dos profesoras: mientras una puede incorporar contenidos no previstos en la programación y desviarse según lo demande el alumnado, utilizando medios diferentes al libro de texto, a la otra le es más cómodo trabajar con el libro de texto, prescindir de los intereses del alumnado, aceptar el currículum prescrito por la editorial elegida y valorar el contenido individualmente.		

**CENTRO 3: NO COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA (B)**

SUBCATEGORÍA	ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA	DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO
<b>PROFESORADO COLABORATIVO</b>	<p>Para los trabajos los mezclamos, buenos y malos, y que se puedan estimular los unos a los otros y casi siempre se elige un jefe de grupo que es el que tiene que responsabilizarse de que el grupo funcione.</p> <p>También, a la hora de formar los grupos se mezclan niños y niñas sin ningún problema.</p>	<p>Cambio el mobiliario, porque yo tengo mi aula, o sea, por primera vez yo tengo mi aula. Entonces voy cambiando según las necesidades de cada... según las tareas.</p>
<b>PROFESORADO NO COLABORATIVO</b>	<p>Para formar grupos de trabajo, los formo yo. No sé por qué, igual es porque como ya tú vas conociendo a los niños pues tratas de poner los niños que menos se relacionan juntos para que haya otra ... relación distinta a la normal de clase.</p>	<p>Es que depende de las aulas. Hay aulas que tienen forma de U con niños mirando para arriba, otros están alineados perfectamente de uno en uno, otros de dos en dos para que se ayude uno a otro, otros lo tienen en forma de U para que colaboren, no con uno sino con dos... Eso depende de las aulas. Las clases son todas iguales, son todas rectangulares, o casi cuadradas y amplias, además, son grandes. Luego, según como tu distribuyas el mobiliario de la clase, lo pones de una manera completamente distinta...</p>
<b>VALORACIÓN</b>	<p>No sabemos a qué se refiere una de las profesoras cuando habla de que el alumnado pueda establecer una relación distinta a la que se establece normalmente en el aula, a no ser que piense que el colegio es algo aparte de la vida y las relaciones personales tienen que ser distintas. De todas formas, en concepciones técnicas de la enseñanza, lo que ocurre dentro de las aulas tiene, muchas veces, poco que ver con lo que ocurre fuera de ellas. Es posible, entonces, que sea esto lo que le ocurra a esta profesora.</p>	

**CENTRO 3: NO COLABORATIVO**

**CATEGORÍA: INTERACCIONES EN EL AULA (C)**

SUBCATEGORÍA	INTERACCIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	INTERACCIÓN ENTRE EL ALUMNADO
<b>PROFESORADO COLABORATIVO</b>	Hay momentos en que tengo que aportar toda la información, pero otras veces quiero que ellos mismos investiguen por su lado y que pregunten y motivarlos ¿no? Depende de lo que estemos dando y del curso y de todo.	Para los trabajos, los mezclamos, buenos y malos, y que se puedan estimular los unos a los otros y casi siempre se elige un jefe de grupo que es el que tiene que responsabilizarse de que el grupo funcione.
<b>PROFESORADO NO COLABORATIVO</b>	Yo, por lo menos, trato de ser guía para que el niño consiga alcanzar las cosas.	Los grupos de trabajo los formo yo, igual es porque vas conociendo a los niños pues tratas de poner los niños que menos se relacionan juntos. El gran grupo, eso existirá siempre. Yo, sobre todo voy al gran grupo y el trabajo individual o personalizado.
<b>VALORACIÓN</b>	Son formas distintas de entender los trabajos. En la enseñanza tradicional no existe otro trabajo que el individual y esa es la mejor forma, dentro del gran grupo, de trabajar para una de las profesoras. La otra —la colaborativa— por el contrario, utiliza distintos modelos o formas de agrupamiento y trabajo según lo pida el contenido, el alumnado y el momento en el que se esté trabajando.	

**CENTRO 4: COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA (A)**

SUBCATEGORÍA	SELECCIÓN DEL CONTENIDO	MEDIOS Y MATERIALES CURRICULARES	EVALUACIÓN
<b>PROFESORADO COLABORATIVO</b>	<p>La selección del contenido está establecido dentro de lo que sería el currículum... hay una parte que viene general, hay otra parte que viene de Canarias y después hay una parte que el Centro lo pone exclusivamente. El problema, a veces, es que son tantas las cosas que hay que hacer, que esas cosas nosotros, no es que no la consideremos prioritaria, pero a veces la propia dinámica te hace que eso se retrase y no esté el tiempo que tiene que estar.</p>	<p>Con la dinámica que nosotros llevamos de proyectos de trabajo el libro de texto es un recurso más de información... después está todos los recursos de la biblioteca, está todo mi archivo que hay en el aula de Sociales... está la información oral, la que recoja en el propio entorno, está la información que recoja en una salida. Después está el sistema de "el entendido" que tú comprometes a que te vaya a la escuela una mañana a hablarles media hora...</p>	<p>Yo creo que el problema de la evaluación es el eterno debate de la metodología del proyecto de la enseñanza... es uno de los temas que más espinosos me resultan. En el trabajo en grupo, nosotros intentamos combinar un proceso de auto-evaluación del grupo. Después está el proceso de la evaluación que tú también has sacado de la observación que tu has hecho, de las anotaciones diarias que tu has hecho.</p>
<b>PROFESORADO NO COLABORATIVO</b>	<p>Aquí se ha trabajado mucho el tema de incorporar los elementos del medio. Definir en todas las programaciones qué actividades se trabajan, desde cada área, para la investigación del medio, para acercarnos al medio o para que el medio incorpore a nuestra programación elementos útiles para los chiquillos... queremos que los chiquillos demanden y a la vez nosotros les obligamos a ciertas cuestiones del currículum obligadas... Es una demanda a partir de una obligación.</p>	<p>He sido reacio al libro de texto como tal ¿no? Que el libro de texto me obligue a mí a llevar una dinámica. Yo siempre he querido tener en mi poder... varios libros de texto de la asignatura... entonces voy picando de cada uno para crear, luego, los apuntes, yo les creo los apuntes a los chiquillos</p>	<p>Algún tipo de auto-evaluación, que sean capaces de poner una nota al compañero, o de definir en un papel quién ha trabajado más y quién ha trabajado menos. En eso suelen ser muy... muy responsables y muy sensatos. Es decir el que no ha trabajado nada, no suele ponerse una buena nota... la nota es una nota grupal, la misma nota es para todos.</p>
<b>VALORACIÓN</b>	<p>Al ser un centro en el que el profesorado ha elaborado el currículum a partir, no sólo de las disposiciones legales, sino del análisis del medio en el que se encuentra el centro, se supone que con el contenido cultural o curricular imprescindible para la formación del alumnado, se les crea interés o necesidad y, es por ello, que uno de los profesores, el no colaborativo, habla de la obligatoriedad a partir de una demanda.</p>		

**CENTRO 4: COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA: PROCESOS DEL AULA (B)**

SUBCATEGORÍA	ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA	DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO
<p><b>PROFESORADO COLABORATIVO</b></p>	<p>Nosotros, los primeros grupos de trabajo que cambian, según los proyectos de trabajo, los hemos formado nosotros. Desde la hora de la tutoría, el tutor junto con ellos intenta consensuar los grupos. Pero, lógicamente, hay mucha mano en el tema, por lo menos de entrada, para evitar que no quede nadie marginado. Yo creo que la dinámica de participación en pequeños grupos está a la orden del día en todas las actividades que se generan en la escuela...</p> <p>Según la actividad, puedes empezar desde el trabajo individual y la reflexión personal hasta después las pequeñas apuestas en pequeños grupos, hasta la puesta en común en gran grupo. Yo creo que el trabajo en grupo conlleva, pues, el desarrollo de determinadas actitudes no individualistas, más solidarias, más de tolerancia, más de...de colaboración, de ayudarse unos a otros.</p>	<p>Generalmente se organiza con arreglo a las circunstancias del momento. Ahora, en general, todas las aulas de la escuela, salvo que algún determinado compañero opte por un trabajo de tipo individual y demás, en todas las clases, ahora mismo, están reunidos... seis pupitres forman un grupo. Aunque, por ejemplo, llega la hora de tutoría y hay que hacer un apartado de competencia social, ¿no? pues a lo mejor hacemos un círculo...</p> <p>El hecho de ser pupitres individuales te permite movimientos de esos.</p>
<p><b>PROFESORADO NO COLABORATIVO</b></p>	<p>Hay de todo, hay momentos en que son experiencias, tipo Proyecto Sócrates, donde se coge, a lo mejor, un grupo de alumnos muy determinado que dura un año entero; hay experiencias ... ahora mismo de Aulas Taller que se lleva en el colegio desde hace cuatro o cinco años, que obliga, un poco, a definir pequeños grupos dentro del aula para hacer ese tipo de tareas de proyectar el propio conocimiento ¿no?.. al final hay una pequeña crítica al tema en la cual vemos que el pequeño grupo tira en cuanto se junten elementos muy potables. Pero en el pequeño grupo, los mismos alumnos manifiestan individualidad, quieren trabajar solos, sobre todo los que saben, los que tienen autonomía.</p>	<p>Depende mucho de las asignaturas. Hay asignaturas, como por ejemplo Matemáticas que es una clase muy tradicional. Muy definida cara a la pizarra, se le pone las actividades... luego me paso por las mesas... Por eso ellos están colocados de dos en dos. Sin embargo en otro momento tenemos una actividad, por ejemplo, más de grupo de tutoría, que somos capaces de hacer, a lo mejor, un anillo para hablar entre todos y tener una visión más general</p>
<p><b>VALORACIÓN</b></p>	<p>Es difícil desarraigar del todo, en algunos profesores/as, las concepciones individualistas en los procesos de aprendizaje y trabajos del alumnado. No obstante, al ser un centro donde la mayoría del profesorado y alumnado realizan trabajos cooperativos, los trabajos individuales se quedan en meras manifestaciones verbales</p>	

**CENTRO 4: COLABORATIVO**  
**CATEGORÍA 5: INTERACCIONES EN EL AULA**

SUBCATEGORÍA	INTERACCIÓN PROFESORADO / ALUMNADO	INTERACCIÓN ENTRE EL ALUMNADO
<b>PROFESORADO COLABORATIVO</b>	<p>Tú tienes que coordinar la búsqueda de esa información que si no se pierden... Yo creo que, motivar primero para después poder orientar.</p> <p>El tutor, junto con ellos, intenta consensuar los grupos... siempre, lógicamente, hay algún que otro descontento pero después los chicos lo asumen.</p>	<p>Según la actividad. Dentro de una actividad tienen que analizar un supuesto... cuando se trata de búsqueda de información siempre hay una en el grupo que es el que arrastra el carro... pero, tú siempre procuras que sean cosas consensuadas por ellos. Que sean decididas en común. Yo creo que esa dinámica es una de las cosas que tú tienes que hacer seguimiento todos los días</p>
<b>PROFESORADO NO COLABORATIVO</b>	<p>Yo, inicialmente, me "formalizo" con la rigidez...</p> <p>En el tema del Aula Taller, siempre se ha obligado, un poco, a definir trabajos que los chiquillos demandaban... Pero es, un poco, una demanda a partir de una obligación... primero definimos nosotros el contenido y luego intentamos que ellos también creen una necesidad, o le creamos una necesidad para que hagan su investigación.</p>	<p>Hay, por ejemplo, la experiencia ahora mismo de Aulas Taller, que se llevan en el colegio desde hace cuatro o cinco años, que obliga, un poco, a definir pequeños grupos dentro del aula para hacer ese tipo de tareas... al final hay una pequeña crítica al tema, en la cual vemos que el pequeño grupo tira en cuanto se junten elementos muy potables ¿no? Pero el pequeño grupo, los mismos alumnos manifiestan individualidad, quieren trabajar solos, sobre todo los que saben, los que tienen autonomía.</p> <p>Se ven ventajas en cuanto que el chiquillo tiene más capacidad de socializarse... pero también se crean más tensiones.</p>
<b>VALORACIÓN</b>	<p>Al parecer consenso es la palabra clave del profesor colaborativo, consenso de él con el alumnado y del alumnado entre sí. No así el profesor no colaborativo que está de acuerdo con la "rigidez" —son sus palabras— y el trabajo individual del alumnado que sabe y tiene autonomía. Para este profesor el trabajo colaborativo crea tensiones entre el alumnado que sabe y es capaz de realizar los trabajos y el alumnado que no sabe y depende de los otros para llevar a cabo su tarea.</p>	



## **Conclusiones**

Las principales conclusiones que hemos querido destacar son:

- 1.) Es palpable la diferencia en las respuestas y valoraciones dadas por los dos tipos de profesorado —colaborativo y no colaborativo— en las interpretaciones que hacen de sus propias prácticas.
- 2.) Resulta interesante comprobar que en los centros con contextos democráticos y colaborativos se produce una mayor integración del profesorado, incluso aquellos con un perfil no colaborativo. Por el contrario, los centros donde no predomina el estilo de trabajo anterior propician el aislamiento del profesor.
- 3.) Son los profesores colaborativos los que hacen las mejores apreciaciones de sus prácticas al estar enmarcadas en concepciones más reflexivas.
- 4.) Los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos son más factibles de desarrollarse en contextos escolares donde predomine el modelo democrático.
- 5.) Consideramos necesario fomentar en los centros el desarrollo de relaciones profesionales democráticas, así como planear procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula por las implicaciones evidentes en el desarrollo de soluciones más eficaces y la potenciación de valores y actitudes solidarias, tolerantes, críticas y democráticas en las escuelas.

## **NOTAS**

1. Dichos centros se habían tipificado en colaborativos y no colaborativos en la investigación previa de PADRÓN (1997) efectuada en 63 centros.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ, J.L. (2002). *Reforma y retórica*. La reforma educativa de la LOGSE.

- DOISE, W. (1990). The development of individual competencies through social interaction. En: M. MORGAN FOOT y R. SHUTE (comps.), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad. Para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ, M.T. (1988). *Técnicas para la investigación educativa: la entrevista*. Documento de trabajo. I.C.E. Murcia: Universidad de Murcia (pp. 31-33).
- GUARRO, A. & PROYECTO ATLÁNTIDA (2001). *Currículum democrático. Una respuesta a los retos que se le plantean a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación de Investigaciones Educativa y Sindicales
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- JOHNSON, D.W. & JONSON, R.T. (1990). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum.
- JOHNSON, D.W. & JONSON, R.T. (1992). Positive interdependence: key to effective cooperation. En: R. HERTZ-LAZAROWITZ & N. MILLER (comps.), *Interaction in cooperative groups, The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analisis*. London: SAGE Publications.
- ORTEGA, J. (1998). La LOGSE y la convivencia en los centros. *Revista Trabajadores de la Enseñanza*, 194, 16-18.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.
- PADRÓN, J. (1997). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife (Un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Tesis doctoral.
- PLASENCIA, I.C.; GÜEMES, R.M.; DORTA, J.A. & ESPINEL, M.C. (1999). Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 167-185.
- PROYECTO ATLÁNTIDA ([www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org)) (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- SANTANA, P.J. (1995). *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Tesis doctoral.
- SANTANA, P.J. & PADRÓN, J. (2000). La colaboración entre el profesorado de Primaria: resultado de dos estudios descriptivos. *Revista de Educación*, 326, 241-260.

---

**L@S ALUMN@S  
REFLEXIONAN Y ESCRIBEN**

---



# La Formación en Estrés para la Prevención del Síndrome de «Burnout» en el Currículo de Formación Inicial de los Maestros<sup>1</sup>

Óscar Anadón Revuelta

Correspondencia:

Óscar Anadón Revuelta

E-Mail: 468520@celes.unizar.es

Recibido: 11/11/2005

Aceptado: 10/02/2005

## RESUMEN

En este artículo se pretende profundizar en el problema del estrés laboral docente a través de la revisión de los siguientes aspectos: la relación existente entre estrés negativo y «burnout»; el procesamiento cerebral de las emociones negativas; los síntomas y los factores generadores del estrés; los trastornos psicofisiológicos derivados del estrés negativo y, por último, el modo apropiado de afrontar este. Finalmente y a modo de conclusión, se defiende la necesidad de formar a los futuros docentes desde su formación inicial en competencias emocionales, con el objetivo no sólo de prevenir el «burnout», sino también de aumentar su bienestar subjetivo.

**PALABRAS CLAVE:** Estrés, Síndrome de «Burnout», Competencias Emocionales, Conocimiento.

---

## Training about Stress to Prevent «Burnout» Syndrome in the Initial Educational Curriculum for Teachers

### ABSTRACT

This article tries to go deeper into the problem of stress caused by work while teaching though the revision of the following aspects: the existing relationship between negative stress and «burnout»; the cerebral processing of negative emotions; the symptoms and the factors that generate stress; psychophysiological disorders that derive from negative stress, and lastly, the appropriate way to cope with them. Finally and by way of a conclusion, I defend the need to educate future teachers in emotional competences from

the very beginning of their studies, with the aim of not only preventing teachers from suffering «burnout», but also increasing their subjective welfare.

**KEYWORDS:** Stress, «Burnout» Syndrome, Emotional Competences, Knowledge.

## 1. Introducción

En el ámbito docente uno de los temas más comentados y controvertidos en los últimos años ha sido el del desgaste profesional (síndrome de «burnout») y el afrontamiento del estrés crónico laboral.

Cada vez es mayor el número de investigaciones que parecen coincidir en que las profesiones con más riesgo de sufrir desgaste psíquico profesional son aquellas que pertenecen a organizaciones de servicios humanos, de ayuda o asistenciales. El número de bajas laborales transitorias en el campo de la enseñanza debidas a trastornos somáticos y emocionales aumenta día a día y los profesionales de la educación se sienten indefensos a la hora de luchar contra lo que se ha denominado síndrome de «burnout».

El síndrome de «burnout» se caracteriza por un estado de decaimiento físico, mental y emocional. La persona presenta sentimientos de desamparo, fracaso e impotencia, baja autoestima, inquietud y dificultades para concentrarse, cansancio, dolores de cabeza, trastornos del sueño, bajo rendimiento personal, conflictos en el ambiente familiar y laboral...

Algunas variables que parecen contribuir a que este síndrome se produzca son, entre otras, las deficientes condiciones ambientales y el escaso material con el que se ejerce la docencia, la modificación del rol tradicional del educador, de modo que se pretende que se responsabilice de funciones para las que no ha sido debidamente preparado, los conflictos a la hora de compaginar los distintos roles, el poco apoyo que suele recibir por parte de la organización escolar y la baja consideración que se tiene a los educadores en el contexto social [ÁLVAREZ & FERNÁNDEZ, 1991].

Para que el profesional pueda hacer frente a esta patología, tan perjudicial para él y también para la sociedad, necesitaría disponer de un profundo conocimiento en «inteligencia emocional», y especialmente en emociones como el estrés negativo, ya que como sostienen Álvarez y Fernández (1991) el «burnout» sería una reacción al estrés crónico en el trabajo. Sería conveniente que estos conocimientos fuesen adquiridos desde los mismos inicios de la andadura profesional, es decir, en

el currículo de formación inicial del maestro, para que el docente pueda contar con recursos que le resulten útiles en caso necesario.

Precisamente ahora, la educación superior en Europa está viviendo un período de cambios: convergencia de titulaciones, nuevas competencias... Se habla de la búsqueda de la calidad total, aunque, como señalan Palomero y Egido (2005), es posible que se trate exclusivamente de un eufemismo, donde lo único valioso es lo que se mide y se pesa, y lo que cuenta son sólo los resultados, en aras de un economicismo sustentador de un mercado donde la riqueza la acumulan sólo unos pocos. En nuestras manos, en mayor o menor medida, se halla la posibilidad de lograr que la educación superior tenga como objetivos prioritarios que los estudiantes lleguen a conocerse mejor y aprendan a convivir en armonía con los otros, en lugar de convertirse únicamente en una fábrica generadora de técnicos competentes capaces de asumir satisfactoriamente los requerimientos de las multinacionales.

En el «Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro» [DELORS, 1996], se plantea que para hacer frente a los nuevos desafíos de este siglo, y es indudable que el afrontamiento del estrés negativo sería uno de ellos, es preciso asignar nuevos objetivos a la educación. La educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) *aprender a conocer*; b) *aprender a hacer*; c) *aprender a vivir juntos*; y d) *aprender a ser*. Hasta ahora la práctica educativa se ha centrado principalmente en los contenidos conceptuales y en menor medida en los procedimentales, esto es, en los dos primeros pilares. Los dos últimos han estado bastante olvidados y ambos tienen mucho en común con los contenidos actitudinales y con la educación emocional. Como sostienen diferentes autores, entre los que se encuentran Bisquerra (2000) y Teruel (2000), existe un cierto acuerdo en admitir que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, lo que implica que el desarrollo cognitivo se debe completar con la perspectiva del desarrollo emocional.

La educación de los futuros docentes en competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales [BISQUERRA, 2005] sería un factor clave a la hora de prevenir el estrés negativo. Estas competencias podrían incluirse en varias dimensiones como el autoconocimiento emocional, el conocimiento de emociones positivas y negativas, la empatía y las habilidades de comunicación [VALLÉS & VALLÉS, 1999]. El marco anterior, como podemos comprobar, es coherente con el concepto de «inteligencia emocional» de Salovey y Mayer

(1990), que sostienen que esta consistiría en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre éstos, y usar esta información para guiar los propios pensamientos y acciones, y también con el concepto de «inteligencia emocional» que años más tarde populariza Goleman (1996), en el que se recogen aspectos como la autoconciencia emocional, el manejo de las emociones, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

A lo largo del presente artículo intentaré acercar al lector al complejo proceso psicológico que es el estrés y cómo éste repercute en el «burnout». Me encuentro plenamente convencido de que la vía más útil para prevenir el estrés negativo, y para afrontar sus consecuencias en general, y en el trabajo en particular, es su conocimiento, por lo que desde estas páginas se ofrecerán algunas pistas que pretenden ser de utilidad para aquéllos que deseen profundizar en este tema. Asimismo y como conclusión, trataré de justificar la importancia de formar a los futuros docentes en competencias emocionales, con el objetivo no sólo de prevenir el «burnout», sino también de conseguir el éxito personal en las distintas facetas de la vida.

## **2. Relación entre estrés y síndrome de «burnout»**

El estrés fue definido, en primer lugar, por Hans Selye, un estudiante de segundo de Medicina de la Universidad de Praga, en 1926. Selye se preguntaba por qué pacientes que sufrían de las más diversas enfermedades tenían en común tantos signos y síntomas: pérdida de apetito, reducción de la fuerza muscular, carencia de iniciativa... Así: «Si un hombre sufre una grave pérdida de sangre, una enfermedad infecciosa o un cáncer avanzado, pierde su apetito, su fuerza muscular y su ambición de realizar nada; habitualmente, el paciente también pierde peso e incluso su expresión facial denota que está enfermo» [SELYE, 1975, 33].

Selye buscaba un diagnóstico diferencial para este síndrome que aparecía ante diferentes situaciones e independientemente del trastorno que sufrían los pacientes, llegando a definirlo como estrés, aunque en un principio lo denominó como el síndrome de sólo estar enfermo.

Según García (1995), para Selye el estrés es la respuesta inespecífica del organismo ante cualquier exigencia y se produce ante condiciones tanto positivas como negativas. Es decir, se trataría de un proceso en origen adaptativo, que pone en marcha una serie de mecanismos de emergencia



necesarios para la supervivencia y sólo bajo determinadas condiciones sus consecuencias se vuelven negativas.

En la actualidad el estrés se podría conceptualizar del siguiente modo: «Proceso psicológico que se origina ante una exigencia al organismo, frente a la cual éste no tiene recursos para dar una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla más rápida y eficientemente, y así permitir al organismo actuar de una manera adecuada a la demanda» [GARCÍA, 2002, 424]. El tipo de estrés que experimentemos dependerá de nuestra valoración ya que: «El balance entre cómo vemos la demanda y la percepción de la propia capacidad para hacerle frente es lo que determinará que sintamos estrés positivo o negativo o que no tengamos estrés» [LOCKER & GREGSON, 1998, 48].

El «burnout» fue descrito por el psiquiatra Herbert Freudenberger en 1974. Durante su trabajo en Nueva York, en una clínica de toxicómanos, observó que un gran número de asistentes voluntarios sufrían una progresiva pérdida de energía, desmotivación para el trabajo, así como síntomas de ansiedad y depresión. Estos voluntarios se volvían menos sensibles, poco comprensivos e incluso agresivos hacia sus pacientes, con un trato distanciado y despreciativo, llegando a culpar a los pacientes de los propios problemas que padecían. Freudenberger utilizó el término de *burnout* para describir sus observaciones, que anteriormente ya era empleado para referirse a los efectos del consumo crónico de sustancias tóxicas de abuso.

Según Maslach y Jackson (1981), el síndrome de «burnout» podría definirse como una reacción al estrés crónico, y por lo tanto negativo, en el trabajo, y se caracterizaría por agotamiento físico y/o emocional (disminución y pérdida de energía, fatiga, etcétera), despersonalización (desarrollo de actitudes negativas y respuestas frías e impersonales hacia los destinatarios del servicio prestado) y baja realización personal (tendencia a evaluar el trabajo propio de forma negativa).

«Burnout» y estrés negativo estarían íntimamente ligados tanto si los contemplamos desde la perspectiva clínica, como si lo hacemos desde la perspectiva psicosocial. En este sentido, Guerrero y Vicente señalan que:

«Desde una perspectiva clínica, estrés y burnout guardan una estrecha vinculación en el sentido de que éste último es el final y la consecuencia de una respuesta de estrés crónica que sobrepasa al profesional, agotando su capacidad de reacción de manera adaptativa. Desde la perspectiva psicosocial se acepta que el burnout es un proceso caracterizado por el

desgaste psíquico resultante de estar agotado emocionalmente y de mostrar una actitud negativa hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol. Es, en definitiva, uno de los últimos eslabones de la cadena de un estrés crónico laboral» [GUERRERO & VICENTE, 2001, 13].

### **3. ¿Cómo procesa nuestro cerebro las amenazas?**

Ante una exigencia que amenaza nuestras metas y nuestra integridad experimentamos miedo. Es la percepción de que la meta no va a poder lograrse a menos que se lleve a cabo una acción protectora, la huida o la retirada. La función que desempeña sería la de proteger la vida, evitar el dolor, mantener la autoestima. Incluye una advertencia a los otros para que presten ayuda o eviten la situación. Asimismo, no debemos olvidar que una amenaza también es un obstáculo, lo que nos puede llevar a sentir furia, cuya misión sería intentar removerlo, por lo que una misma situación puede provocar miedo o furia, disparando la huida o el ataque [MARINA, 2004]. Estas acciones son una de las principales consecuencias del estrés.

El estrés ha sido muy importante en el pasado de la civilización humana porque nos ha ayudado a hacer frente a amenazas tan graves como un enemigo furtivo o un predador. El problema es que millones de años más tarde seguimos reaccionando a las amenazas del mismo modo y éstas son muy diferentes a las de nuestros ancestros. No podemos, por ejemplo, huir de un atasco de circulación o atacar al jefe cuando nos encontramos saturados de trabajo, como tampoco podemos escapar de un conflicto en el aula que nos sobrepasa o arremeter contra un jefe de estudios que nos exaspera. Además, nuestras respuestas a veces son tan incontroladas que pueden llegar incluso a sorprendernos.

#### **3.1. El modelo de «cerebro triuno» de Paul MacLean**

Para profundizar en cómo reaccionamos a estímulos percibidos como peligrosos para la persona es necesario hacer un breve repaso sobre el funcionamiento de nuestro cerebro. Como señala González de Rivera y Revuelta se puede afirmar que:

«El cerebro funciona de manera relativamente modular, con sus diferentes funciones localizadas en áreas anatómicas concretas aunque con muchas interrelaciones. Esto explica entre otras cosas por qué resulta tan difícil tener sentimientos claros, persistentes y seguros sobre algo. Para ello es necesario que se pongan de acuerdo, neuronalmente hablando, zonas cerebrales que proceden de momentos evolutivos muy distintos, y cuyas

funciones son diferentes y hasta contradictorias» [GONZÁLEZ DE RIVERA Y REVUELTA, 2001, 30-31].

A principios de la década de los 70 el neurólogo Paul MacLean, director en el año 1997 del Laboratorio de Evolución Cerebral y Conducta del Instituto Nacional de Salud Pública de California, desarrolló un modelo cerebral del ser humano conocido como «cerebro triuno» «triada cerebral» o «tres en uno». Según Mac Lean, el cerebro se ha desarrollado a lo largo de la evolución en tres etapas: en la primera, común con los reptiles, se formó el diencefalo cuya pieza clave es el hipotálamo. En la segunda, común con mamíferos primitivos como las ratas, el sistema límbico (también denominado Paleomamífero o cerebro mamífero), en el que la amígdala es el elemento estrella, y en la tercera, el neocórtex, la porción externa de los hemisferios cerebrales, cuyas funciones más avanzadas residen en el lóbulo frontal.

La región más primitiva del cerebro es el tallo encefálico, que se halla en la parte superior de la medula espinal. Este cerebro rudimentario regula las funciones vitales básicas, como la respiración, el metabolismo de los otros órganos corporales y las reacciones y movimientos automáticos.

Pasado el tiempo, el diencefalo fue rodeado por una nueva capa de estratos: el sistema límbico. Este nuevo territorio neuronal está envuelto en las experiencias y expresiones de la emoción como el amor, el miedo, la alegría, la depresión y a su vez controla el sistema autónomo del organismo. El sistema límbico está considerado como la conexión entre el viejo cerebro reptil y la neocorteza.

Por último, apareció el neocórtex, sede de la inteligencia lógica y conceptual. Nos permite pensar, hablar, percibir, analizar y comportarnos como seres civilizados. Gracias al neocórtex podemos reflexionar sobre nuestros sentimientos además de permitirnos tener sentimientos sobre las ideas, el arte, los símbolos y las imágenes.

González de Rivera y Revuelta [2001, 31] sintetiza así la teoría anterior:

«Podemos decir, figurativamente, que conviven en el cerebro humano un dinosaurio, salvajemente ocupado en la inmediatez de la supervivencia; una rata más lista y sentimental, capaz de aprender y hacer amigos; y un humano propiamente dicho, racional, planificador y creativo pero algo soñador y decididamente nada práctico».

### **3.2. Las vías de procesamiento emocional de Joseph LeDoux**

Desde hace unos años nuevas técnicas de visualización cerebral han contribuido decisivamente a la elaboración y modificación de teorías sobre el modo que tiene el cerebro de responder a determinado tipo de emociones. Generalmente, los estímulos son procesados por el ser humano siguiendo esta vía: *estímulo-tálamo-corteza-amígdala-hipotálamo-respuestas*, pero el reconocido neurocientífico Joseph LeDoux (1999), ha descubierto que los estímulos, cuando son percibidos como potencialmente peligrosos para la persona, son procesados siguiendo otra vía más corta, que se da conjuntamente con la primera y que sería la siguiente: *Estímulo-tálamo-amígdala-hipotálamo-respuestas*.

El tiempo que ganamos al dar la respuesta en el segundo caso es esencial cuando la amenaza implica un riesgo real para la vida, pero debemos tener en cuenta que es una respuesta rápida pero imprecisa ya que no cuenta con la reflexión acerca del problema que aporta el neocórtex. LeDoux ilustra la situación anterior del siguiente modo:

«Imaginemos que notamos una forma curva y delgada en el camino. La curvatura y la delgadez llegan al núcleo amigdalino desde el tálamo, mientras que sólo la corteza distingue una serpiente enroscada en una rama curva. Si es una serpiente, el núcleo amigdalino lleva ventaja. Desde el punto de vista de la supervivencia, es mejor responder a sucesos potencialmente peligrosos como si fueran auténticos que no reaccionar» [LEDOUX, 1999, 182].

La amígdala escruta la experiencia presente y la compara con la que sucedió en el pasado. Su método de comparación es asociativo, le bastan unos pocos rasgos característicos similares para equiparar la situación y desencadenar la respuesta. Por ejemplo, si sufrimos un terrible accidente de tráfico y el claxon se queda enganchado y no deja de sonar, su sonido se puede convertir en un estímulo condicionado del miedo que sentimos y mucho tiempo después el sonido de un claxon nos puede abrir los canales de la activación emocional y poner en marcha todas las respuestas físicas asociadas al miedo y a la defensa [LEDOUX, 1999].

En este sentido, se trata de un sistema que no se detiene a verificar la adecuación o no de sus conclusiones y actúa antes de confirmar la gravedad de la situación. Es un sistema que nos hace reaccionar al presente con respuestas que fueron registradas hace ya mucho tiempo, con pensamientos, emociones y reacciones aprendidas en respuesta a estímulos que se asemejan remotamente a los que tuvieron lugar durante la situación traumática.

La razón de que nuestras emociones más básicas nos resulten incomprensibles, especialmente si en ese momento somos sus presas, es que, como hemos visto, la amígdala puede reaccionar con un arrebato de miedo o ira antes de que la corteza sepa lo que está ocurriendo. Además, LeDoux sostiene que los recuerdos emocionales más intensos proceden de nuestra infancia, y que en ese periodo las estructuras cerebrales se hallan en una etapa de maduración, por lo que el motivo para explicar la sorpresa ante nuestros propios estallidos emocionales, es que proceden de un periodo en el que las cosas nos desconcertaban y no contábamos con las palabras para darles nombre, todavía no nos habíamos apropiado conscientemente de la realidad [GOLEMAN, 1996].

#### **4. Síntomas del estrés y del síndrome de «burnout»**

En el apartado anterior, se ha descrito detalladamente el funcionamiento de la vía más corta que se sigue en el procesamiento cerebral de las emociones negativas, pero no debemos olvidar, que ésta se da simultáneamente con la vía más larga y precisa, y en ésta, la valoración llevada a cabo por el neocórtex, determinará que sintamos estrés positivo, estrés negativo o que no sintamos estrés.

Cuando se valoran las demandas del entorno como indiferentes, es decir, que no conllevan implicaciones para la persona y/o no tienen interés para ella, la reacción emocional que se produce es neutra, por lo tanto no sentiríamos estrés.

Si se valora una condición estimular como favorable para lograr o mantener el bienestar personal, y/o cuando consideramos que disponemos de los recursos necesarios para afrontar con éxito una amenaza o desafío, podríamos decir que sentimos estrés positivo. Selye habla asimismo de estrés positivo (*eustress*) cuando el desafío o *estresor* es controlable, predecible o incluso buscado por la persona. La persona se sentirá y aparecerá ante otros como:

- «- Eufórica, estimulada, emocionada, divertida.
  - Amable, comprensiva, sociable, amistosa, cariñosa, feliz.
  - Tranquila, controlada y confiada.
  - Creativa, efectiva y eficiente.
  - Con un razonamiento claro y racional, decidida.
  - Ocupada, vivaz, productiva, alegre y siempre sonriente»
- [LOOCKER & GREGSON, 1998, 99].

Finalmente, cuando se valora las condiciones estimulares como desfavorables para lograr o mantener el bienestar personal, y/o consideramos que no somos capaces de afrontar satisfactoriamente la

demanda, nos encontraríamos con el estrés negativo. Selye señala que sentimos estrés negativo cuando el estresor no es controlable o predecible por la persona. La persona mostrará los siguientes síntomas:

• *Síntomas Físicos:*

- Sensación de ahogo, de tener un nudo en la garganta, respiración poco profunda y rápida.
- Atención a los latidos del corazón, palpitaciones.
- Tener la boca seca, el estómago revuelto, indigestión, náuseas.
- Diarrea, estreñimiento, flatulencia.
- Tensión muscular, preferentemente en las mandíbulas, rechinar de dientes, puños cerrados, espalda encorvada, dolor y molestias musculares generales, calambres.
- Inquietud, hiperactividad, comerse las uñas, tamborilear con los dedos, dar golpecitos con el pie, temblor en las manos.
- Cansancio, fatiga, actitud letárgica, sentirse exhausto, dificultad para conciliar el sueño, mareos, dolores de cabeza, estar enfermo con frecuencia.
- Sudoración, especialmente en las palmas de la mano y en el labio superior, sofocos.
- Manos y pies fríos.
- Frecuentes deseos de orinar.
- Comer demasiado, pérdida de apetito, aumento de consumo de cigarrillos.
- Mayor ingestión de alcohol, pérdida de interés en el sexo.

• *Síntomas Mentales:*

- Angustia, preocupación, tristeza, lágrimas, desilusión, sentimientos de desamparo y desesperanza, histerismo, introversión, sensación de incapacidad para enfrentarse a las cosas, ansiedad, depresión.
- Impaciencia, irritación, enfado, hostilidad, agresividad.
- Frustración, aburrimiento, reacciones inapropiadas, culpabilidad, dejadez, inseguridad, vulnerabilidad.
- Pérdida de interés por la apariencia externa, por la salud, por la dieta y por el sexo, baja autoestima, pérdida de interés por los demás.
- Conducta polifásica (hacer muchas cosas a la vez), precipitación.
- Incapacidad para terminar una tarea antes de comenzar una nueva.
- Dificultad para pensar con claridad, para concentrarse y tomar decisiones, olvidos, falta de creatividad, irracionalidad, aplazamiento de una decisión, dificultad para empezar una cosa.

- Proclive a cometer fallos tontos y a tener accidentes.
- Tener mucho que hacer y no saber por donde comenzar, con lo cual se termina por no hacer nada o se va de tarea en tarea sin completar ninguna.
- Hipercrítico, inflexible, comportamiento no razonable, susceptibilidad, falta de productividad y baja eficacia» [LOOCKER & GREGSON, 1998, 95-96 y 98].

Siguiendo a Álvarez y Fernández los síntomas generales del estrés negativo se podrían complementar en el caso de los profesionales de la educación aquejados de «burnout», con los expuestos a continuación:

- *«Psicosomáticos:*

- Fatiga crónica, dolores de cabeza frecuente, problemas de sueño, úlceras u otros desórdenes gastrointestinales, pérdida de peso, hipertensión, asma, dolores musculares (espalda y cuello) y en las mujeres, pérdida de ciclos menstruales.

- *Conductuales:*

- Absentismo laboral, abuso de drogas, aumento de la conducta violenta, comportamientos de alto riesgo (conducción suicida, juegos de azar peligrosos).

- *Emocionales:*

- Distanciamiento afectivo, irritabilidad, celos, incapacidad para concentrarse, baja autoestima y deseos de abandonar el trabajo, ideas suicidas.

- *Defensivos:*

- Negación de las emociones, atención selectiva, ironía, racionalización, desplazamiento de afectos» [ÁLVAREZ & FERNÁNDEZ, 1991, 259].

## 5. ¿Qué factores generan estrés?

Los *estresores* serían los generadores de estrés. Serían cualquier cosa, real o imaginada por uno mismo, capaz de activar la respuesta de estrés.

Uno de los factores que más estrés nos genera son los cambios de todo tipo. Los cambios nos provocan estrés, sorpresa e incluso miedo. Esto es debido a que gran parte de nuestra vida está organizada para preservar la continuidad. Las rutinas nos ayudan a mantener alguna estabilidad en un mundo caótico, y,

cuando éstas se rompen, nos sentimos débiles y nuestros mecanismos de defensa se activan [MARINA, 2004].

A modo de ejemplo, sobre el factor anterior se presenta el Test de Cambios Vitales Estresantes [Life Changes Stress Test, LCST; RAHE, 2001]:

*Por favor, señale cuáles de los siguientes acontecimientos le han sucedido a usted durante el último año. Para calcular su puntuación sume los valores de Unidades de Cambio Vital (UCV) de todos los sucesos que haya marcado y compare con la tabla que aparece al final de este test.*

<b>SALUD:</b> Enfermedad o lesión que ha sido	<b>UCV</b>
Muy grave	74
Medianamente grave	44
Menos grave	20
<b>TRABAJO</b>	<b>UCV</b>
Cambio a un nuevo tipo de trabajo	51
Cambio en sus condiciones de trabajo	35
Cambio en las responsabilidades laborales	41
Realizar cursos de formación	18
Problemas laborales	32
Reajuste de plantilla	60
Despido laboral	74
Jubilación	52
<b>HOGAR Y FAMILIA</b>	<b>UCV</b>
Cambio de residencia	40
Grandes cambios en condiciones de vida	42
Cambios en las reuniones familiares	25
Cambios en la salud o la conducta de un miembro de la familia	55
Matrimonio	50
Embarazo	67
Pérdida del bebé o aborto	65
Nacimiento o adopción de un niño	66
Cónyuge que comienza un trabajo o deja de trabajar	46
Cambios en las discusiones con el cónyuge	50
Problemas con la familia directa o política	38
Divorcio de los padres	59
Nuevo matrimonio de los padres	50
Separación del cónyuge debido a trabajo o problemas matrimoniales	79



Hijos que abandonan el hogar	42
Familiares que vienen a vivir a su casa	59
Divorcio	96
Nacimiento de nietos	43
Muerte del cónyuge	119
Muerte de un hijo	123
Muerte de padres o hermanos	101
<b>PERSONALES Y SOCIALES</b>	<b>UCV</b>
Cambio en hábitos personales	26
Comenzar o finalizar los estudios	38
Cambio de escuela o centro de estudios	35
Cambio en las creencias políticas	24
Cambio en las creencias religiosas	29
Cambio en las actividades sociales	27
Vacaciones	24
Nueva amistad personal	37
Compromiso de matrimonio	45
Problemas en las relaciones personales	39
Problemas sexuales	44
Un accidente	48
Problema menor con la ley	20
Encarcelamiento	75
Decisión importante acerca de su futuro	51
Importante éxito personal	36
Muerte de un amigo íntimo	70
<b>ECONOMÍA</b>	<b>UCV</b>
Pérdida importante de ingresos	60
Aumento importante de ingresos	38
Pérdida o daños de propiedades	43
Compra o adquisición importante	37
Pequeña compra o adquisición	20
Problemas con créditos o hipotecas	56
<b>PUNTUACIÓN TOTAL (UCV)</b>	

Riesgo para la salud en los próximos 12 meses:

PUNTUACIÓN TOTAL EN UCV	RIESGO PARA LA SALUD
Menos de 200	Bajo
201-300	Moderado
301-450	Elevado
Más de 450	Alto

Por otro lado, Everly [1989, citado en García 2002] señala *estresores* que él denomina biogénicos. Estos *estresores* actúan directamente en los núcleos elicítadores neurológicos y afectivos. Son los siguientes:

- Cambios hormonales en el organismo como sucede en la pubertad o en la menopausia.
- Ingestión de sustancias químicas como las anfetaminas, la cafeína, la nicotina, etcétera.
- Reacción a ciertos factores físicos como el dolor y el calor y/o frío extremo.
- Estrés alérgico.

Igualmente, es necesario indicar que enfermedades de diferentes tipos podrían ser desencadenantes de estrés, aunque no debemos olvidar que el estrés podría ser del mismo modo, desencadenante de alguna de ellas. En el DSM-IV se recogen las siguientes: «enfermedades endocrinas (por ejemplo; hiper e hipotiroidismo, feocromocitoma, hipoglucemia, hiperadrenocorticismos), enfermedades cardiovasculares (por ejemplo; insuficiencia cardiaca congestiva, embolismo pulmonar, arritmias), enfermedades respiratorias (por ejemplo; enfermedad pulmonar obstructiva crónica, neumonía, hiperventilación), enfermedades metabólicas (por ejemplo; déficit de vitamina B12, porfirias) y enfermedades neurológicas (por ejemplo; neoplasias, trastornos vestibulares, encefalitis)» [pp. 449 y 450].

En el campo educativo, algunos factores que favorecen el estrés negativo en los docentes, y que por lo tanto contribuyen al desgaste profesional, son:

- «- El aumento de las expectativas educativas para los alumnos en general, y los alumnos con necesidades especiales en particular, generado en los padres y familiares a raíz de la integración y de la reforma del sistema educativo.
- El progreso de las nuevas tecnologías adaptadas al aprendizaje, nuevos métodos didácticos, mayor desarrollo de las ciencias y de

la psicología, que lleva a una mayor conciencia de la necesidad de una reactualización permanente y cambiante.

- El aumento de la exigencia por parte del Ministerio sobre el profesorado en el sentido de una mayor preparación técnica, una mayor especialización no sólo en los contenidos de sus materias sino en la metodología y en el conocimiento psicológico de los sujetos a los que va dirigida la enseñanza, así como un mayor control de resultados mediante un complejo sistema de evaluación.
- La mayor sensibilización hacia los servicios sociales y educativos en general por parte de usuarios, la disminución del criterio de autoridad de la sociedad, y el aumento de nivel cultural llevan a que los padres y familiares tengan una actitud más crítica y exigente hacia este tipo de prestación de servicios y de educación ofrecida a sus hijos (...).
- El aumento de la violencia y de las agresiones físicas hacia el profesorado.
- La pérdida de eficacia de un profesorado estresado y necesitado a su vez de ayuda» [DOMÉNECH, 1995, 64 y 65].

## **6. Trastornos psicofisiológicos derivados del estrés negativo**

El miedo o la ira nos empujan a la acción. Por ejemplo, los animales muestran diferentes conductas a la hora de evitar el peligro como huir, atacar, hacerse los muertos, mostrar actos de sometimiento, etc. Cualquiera de estas conductas sirve para disminuir el miedo y por el contrario, aumenta de intensidad, si no podemos o no queremos huir del peligro [MARINA, 2004].

Los seres humanos, en una gran mayoría de ocasiones, no queremos o no podemos dar respuestas de ataque o de huida ante la situación percibida como peligrosa, y en lugar de dejar salir la emoción a través de la acción, lo que hacemos es volcarla en nuestro interior. Si este hecho se repite frecuentemente, una de las consecuencias puede ser la aparición de trastornos de todo tipo:

<p><b>Trastornos Cardiovasculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipertensión esencial</li> <li>• Enfermedad coronaria</li> <li>• Arritmias cardíacas episódicas</li> <li>• Enfermedad de Raynaud</li> <li>• Cefaleas migrañosas</li> </ul>	<p><b>Trastornos Respiratorios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asma bronquial</li> <li>• Síndrome de hiperventilación</li> <li>• Alteraciones respiratorias</li> <li>• Alergias</li> </ul>
<p><b>Trastornos Gastrointestinales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Úlcera péptica (gástrica o duodenal)</li> <li>• Dispepsia funcional</li> <li>• Síndrome de colon irritable</li> <li>• Colitis ulcerosa</li> </ul>	<p><b>Trastornos Musculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tics, temblores y contracturas</li> <li>• Alteración de reflejos musculares</li> <li>• Lumbalgias</li> <li>• Cefaleas tensionales</li> </ul>
<p><b>Trastornos Dermatológicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prurito</li> <li>• Eccema</li> <li>• Acné</li> <li>• Psoriasis</li> </ul>	<p><b>Trastornos Sexuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impotencia</li> <li>• Eyaculación precoz</li> <li>• Coito doloroso</li> <li>• Vaginismo</li> <li>• Disminución del deseo</li> </ul>
<p><b>Trastornos Endocrinos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipertiroidismo</li> <li>• Hipotiroidismo</li> <li>• Síndrome de Cushing</li> </ul>	<p><b>Trastornos Inmunológicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhibición del sistema inmunológico</li> </ul>

[LABRADOR & CRESPO, 1993, 45]

## 7. Cómo superar el estrés negativo

Superar el estrés negativo, requisito imprescindible para superar el «burnout», es posible aunque no es una tarea fácil. Exige de la persona tiempo y dedicación, pero a medio, largo plazo, merece la pena el esfuerzo. Como muy acertadamente nos indica Bucay: «La humanidad tardará mucho o poco tiempo en saberlo, pero tarde o temprano comprenderá que así como el hombre aprende a renunciar a ciertos alimentos que lo dañan, debe también aprender a renunciar a ciertas emociones que lo perjudican» [BUCAY, 2005, 38].

En ocasiones, la persona siente las consecuencias del estrés negativo, pero no sabe a qué achacarlas, y las atribuye a enfermedad. Angustiada acude a su médico, y este, después de realizar las pruebas oportunas, diagnostica un cuadro de estrés debido generalmente a factores psicosociales. El profesional de la medicina utiliza fármacos de la familia de los ansiolíticos o de la de los antidepresivos para aliviar los síntomas y, en los casos más graves, deriva al paciente a servicios psicológicos. La persona se siente a menudo desorientada, preguntándose si realmente será necesaria la consulta al psicólogo, ya que en nuestro país todavía no está generalizada la utilización de estos servicios y se ve con cierta aprensión su uso.

Sin desechar esta primera opción, que es necesaria y recomendable sin ninguna duda, desde aquí se propone una alternativa complementaria, tal vez más larga en el tiempo, ya que no obtendremos un alivio rápido como el que hallaremos tomando una pastilla, pero sí más eficaz, ya que intentaremos tratar las causas y no sólo las consecuencias, en el caso de ser víctimas de estresores psicosociales. Sería la opción del conocimiento: conocimiento del problema en sí mismo y conocimiento de nuestra personalidad. En dicho camino de conocimiento es necesario tener en cuenta dos aspectos previos:

- Por un lado, es importante reconocer que los problemas mentales, desde un carácter explosivo hasta la indolencia, desde la preocupación crónica hasta beber en exceso, tienen sus raíces en la biología del cerebro. Dennis Murphy, investigador del Instituto Nacional de la Salud Mental de Estados Unidos y su equipo han identificado un posible «gen de la ansiedad». Comprender que la biología está en la base de los trastornos mentales es liberador para la persona. Si tenemos dolor de espalda o cualquier otra enfermedad física no nos echamos la culpa o nos sentimos avergonzados. ¿Por qué deberíamos de sentirnos culpables y avergonzados cuando el problema es mental? [RATEY, 2002].
- Por otro lado, es indispensable querer salir del estrés negativo y para ello muchas veces sólo es necesario dar el primer paso. Por ejemplo, es posible que un joven ansioso y deprimido por la muerte de una persona querida, decida un día abandonar el sofá y dar un paseo por el parque. Luego empieza a hacerlo varias veces por semana. En una de las ocasiones decide coger la bici y correr un rato y tiempo más tarde se pone a correr más a menudo. Pronto comienza a comer y dormir mejor y se da cuenta de que tiene más energía y mejor aspecto. Pasado el tiempo sintiéndose más fuerte, decide comenzar estudios superiores, allí conoce a personas que lo apoyan, empieza a hacer amigos y años más tarde decide ayudar a otros que, como él hace ya tiempo, también lo están pasando mal, cambiando así su mundo completamente. Algo que comenzó con un pequeño gesto como dar un paseo por el parque puede desembocar en el exitoso afrontamiento de un trastorno y en una nueva vida.

Una vez que conocemos que nuestros síntomas son debidos al estrés negativo, que no tenemos la culpa ni debemos sentirnos avergonzados de sufrirlos, y que estamos decididos a superarlos con la ayuda de aquellos que nos quieren, dando un pequeño pero importante primer paso, ya estamos preparados para comenzar a recorrer el camino.

Este camino es único y diferente en cada caso, por lo que desde aquí se tratará únicamente de dar pistas que puedan resultar útiles para lograr la meta que nos hemos propuesto, sin pretender en ningún caso hacer una revisión sistemática de técnicas y metodologías.

Es importante conocer para afrontar el estrés negativo que existen elementos en nuestro «yo» que se hallan muy relacionados. Según Marina: «Los sentimientos modifican el pensamiento, la acción y el entorno; la acción modifica el pensamiento, los sentimientos y el entorno; el entorno influye en los pensamientos, los sentimientos y la acción; los pensamientos influyen en el sentimiento, la acción y el entorno» [MARINA, 2004, 27].

De lo expuesto se desprende que cambiar el entorno en el que nos desenvolvemos, nuestras conductas o nuestros pensamientos, sería la clave para vencer nuestros sentimientos negativos. Por ello, vamos a reflexionar someramente sobre estos tres aspectos fundamentales para superar el estrés:

### **7.1. Cambiando el entorno**

Cambiar el entorno en ocasiones es difícil, porque alejarnos del *estresor* no siempre suele ser posible, aunque obviamente pueda resultar muy eficaz a la hora de eliminar el estrés negativo. Sí estaría en nuestras manos, por ejemplo, cambiar el color de las paredes de nuestro despacho, aromatizar la estancia en la que nos encontramos, o reducir en la medida de lo posible el ruido ambiental.

Colores como el azul contribuyen a tranquilizar, a enfriar el ambiente, a reducir tanto la tensión como el insomnio, y desde luego aumentará la sensación de espacio físico frente a otros como el amarillo, que puede llegar a irritar o a dar sensación de espacio limitado.

Entre los aceites recomendados en aromaterapia para tratar la tensión nerviosa, el insomnio y la irritabilidad, se hallan la salvia silvestre, el ciprés, la mejorana, la rosa, el sándalo y la salvia.

Reducir el ruido que nos envuelve, sustituyendo por ejemplo la ciudad por la naturaleza, siempre que sea posible, también contribuiría a mejorar nuestro estado anímico.

### **7.2. Cambiando la conducta**

La conducta puede modificarse a través de diferentes formas, alguna de las cuales se exponen a continuación:

Conocemos que la preocupación continua se transforma en tensión muscular entre otras cosas. Si aprendemos a reconocer la tensión muscular podremos relajar los músculos a voluntad. A través de técnicas como la de relajación muscular progresiva de Jacobson, podemos aprender a reconocer qué zonas de nuestro cuerpo están tensas de manera constante, y como aprender a relajarlas. El *tai-chi*, el *chi-kung*, el *pilates*, el *yoga bikram*, el masaje, el *shiatsu*, la acupuntura, la hidroterapia, tendrían también, entre otros, el objetivo de la relajación muscular. La idea que subyace a estas técnicas, terapias y disciplinas es que un cuerpo relajado proporciona una mente relajada.

El tratamiento con Biofeedback sería asimismo muy útil para afrontar el estrés negativo. Consiste básicamente en un entrenamiento para que el sujeto aprenda a controlar alguna de las respuestas fisiológicas de las que normalmente no es consciente. Para lograr esto se necesitan unos complicados medios técnicos que permiten obtener una medida fiable del parámetro fisiológico que en cada caso nos interese, para poder informar al sujeto de la magnitud de la respuesta, o de la variación de ésta, en tiempo real. Para que el sujeto sea capaz de controlar la respuesta fisiológica de forma voluntaria es necesario realizar múltiples ensayos [U.H.E.].

El uso de avanzadas técnicas de realidad virtual también está logrando espectaculares avances en el tratamiento de la ansiedad, la depresión y todo tipo de fobias. A través de estas técnicas se puede exponer gradualmente al paciente al objeto de su fobia en un entorno diseñado por medio de un software. Por ejemplo, se puede simular que un avión sufre algún problema y enseñar al paciente a superar su miedo. En España se está estudiando sobre la realidad virtual en el Departamento de Psicología Básica y Clínica de la Universidad Jaume I en Castellón.

Otro procedimiento relativamente reciente para tratar las emociones negativas sería la integración neuroemocional mediante movimientos oculares (EMDR). Esta técnica consiste en pedir a la persona que evoque el recuerdo traumático con todos sus componentes —visual, emocional, cognitivo y físico— para después estimular el «sistema adaptativo de tratamiento de la información» que hasta ese momento no había logrado digerir el problema, con el objetivo de que lo haga [SERVAN-SCHREIBER, 2005].

Por último, aspectos como una alimentación apropiada rica en vitaminas B, E y C y en ácidos grasos Omega-3 y baja en ácidos grasos Omega-6, imponerse una rutina de sueño durmiendo las horas suficientes, hacer ejercicio físico y

evitar sustancias como la cafeína, el alcohol y la nicotina, también contribuirían a mejorar nuestro estado de bienestar.

### **7.3. Cambiando el pensamiento**

Dentro de los procesos automáticos que el individuo utiliza para defenderse de la frustración y la ansiedad, se encuentran las distorsiones cognitivas. Estas son errores en el procesamiento de la información derivados de los esquemas cognitivos o de supuestos personales. Las distorsiones cognitivas, independientemente de lo irracionales que sean, suelen ser creídas por la persona. Estos pensamientos deformados, que tienden a ser reiterativos, inciden en una incapacidad para evaluar adecuadamente la situación, y por tanto, disminuyen la efectividad del procesamiento controlado del estrés [GARCÍA, 2002].

Aaron Beck, uno de los fundadores de la revolución cognitiva en psicoterapia, sostiene que entre las distorsiones cognitivas que utilizamos se encuentran la inferencia arbitraria, la abstracción selectiva, la sobregeneralización, la magnificación, la minimización, la personalización y el pensamiento dicotómico absoluto [BECK, 1983].

No debemos olvidar que las distorsiones cognitivas son malos hábitos en la forma de pensar y que como todos los hábitos pueden corregirse, para ello es necesario que la persona esté atenta para tomar conciencia de estos mecanismos que le atascan y poder sustituirlos por otros procedimientos más efectivos que le permitan tener más energía positiva para su pleno desarrollo mental [GARCÍA & GARCÍA, 2000].

Técnicas basadas en la terapia racional emotiva de Albert Ellis también nos pueden ayudar a identificar los pensamientos irracionales que tenemos respecto a un suceso. Ellis (2000) sostiene doce ideas o creencias irracionales que se encuentran detrás de la mayoría de las perturbaciones emocionales que sufren las personas:

- 1.- La idea de que tenemos la necesidad ineludible de ser amados o aceptados por casi todo el mundo.
- 2.- La idea de que ciertos actos son equivocados, negativos o ruines, y que las personas que realizan tales actos deben ser condenadas y castigadas.
- 3.- La idea de que es terrible, horroroso y catastrófico que las cosas no sean como esperábamos que fueran.
- 4.- La idea de que las condiciones desagradables no deberían existir y que cuando es el caso, causan directamente la perturbación humana.



- 5.- La idea de que si algo es, o puede ser, peligroso o incierto, deberíamos sentirnos terriblemente ansiosos.
- 6.- La idea de que las dificultades no deberían existir, y que es más fácil evitarlas que enfrentarse a las complicaciones de la vida y a las autorresponsabilidades.
- 7.- La idea de que necesitamos algo, o alguien más fuerte o superior, en quien confiar.
- 8.- La idea de que deberíamos ser absolutamente capaces, adecuados, inteligentes y conseguir siempre lo que nos proponemos.
- 9.- La idea de que si en el pasado algo afectó con dureza a nuestra vida, debería seguir afectándonos indefinidamente.
- 10.- La idea de que los demás no deberían actuar de la manera en que lo hacen y que deberíamos cambiarlos para que actúen como nos gustaría.
- 11.- La idea de que la felicidad humana llega mediante la inercia y la inactividad.
- 12.- La idea de que no tenemos ningún control efectivo sobre nuestras emociones y que no podemos evitar sentir ciertas cosas.

Por otro lado, no debemos olvidar que también serían técnicas muy efectivas para superar el estrés negativo la aserción encubierta, el entrenamiento en solución de problemas, la desensibilización sistemática, la inoculación de estrés, la sensibilización encubierta y la visualización.

Me gustaría finalizar este apartado con la idea que he esbozado al principio del mismo: el conocimiento acerca del estrés negativo y de nosotros mismos es fundamental a la hora de superar las emociones negativas. Las técnicas y terapias que hemos ido viendo, muchas de ellas necesariamente complementarias, nos pueden ser de gran utilidad en este sentido.

## **8. Conclusiones**

Como hemos podido ir observando a lo largo del artículo, el tema de las emociones es importante y profundo, y, actualmente, en educación, poco contemplado, aunque poco a poco comienzan a oírse voces de conocidos expertos que reclaman que se le dé el lugar prioritario que se merece.

El maestro finaliza su formación inicial con una mochila llena de conocimientos que le van a ser necesarios a la hora de manejar ese buque que es el aula y donde él es el capitán. El maestro es capaz de manejar

adecuadamente las cartas de navegación en forma de teorías, modelos y paradigmas, ha aprendido a utilizar la brújula que guía a todo ser humano a través de conocimientos socio-psicológicos, incluso ha recibido formación en educación física, artística y musical que le ayudará a resistir los, a veces, largos y duros días de travesía. El maestro sube al barco y al principio todo parece ir bien, pero de pronto un día esas aguas tranquilas se transforman en olas gigantes, que le amenazan en forma de pocos recursos, niños desmotivados e incluso agresivos, una sociedad que espera mucho de su labor pero que no reconoce su valía profesional..., se le pide además que tiene que ser asertivo, empático, emocionalmente estable y un comunicador hábil..., se le exige, en definitiva, que sea eficaz y casi perfecto. Así, de pronto, tiene que enfrentarse a emociones negativas que le acorralan y que a veces ni siquiera comprende, a situaciones en el aula que le desbordan y a las que no sabe como reaccionar. El maestro entonces busca en su mochila desesperado entre las teorías y conocimientos de todo tipo algo que le pueda ayudar, pero en ocasiones, desgraciadamente, no encuentra nada y con el tiempo su trabajo se transforma en una fuente de insatisfacciones que le pueden llevar a convertirse en un profesional «quemado».

Para evitar esto, es urgente formar a los alumnos de hoy, que no olvidemos serán los maestros del mañana, en competencias emocionales de todo tipo, y especialmente en el conocimiento de emociones como el estrés negativo, no sólo para prevenir el síndrome de «burnout» o para que los educadores tengan técnicas para afrontarlo en caso necesario, sino para favorecer que puedan alcanzar un mayor grado de bienestar subjetivo.

Tenemos que asumir el compromiso de explicitar en las aulas que para intentar conseguir ser un poco más felices es esencial encontrar una meta que dé sentido a nuestra vida, es conveniente aprender a disfrutar de las pequeñas cosas que ya poseemos, es primordial transformar las dificultades en desafíos que nos pueden llevar a avanzar, es crucial tener un grupo de amigos en el que podamos apoyarnos y compartir nuestras alegrías y nuestras penas, es importante saber controlar nuestro tiempo, y en definitiva es decisivo aprender que si sembramos sentimientos positivos recogeremos sentimientos positivos y al contrario.

Por último, insistir en que sólo si ayudamos al futuro profesional de la educación a extraer sus mejores cualidades socio-afectivas, proponiéndonos el objetivo de que adquiera un mayor conocimiento de sus emociones, de que sea capaz de identificar las de los otros, de que desarrolle la habilidad de regularlas, de que sea capaz de prevenir los efectos de las emociones negativas y desarrolle la habilidad para generar emociones positivas, de que adopte una actitud positiva ante la vida, de que aprenda a fluir... [BISQUERRA, 2005], éste podrá contar

con los recursos necesarios para hacer frente a una realidad educativa cada vez más cambiante, compleja y exigente y, lo que es más importante, sólo así podrá convertirse en protagonista a la hora de formar a sus alumnos en habilidades de «inteligencia emocional», que redundarán en una sociedad más justa, más solidaria y, en definitiva, mejor para todos.

## **Notas**

1. El presente trabajo ha sido elaborado por Óscar Anadón Revuelta, estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación de Zaragoza, bajo la dirección de los profesores José Emilio Palomero Pescador y María del Pilar Teruel Melero.

## **Referencias bibliográficas**

- ÁLVAREZ, E. & FERNÁNDEZ, L. (1991). El Síndrome de Burnout o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Asociación española neuropsiquiatría*, XI(39), 257-265.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: MASSON.
- BECK, A.T. & RUSH, A.J. & SHAW, B.F. & EMERY, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2005). Orientación y Educación Emocional. *II Encuentro de Orientación y Atención a la diversidad*. Zaragoza. 9-24.
- BUCAY, J. (2005). *El camino de la felicidad*. Barcelona: Debolsillo.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DOMÉNECH, B. (1995). Introducción al síndrome de burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 63-78.
- ELLIS, A. (2000). *Vivir en una sociedad irracional*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- EVERLY, G.S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum Press.
- GARCÍA, E. (1995). Estrés. En E. García (Coord.), *Manual de Motivación y Emoción*. (485-522). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- GARCÍA, E. & FERNÁNDEZ J. (2002). Proceso de estrés. En F. Palmero & F. Martínez y M. Chóliz (Coords.), *Psicología de la Motivación y la Emoción* (421-452). Madrid: McGraw-Hill.

- GARCÍA, S. & GARCÍA, M. (2000). *Cuando los miedos paralizan*. Zaragoza: Mira Editores.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ DE RIVERA Y REVUELTA, J. L. (2001). La biología del alma. *Muy Especial. Muy Interesante*. 28-34.
- GUERRERO, B. & VICENTE, F. (2001). *Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- LABRADOR, F. & CRESPO, M. (1993). *Estrés: trastornos psicofisiológicos*. Madrid, Eudema.
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- LOOKER, T. & GREGSON, O. (1998). *Superar el estrés*. Madrid: Pirámide.
- MARINA, J.A. (2004). *El laberinto sentimental*. Barcelona: «Compactos» Anagrama.
- MASLACH, C. & JACKSON, S.E. (1981). «The measurement of experience burnout». *Journall of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- PALOMERO, J.E. & TORREGO, L. (2005). Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del «XI Congreso de Formación del Profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 23-40.
- RATEY, J. (2002). *El cerebro: manual de instrucciones*. Barcelona: Mondadori.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SELYE, H. (1975). *Tensión sin angustia*. Madrid: Guadarrama.
- SERVAN-SCHREIBER, D. (2005). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- TERUEL, M.ª P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- U.H.E. UNIDAD HOSPITALARIA DE ESTRÉS. HOSPITAL CRUZ ROJA DE CARTAGENA: [www.cop.es/colegiados/MU00856/estrés.htm](http://www.cop.es/colegiados/MU00856/estrés.htm)
- VALLÉS, A. & VALLÉS, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: Eos.

---

# **RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES**

---



## **USO DE LOS DIAGRAMAS DE FLUJO Y SUS EFECTOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES. ÁREA DE TECNOLOGÍA (E.S.O.)**

**Autor: F. Xavier Carrera Farran**

Director: Estanislau Pastor Mallol (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona)

Dirección: Departamento de Pedagogía y Psicología • Universidad de Lérida • Complex La Caparrella s/n • 25192 Lérida • E-Mail: carrera@pip.udl.es

Año: 2003

Número de páginas: 944 (261 corresponden a anexos)

Número de referencias bibliográficas: 596

Descriptor: Educación Secundaria Obligatoria; Currículum; Estrategia didáctica; Procedimientos; Conocimiento declarativo; Conocimiento procedimental; Representación del conocimiento; Diagrama de flujo.

La investigación se plantea dos grandes objetivos:

- 1.- Analizar —en alumnos de primer curso de la E.S.O.— la variabilidad en el aprendizaje de procedimientos característicos del área de Tecnología según distintas variables.
- 2.- Verificar la idoneidad o no de los diagramas de flujo (DF) para representar el conocimiento procedimental y su eficacia como auxiliar en la enseñanza de procedimientos.

La estructura del trabajo descansa, teórica y empíricamente, en tres grandes ejes que definen su naturaleza psicodidáctica: un eje curricular, otro eje psicológico y un tercer eje didáctico.

En el eje curricular del marco teórico se describe la integración de la Tecnología - educación tecnológica (ET)- como área curricular y se revisa el estado de la investigación en ET dentro y fuera de España; se perfila el significado de los procedimientos como contenido del currículum y se analizan los contenidos procedimentales del área de Tecnología. En especial un procedimiento algorítmico, como el uso del pie de rey o calibre (UPR); y otro heurístico, como el análisis de objetos tecnológicos (AOT).

En el eje psicológico se presentan las diferencias entre distintos tipos de conocimiento —en especial, el conocimiento declarativo (CD) y el conocimiento procedimental (CP)— y el papel de las producciones como sistema de representación del CP. También se recopilan las principales aportaciones hechas desde la psicología del aprendizaje sobre cómo se produce el aprendizaje de los procedimientos.

En el eje didáctico se presentan los métodos y estrategias específicas (según la tipología curricular o el momento de aprendizaje) que —en ET— pueden emplearse en la enseñanza de procedimientos y las fases y componentes esenciales de esta enseñanza. Asimismo se describen dos modelos distintos de profesor en la enseñanza de

procedimientos: profesor modelador (PM) y profesor constructivista (PC). Se muestran los DF —frente a otros sistemas de representación gráfica de procedimientos— como herramienta didáctica alternativa a los sistemas de producción para representar el CD sobre un procedimiento.

El trabajo empírico parte de un constructo hipotético inductivo que considera que una estrategia de intervención de modelado debe promover mejores logros en el aprendizaje de algoritmos (UPR), y que una estrategia constructivista debe dar lugar a mejores logros en el aprendizaje de heurísticos (AOT).

Variabes control: nivel educativo, conocimientos previos y práctica en UPR y AOT; variables independientes: contenido procedimental (UPR, AOT); estrategia de intervención (PM y PC) y DF (con/sin); variables dependientes: aprendizaje en UPR, AOT y elaboración de DF (en dos dimensiones: CD y CP).

Para verificar el supuesto, el diseño experimental se define a partir de cuatro grupos. Dos grupos —con un mismo PC— siguen una estrategia constructivista (uno incorporando DF y otro no). Los otros dos —con un mismo PM— siguen una estrategia de modelado (uno incorporando DF y otro no). Además del *pre-test* se realizan dos pruebas *test* y dos pruebas *pos-test*.

Se analizan los registros de vídeo que recogen las intervenciones docentes mediante un sistema de categorías con 4 (25 ítems) y 7 (36 ítems) categorías, respectivamente, para el PM y el PC. Este análisis corrobora la correspondencia entre los modelos teóricos de profesorado (PM y PC) y sus intervenciones en el aula.

Para el análisis del CD en las producciones de los alumnos se recurre a un sistema de categorías que distingue entre acciones clave, base, erróneas y prescindibles en la secuencia expresada sobre el CD del UPR y del AOT. Se desarrolla también un análisis cualitativo centrado en 8 características dicotómicas de las estructuras procedimentales representadas. El análisis del CP del UPR se efectúa mediante un índice de realización procedimental; el CP del AOT a partir de un sistema de ocho categorías (descripción, argumentación, valoración, medición, ejemplificación, representación, establecimiento de relaciones y formulación de hipótesis); y el CP sobre DF con un índice de elaboración de DF. Los datos obtenidos se someten a contraste estadístico con un nivel de significación del 0,05%. En las comparaciones intergrupos se recurre a la prueba de probabilidad exacta de Fisher y a los estadísticos Phi y V de Cramer con objeto de ratificar los resultados obtenidos con la prueba de Fisher. Para las comparaciones intragrupo se adopta el estadístico Epsilon de Greenhouse-Geisser y ratificamos los valores significativos obtenidos con las pruebas épsilon de Huynh-Feldt y del límite inferior.

El análisis y discusión de los resultados obtenidos permite concluir que:

- Hay escasas, por puntuales y poco permanentes en el tiempo, diferencias de aprendizaje entre los grupos en cuanto al conocimiento declarativo sobre el uso



del pie de rey según sea la estrategia empleada. Aunque, cuando estas diferencias aparecen son favorables a los dos grupos que siguen una estrategia constructivista.

- Todas las estrategias psicodidácticas dan lugar a aprendizajes similares en el uso práctico del pie de rey.
- Todos los grupos experimentales muestran logros de aprendizaje en el conocimiento declarativo sobre el análisis de objetos tecnológicos, pero son los grupos que combinan la estrategia de modelado o constructivista con el uso de los diagramas de flujo quienes expresan secuencias más elaboradas sobre el procedimiento.
- También todos los grupos experimentales muestran progresos significativos en la aplicación práctica del análisis de objetos. Pero son los dos grupos constructivistas (con y sin diagramas de flujo) quienes muestran mayores logros de aprendizaje, pues incorporan significativamente un mayor número de procedimientos asociados a la práctica de este análisis.
- Los diagramas de flujo pueden ser utilizados por alumnos de primer ciclo de la ESO para representar el conocimiento declarativo sobre un procedimiento y como auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de procedimientos.

## **EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL BASE CENTRADO EN EL TRABAJO COLABORATIVO EN UN CLUB AMATEUR**

**Autor: José Alfonso Morcillo Losa**

Director: Cipriano Romero Cerezo

Dirección: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal • Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas, s/n • Edif. Humanidades y Ciencias de la Educación • 23071 Jaén.

Departamento: Didáctica de la expresión Musical, plástica y corporal. Universidad de Granada.

Año: 2004

Número de páginas: 733

Número de referencias bibliográficas: 438

Descriptor: Pedagogía; Formación docente; Desarrollo Profesional; Trabajo colaborativo; Reflexión; Técnico-Entrenador deportivo; Fútbol

La base conceptual sobre la que se asienta esta experiencia, se identifica con las palabras dedicadas al docente por Day y Pennington (1993); en Moral [1998, 75], los cuales *«reconocen que el desarrollo del conocimiento de la destreza o habilidad profesional de profesor (entrenador) es algo que no se transmite de una vez, sino que*

se desarrolla en el tiempo a lo largo de la carrera profesional en un proceso prolongado de aprender a enseñar a partir de la experiencia. Aquellos que abogan por una reflexión en la acción y sobre la acción [Schön, 1993], están reconociendo que el conocimiento es ganado a través de la experiencia».

De este modo el **problema de investigación** que da lugar a la investigación, podemos describirlo del siguiente modo, *¿Cómo plantear la organización y funcionamiento de las categorías formativas de un club de fútbol, de forma tal, que permita el desarrollo profesional de sus entrenadores, y fomente en éstos una actitud crítica y reflexiva en busca del incremento de su competencia profesional y de la calidad de su enseñanza y entrenamiento?*

En base a este problema, el **objetivo** o propósito general de la investigación [Marcelo, 1995], se plantea del siguiente modo: *«Identificar formas de trabajo que fomenten el desarrollo profesional del entrenador en etapas formativas dentro de un club de fútbol».*

Respecto al **diseño de la investigación**, la investigación se diseñó en tres fases (contextualización, ejecución-desarrollo y evaluación de la experiencia), y los resultados obtenidos, fueron manipulados a través del programa informático Aquad cinco, para posteriormente realizar el oportuno análisis de datos (análisis de contenido).

Para abordar la formación permanente del entrenador de fútbol, en concreto su formación en el centro de trabajo (formación en la acción), utilizamos como procedimiento de investigación (**metodología**), la investigación en la acción, en sincronización con otras estrategias de formación, como son básicamente el trabajo colaborativo y la reflexión.

Una vez recogida la información mediante el uso de las distintas técnicas, procedimos a su análisis. Para ello seguimos el siguiente proceso:

1. Revisar y ordenar los datos.
2. Reducción de los datos: categorización y codificación.
3. Análisis e interpretación de datos y extracción de conclusiones.

Después de leer en repetidas ocasiones los textos completos, establecimos la jerarquización de categorías. Para ello, tras revisar investigaciones previas, con el objeto de familiarizarnos con esta acción, decidimos basarnos en la utilizada por Viciano (1999), aunque sin utilizar el último grado. Este establece la siguiente jerarquización de categorías:

- I.- DIMENSIONES.
- II.- GRUPOS DE CATEGORÍAS.
- III.- CATEGORÍAS.

En función de la información recogida mediante cada técnica, y fruto del proceso de revisión y organización de la información, decidimos en cada caso jerarquizar en tres

(dimensiones, grupos de categorías y categorías en la reunión de expertos) o dos niveles (dimensiones y categorías en el resto de técnicas).

Entre las **conclusiones** a las que hemos llegado, destacamos:

1. La dinámica de trabajo colaborativo, posibilita que los entrenadores aprendan recíprocamente, fruto del interés mutuo por aprender.
2. Fruto de la participación activa en la experiencia colaborativa, se produce un incremento de los recursos y capacidades del entrenador, fundamentalmente debido a la toma de conciencia acerca de todo lo que se hace, convirtiendo así, la actitud crítica en un medio y/o estrategia de mejora.



---

# **RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS**

---



## **EL SIGLO DE LA EDUCACIÓN. FORMACIÓN EVOLUCIONISTA PARA EL CAMBIO SOCIAL**

**Austín de la Herrán Gascón**

Huelva, Editorial Hergué, 2003, 693 pp.

### **Acerca de «El siglo de la educación»**

El Dr. Agustín de la Herrán, profesor de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, nos ofrece, un nuevo y sugerente volumen en el que retoma, actualiza, aplica y relaciona algunos de sus temas preferentes y preocupaciones anteriores.

El libro tiene tres partes que, por separado, podrían haber constituido sendas monografías, pero el autor las ha articulado unidas con el título de «El siglo de la educación».

En la primera parte, aventura un **proyecto de cambio social centrado en la escuela**. Comienza analizando la realidad social, afirmando con otros autores que «la sociedad occidental se halla carente de ideales firmes», que «el panorama de la desigualdad mundial es catastrófico y creciente», o que «la globalización, como fase del capitalismo, es una estrategia centrada en la mayor ganancia de los mejor situados». Arremete contra la «macdonalización» o *hamburguesamiento* de la razón, entendido como un efecto y una aplicación de la globalización política y económica que nos invade, así como el planteamiento eficientista de nuestra sociedad, que sólo valora los resultados, sin tener en cuenta el esfuerzo, el proceso, la honestidad... Después de valorar toda una situación mundial, bastante compleja, hace suya una de las ideas clave de P. Freire, «la realidad puede ser transformada, aunque sea difícil». La solución tiene que ser educativa en el sentido de tender a la *formación* comprendida como síntesis de conocimiento, conciencia y madurez personal.

Recogiendo una idea que ya aparece en otros libros suyos, el autor propone una **educación centrada en la evolución humana**, que no se agota en las propuestas que ya hizo Delors (enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser), sino que añade el *diagnóstico de la miseria humana, individual y colectiva*, la *fundamentación de una didáctica de la posible evolución humana*, la *necesidad de orientar un nuevo cuerpo docente más consciente y maduro*, la *reforma educativa de los poderes, personas e instituciones fácticos*, liderada por la escuela, y la *evolución educativa de la sociedad centrada en la complejidad de la conciencia y la reducción de egocentrismo, individual y colectivo*.

Para esta posible evolución, que propone sugestivamente el Dr. de la Herrán, sería necesario un cambio social en el que a la educación le corresponde un papel fundamental, a través de los siguientes temas: el «ego», como clave del «desempeoramiento» individual, grupal y social; el desarrollo del autoconocimiento; la conciencia como la capacidad sobre

la que radica la evolución interior (reducción de ego e incremento de conciencia); mejorar humanamente; la universalidad; la convergencia y la cooperación; la muerte como realidad; y la duda, como soporte más fiable del saber.

La crítica que hace a la función de la escuela es dura, porque —dice— no realiza en plenitud su cometido o lo hace de forma incompleta e imprecisa, y porque otras entidades sociales actúan, en sentido contrario, interfiriendo los escasos logros de aquélla. La conclusión es que la escuela ha dejado de existir un poco. La estructura y disposición de nuestra escuela es conservadora, dependiente e insegura. Se propone, por tanto, que la escuela se movilizce hacia la captura de su función social, superando sus dificultades y sus lastres que enumera con precisión. Una de ellas, la constituye los diversos tipos de administraciones educativas, la política, la editorial y la investigadora. Asimismo, se hace una crítica muy razonada de las reformas educativas y de la oportunidad a que obedecen, en cada momento político, proponiéndose una reforma educativa de las instituciones sociales y de los poderes fácticos como solución (r)evolucionaria. Y así, pasa revista a la familia, los medios de comunicación, la justicia, la política, el ejército, la religión institucionalizada, la economía y la salud, concluyendo que la sociedad precisa de una solución global, que el autor identifica en un proyecto de administración educativa universal.

En la segunda parte, se plantean las **claves para un cambio radical de la Universidad**, identificando, con claridad, sus grandes problemas y lastres, como son la Didáctica universitaria; la formación universitaria supradisciplinar y la enseñanza universitaria activa y creativa. La tercera parte, conecta con los contenidos de la anterior, proponiéndose un **cambio de la racionalidad investigadora**.

Se trata de un libro valiente, no usual en la literatura pedagógica, utópico y soñador a veces, realista y crítico, otras muchas. Las propuestas, argumentaciones, críticas y razonamientos que nos ofrece Agustín de la Herrán, en esta sugestiva obra, bien merecen la pena de ser leídas con sosiego y reflexión, porque aportan un caudal enorme de sugerencias y visiones no contaminadas. Una *revolución educativa*, que cambie los pilares institucionales y fácticos de la sociedad parece que es, por ahora, una bella utopía, pero ésta se ha encarnado, de vez en cuando, en grandes esperanzados como fueron Platón, Tomás Moro, Giner de los Ríos y otros. A ellos parece querer acercarse mi entrañable colega Agustín de la Herrán.

JESÚS ASENSI



## **CAPACIDADES DOCENTES PARA UNA GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Luis Miguel Villar Angulo (Director)

McGraw-Hill/Interamericana de España, 2004

Este libro es fruto de una investigación en la que el profesor Villar Angulo dirige a un amplio equipo de investigadores de las Universidades de Granada, Jaén, La Laguna y Sevilla, pertenecientes al *grupo Quintiliano*, compuesto por investigadores de los grupos de investigación GID y ROL de Sevilla, FORCE de Granada y DIAEA de Jaén. Los resultados derivados del «*Estudio piloto de un modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en red*» aparecen principalmente en tres medios de difusión diferentes: un CD-Rom, un sitio web (*Quintiliano*) en la Red SICA y el presente libro.

El propósito esencial en este proyecto es, lejos de ofrecer pautas de actuación, concertar colaboración institucional con las unidades universitarias u organismos no universitarios que se ocupan de la formación del profesorado de Secundaria. Está dirigido, por tanto, a la comunidad educativa interesada en el CAP, CCP o título de Especialización Didáctica, y en especial a los agentes que realizan acciones formativas, participando activamente en el diseño y desarrollo de la formación del profesorado: profesores en ejercicio tutores de prácticas, profesores mentores y alumnos en formación de Educación Secundaria.

Como quiera que la formación es un universo complejo, en el libro se opta por reducirlo, adoptando un enfoque curricular y didáctico. Si bien es cierto que en Educación Secundaria la enseñanza en general, y las prácticas formativas en particular, están orientadas —y determinadas— por los contenidos a impartir, en este libro el enfoque es general, por lo que resulta válido, independientemente de la materia o materias a enseñar. El futuro profesor de Enseñanza Secundaria necesita conocimiento de la materia, y para ello cursa una carrera durante la cual lo va adquiriendo —y posteriormente profundizando— a lo largo de un proceso de desarrollo profesional. Se presupone entonces que la teoría la sabe. Pero ¿y la práctica?, es decir, ¿y la práctica orientada a aprender cómo enseñar la materia? Diferentes evaluaciones del sistema de formación inicial del profesorado de Secundaria han puesto de manifiesto los preocupantes déficits formativos existentes en la dimensión didáctica y pedagógica de los futuros docentes. Es preciso, por tanto, un énfasis en el conocimiento didáctico para formar profesionales que sepan primero enseñar y después enseñar las materias (además del conocimiento de las materias en sí mismo que ya poseen).

El libro consta de cinco módulos: a) El profesional docente; b) El aprendiz; c) La enseñanza como acción dialógica; d) La enseñanza como trabajo curricular; y e) La evaluación de la instrucción. El modelo de gestión de la enseñanza basado en competencias docentes que se propone, abarca, por tanto, la identidad del docente, relaciones sociales, currículum, metodología, toma de decisiones, interacción y

evaluación, agrupados en estos cinco módulos-base. En estos módulos se detallan 22 capacidades que son el contenido curricular de un programa didáctico y un proyecto para la mejora de la calidad de la docencia. Estas capacidades son consejos («tips»), de fácil comprensión para un docente no iniciado en vocabulario técnico o conceptos complejos de Currículum y Didáctica. *Por ejemplo*: «Represente el papel de tutor»; «Motive y cree actitudes positivas»; «Converse y discuta»; «Reproduzca destrezas de gestión de aprendizaje»; «Supervise las tareas», etcétera. Además, por su estructura, extensión y redacción, los autores han proporcionado contenidos adecuados para un entorno virtual en la medida en que estas capacidades pueden convertirse en unidades de aprendizaje («*learning objects*») en un curso virtual (más adecuado —estimo— en una modalidad mixta o «*blended learning*»). Aunque, en mi opinión, en algunas de ellas se deberían refinar y concretar, en mayor medida, algunas actividades y ejercicios de autoevaluación para su empleo en esta modalidad de enseñanza por parte de los tutores encargados del asesoramiento presencial/no presencial a los alumnos.

En el momento actual, en que se están reconsiderando las políticas dirigidas al profesorado, la aparición de este libro puede contribuir a aportar un diseño útil, práctico y eficaz en el panorama de una «opción docente» vinculada a las titulaciones universitarias. Para conseguir prestigiar la especialización didáctica con mayor rigor académico, adecuación a la realidad social y evaluación sistematizada, tanto en la teoría como en las prácticas docentes, son necesarios trabajos como el presente. Su empleo por parte de unidades universitarias u organismos no universitarios que se ocupan de la formación del profesorado de Secundaria, debe conducir, en última instancia, a la evaluación y mejora de los módulos, en función de las experimentaciones que se realicen.

MARÍA JESÚS GALLEGO ARRUFAT

---

**REVISTA DE PRENSA  
Y  
DOCUMENTACIÓN**

---



## **Interculturalizar la convergencia Universitaria**

### **III Simposio del Grupo «Urelva»: Interculturalizar la Convergencia Universitaria**

**Organiza:** Grupo de Investigación URELVA o Red de Universidades Regionales Latinoamericanas en Valladolid. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.

**Fechas:** 7, 8 y 9 de octubre de 2005.

**Destinatarios del Simposio:** Profesores de Universidad, Alumnos de Universidad, Personas interesadas en el tema del interculturalismo y de la convergencia universitaria.

**Cuotas de inscripción:**

- Profesores: 20 euros.
- Alumnos: 6 euros.

#### **1. Introducción**

La Universidad española y la europea en general están actualmente enfrascadas en un cambio de alta trascendencia. Se habla de convergencia universitaria, de armonización, de homologación. Muchos deseáramos que se tratara de una verdadera reforma que engendrara la magnífica criatura de la Universidad europea del siglo XXI. De aquí al 2010 la Universidad actualmente vigente en Europa se irá transformando paulatinamente. Los títulos académicos de cerca de 1000 universidades de unos cuarenta euro-países dispondrán de un sistema común de titulaciones y créditos. Estamos ante el mayor reto colectivo con el que se ha enfrentado la Universidad en Europa a lo largo de su historia. Un reto lleno de luces y esperanzas. No exento de silencios y de sombras. De ahí que urja trabajar el tránsito. Porque nos podemos quedar en un simple «flatus vocis» lleno de sonoridades vacuas o, por el contrario, podemos dar un paso decisivo en busca de una Europa con un lúcido proyecto solidario, mundial y fundamento de una cultura de paz universal.

Para tender hacia esta segunda alternativa no basta con acatar, ni tampoco con sólo criticar los documentos de Bolonia y los posteriormente publicados. Se necesita proponer salidas positivas que adelanten el futuro, ofreciendo respuestas a los problemas presentes y venideros. La prospectiva forma parte imprescindible del pasado y del presente. Por eso, que este Simposio desee contribuir al propósito de crear una Universidad Universal, dialéctica y comprometida, capaz de responder a uno de los conflictos más caracterizadores de nuestro tiempo: el choque de culturas. El interculturalismo, entendido como la síntesis entre la globalización y la identidad, ocupa

hoy un lugar privilegiado para aspirar al honorable título de tema de nuestro tiempo. Ocuparse de esa convergencia de civilizaciones con miras a encontrar los núcleos neurálgicos de algunos valores comunes que fundamenten una cultura compartida por todos, implica una enorme e ilusionante tarea que no por ser difícil debe olvidarse. El título y los contenidos de este III Simposio se instalan en el epicentro de esta empresa: culturalizar la convergencia universitaria. ¿Qué interculturalismo? ¿Qué Universidad? ¿Cómo interculturalizar a la Universidad para que ésta represente la punta de lanza de un cambio necesario y urgente de la sociedad?

## 2. Objetivos del simposio

- 1.- Alertar y ser conscientes de la «agenda hegemónica» del pensamiento único que el sistema de valores imperantes prepara para el siglo XXI.
- 2.- Analizar los libros blancos de Magisterio desde la perspectiva del interculturalismo: qué dicen y qué deberían decir sobre la convivencia intercultural de los pueblos de Europa y del mundo.
- 3.- Contrastar otros documentos relevantes de la convergencia universitaria desde la mirilla del currículo intercultural.
- 4.- Cómo usar la tutoría, los seminarios, el método de proyectos, el aprender investigando, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo personalizado, etc., para imbuir de interculturalismo la convergencia universitaria, es decir, el sistema común de competencias, titulaciones y créditos como herramienta de innovación metodológica.
- 5.- Encontrar un modelo que sirva para diseñar una titulación, un área o una asignatura desde el interculturalismo como valor transversal que se desarrolla: a) conociendo y aceptando la alteridad o la existencia de otras culturas; b) respetando las diferencias y la aportación de todas las etnias y de todos los inmigrantes a la cultura receptora; c) dialogando con otras culturas desde procedimientos democráticos; d) construyendo conjuntamente valores comunes que preparen un nuevo enfoque histórico-vital.

## 3. Importancia del tema

El interculturalismo es la síntesis de dos extremos: la globalización y su revulsivo, el apego a la identidad que en muchas ocasiones deriva en nacionalismos excluyentes. ¿Por qué es síntesis? Porque el interculturalismo o valor transversal, dimensión derivada de la cultura de paz, al mismo tiempo que acepta la globalización de la vida, asume la aportación de todas las culturas, de todas las diferencias, de todas las identidades. Pero no lo asume de una manera indiscriminada; sino de un modo sistemático y organizado, de una manera crítica y racional. En efecto, interculturalismo significa la proclamación de la unidad en la libertad de la diversidad. Mientras una «cultura intercultural» es fruto del

mestizaje de distintos individuos, el resultado final no es una superposición de fragmentos disgregados; sino una hibridación compacta, unificadora de la dualidad en un «unum» consensuado y personalizado en un plural unitario.

Precisamente porque promete ser una solución al dilema o «sólo homogeneización» o «sólo yoismo identitario», trascendiéndolo en una tercera entidad interactuada e interactuante, es por lo que se eleva a la categoría del mejor antídoto contra la conflictividad actual. Podría considerarse, imitando a la aguda reflexión de José Ortega y Gasset, como el tema de nuestro tiempo. Tema que no es parido ni por el individuo solo ni tampoco por el solo colectivo masificado, sino por aquellos que constituyen el equipo generacional, poseedor de la sensibilidad vital para comprender una época, la que les ha tocado vivir. Son las generaciones que saben convivir con sus coetáneos, porque saben captar la sangre que fluye por las venas ocultas de las civilizaciones. Quien convive no sólo coexiste, sino que interactúa con los vecinos y entornos, tanto próximos como lejanos, para inspirar alteridad ajena y expirar la bocanada de la propia personalidad transmitida a los semejantes en un gesto de hermandad. No conviven las culturas por sí solas, sino sólo aquellas que están dinamizadas por actitudes interculturales. No se enriquecen los que simplemente firman el acta notarial de haber existido uno junto a otro; sino aquellos que quieren estar juntos para convivir.

No nos llamemos a engaño. El tema de nuestro tiempo no es el terrorismo, en contra del cual y para defenderse del mismo se organizan los Estados y las sociedades. Al ser tan cacareado, tan pronunciado, tan obsesivo, pudiera parecer que es el capítulo más importante de nuestras vidas y de las sociedades. Pero no es así. El terrorismo más que tema es ausencia de tema. Porque el tema es parte de un escrito, de un texto, de un todo, y el terrorismo no es parte de nada. Es puro fragmento sin futuro, sin posibilidad de unirse al todo. El suicida que se autoinmola pierde la honrosa posibilidad de trazar surcos en la sociedad para arar el porvenir y contribuir a la multiplicación de la vida. El terrorismo no tiene escritos. Aunque pudiera hilvanar ideologías en nombre de las cuales sólo conseguirá autoengañarse, nunca tejerá el manojo de una fundada teoría, porque no tiene conjuntos, ni trama, ni discurso estructurado. Sólo tiene medios, instrumentos atronadores que no producen melodía, sino sonidos estertóreos. El terrorismo es violencia pura, es decir, negación de vida. Sólo perturba, pero no une a las turbas. Las ahuyenta, las disgrega, las atemoriza y nadie privado de libertad, lleno de incertidumbre para subsistir, está capacitado para edificar algo permanente. El aterrorizado es un condenado a deshacerse a sí mismo, por haberle robado el tiempo y el espacio donde ubicar su actividad. Por haberle expoliado el derecho a la esperanza. He aquí el pingüe triunfo del terrorista, por si era poco su autodestrucción y su penuria humana.

El terrorista es un solipsista que se considera el obbligo del mundo. A veces se cree, vanidosamente, el predestinado al martirio y ejecutor de la voluntad divina. Es la equivocación del fanático que, al no ser verdaderamente el centro de nada y por no haber adquirido fortaleza personal para reconocer que el fanatismo conduce al fatalismo, se autojustifica, autodestruyéndose anticipadamente, para no caer en la pura y objetiva aniquilación en vida, a la que estaría abocado de seguir por esos senderos del terror.

El interculturalismo, en cambio, es la antítesis del terrorismo porque es lo contrario de la autocomplacencia y del egoísmo salvaje. Se alimenta de altruismo y crece él mismo recibiendo de y dando vida a los demás. Lejos de ser violento, es diálogo y comunicación. El interculturalismo es el nosotros, engendrado en el yo más el tú. Por eso, está «entre» dos o tres o más sujetos, grupos y culturas, produciendo superioridad con-sentida al dar sentido a la trayectoria propia y ajena. Aquí radica la importancia del inter-culturalismo: en ser puente de unión entre el uno y el otro, entre lo uno y lo otro, entre la autoestima y la socioestima, entre los distintos temas o elementos significativos de un escrito hasta construir el párrafo completo que relaciona sílaba con sílaba, palabra con palabra, parte con parte, expresión con expresión, generando el enriquecimiento o la criatura de un documento, de un texto, de un libro, de una teoría, de una cosmovisión explicativa del todo.

Con este tema de nuestro tiempo o interculturalismo, es con quien hay que medir la altura y la profundidad de los currículos de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria e, incluso, de la convergente Universidad europea. Es con lo mejor con lo que hay que comparar la valía de las cosas. Si al término de la prueba, los currículos de la enseñanza obligatoria y de los grados y postgrados universitarios salen airoso, podremos concluir que esos currículos son útiles y valiosos para nuestra etapa histórica. No es suficiente desdeñar las propuestas porque dimanen de una fuente cuyas aguas no nos satisfacen. No basta con decir no. Hay que ser positivos, ofreciendo alternativas constructoras. Este III Simposio propone el estudio de un sueño humanitario, intercultural, versus el señuelo de quienes creen que siendo únicos serán más grandes. Olvidan éstos las leyes de la relación.

#### **4. Contenidos del programa y conferenciantes que los impartirán**

##### **Día 1º • 7 de octubre**

##### **10:00. Inauguración del III Simposio:**

D. Juan José Mateos, Director General de Universidades de la Junta de Castilla y León.

D. Mario Bedera. Ex-vice-rector de la Universidad de Valladolid. Diputado por Valladolid en el Congreso de los Diputados. Miembro de la Comisión de Cooperación Internacional.

D. José M.<sup>a</sup> Román Sánchez. Decano de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (UVA).

Dña. M.<sup>a</sup> del Carmen Gómez Nieto. Directora del Departamento de Pedagogía,  
D. Martín Rodríguez Rojo. Director del Simposio (UVA).

##### **10:30. El interculturalismo, tema de nuestro tiempo. Introducción al Congreso.** Martín Rodríguez Rojo.

##### **12:00. El diálogo crítico y ecológico, método de la Universidad Intercultural.** Moacir Gadotti. Profesor de la Universidad de Sao Paulo y Director



del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo. Colaborador permanente del «maestro» Paulo Freire. Presentadora: M.<sup>a</sup> do Socorro Vasconcelos. Profesora de la UNIFOR o Universidad de Fortaleza, Ceará, Brasil.

**16:00. Mesa redonda sobre ¿Es posible la Universidad Intercultural con sólo las competencias de la convergencia?** Modera: José Emilio Palomero. Profesor de la Universidad de Zaragoza. Miembros de la mesa: Fernando Valero. Profesor de la Universidad de Tarragona y Niria Amario. Universidad Tecnológica Simón Bolívar de Puerto Ordaz. Venezuela.

**18:00.** Descanso.

**18:30** Debate abierto sobre el objetivo del primer día del Congreso: **¿Cómo usar los ECTS para interculturalizar la convergencia?** Moderan e introducen el debate Antonio Fraile Aranda y Ana Ponce de León. Profesores de la Universidad de Valladolid y de la Universidad de la Rioja, respectivamente.

## **Día 2º • 8 de octubre**

**10:00. La «Agenda hegemónica» del siglo XXI, amenaza de la Universidad Intercultural.** José M.<sup>a</sup> Tortosa. CU en la Universidad de Alicante.

**11:00. Respuesta de la Universidad «París 8» a la problemática multicultural. Historia de una experiencia de los años 68.** D. Guy de Berger. Profesor de la Universidad «París 8». Saint Denis–Vincennes. Francia. Presentador: D. Tomás Díez González. Catedrático de Escuela Univesitaria en la UVA.

**12:00. Exigencias del Interculturalismo y de la Inmigración al Libro Blanco de Magisterio.** Tomás Calvo Buezas. Catedrático de la U. Complutense. Madrid.

**16: 00. Mesa redonda sobre aportaciones de la etnia gitana, del MST de Brasil y de la cultura mapuche de Chile a la ciudadanía paya occidental.** Modera e introduce el debate: Jesús Aparicio. Catedrático de Escuela en la UVA. Miembros de la mesa: Abraham Olivares, profesor de la ULA, Osorno, Chile; M.<sup>a</sup> do Socorro Vasconcelos, profesora de la UNIFOR; Monse Sánchez Aroca, miembro del CREA. Barcelona, y Raúl de Prado. Profesor de la UVA.

**18.00.** Descanso.

**18:30.** Debate abierto sobre los **documentos** más relevantes emanados del MEC, de la ANECA, de la CRUE, de la Conferencia de Decanos, de la JCyL y de la UVA sobre la convergencia universitaria con Europa **y el reto intercultural «europeo»**. Moderan e introducen el debate: Luis Carro Sancristóbal. Vicedecano de la Facultad de Educación y Trabajo Social, UVA, y Manuel Jaén García. Vicedecano de la Universidad de Almería. Dinamizadores: M.<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Sumaza y M.<sup>a</sup>

Jesús de la Calle Velasco. Profesoras de la Facultad de Económicas y de Educación y Trabajo Social, UVA, respectivamente.

**Día 3º • 9 de octubre**

**10:00. Interculturalización del currículo universitario.** Xesús R. Xares. Catedrático de la Universidad de A Coruña.

**11:00. América Latina y España: dos universidades con sendas culturas llamadas a converger con Europa. ¿Qué se hace, qué falta por hacer desde las redes universitarias: UREL y otras?** Álvaro Poblete. Profesor de la ULA, Osorno, Chile.

**11:30. Diseño de un postgrado en Colombia, a modo de ejemplo.** D. Luis Alfonso Garzón Pérez. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

**12:15. Conclusiones y clausura del Congreso.**

Vicerrectora de Ordenación Académica. Dña. M.<sup>a</sup> Isabel del Val Valdivieso.

Vicedecano del Prácticum y Relaciones Internacionales. D. Luis Carro Sancristóbal.

Vicedecano de Convergencia Europea. D. Antonio Fraile Aranda.

Dña. Julia Boronat Mundina. CEU en la UVA. Miembro del grupo URELVA.

---

# **AUTORES**

---



### **Anadón Revuelta, Óscar**

En la actualidad es alumno de segundo curso de Psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, habiendo cursado previamente Magisterio, en la especialidad de Educación Primaria, también en la anterior institución. Ha realizado labores de voluntariado como monitor y director de tiempo libre en diferentes organizaciones y entidades, como Cáritas Diocesana de Zaragoza. Correo Postal: Antonio Mompeón Motos, 1, Esc. Izq., 7º L • 50017 Zaragoza • Teléfono 609985253 • Correo Electrónico: 468520@celes.unizar.es

### **Ávila Francés, Mercedes**

Es Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente Profesora de Sociología en la E.U. de Magisterio de Cuenca y en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Castilla-La Mancha. Principales líneas de investigación: sociología de la educación; cultura escolar; sociología política. Correo Postal: E.U. de Magisterio «Fray Luis de León» • 16071 Cuenca • Teléfono: 969 17 91 70 • Fax: 969 17 91 71 • Correo Electrónico: Mercedes.Avila@uclm.es

### **Díaz Gómez, Maravillas**

Profesora Titular del área Didáctica de la Expresión Musical en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao en la Universidad del País Vasco. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por dicha Universidad. La puesta en práctica y desarrollo de sus actividades le han posibilitado publicaciones de artículos tanto nacionales como internacionales en revistas especializadas. Actualmente es codirectora de la revista «Eufonía: Didáctica de la Música», miembro del Comité Académico del Boletín de Investigación Educativo Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires y Presidenta de la SEM-EE Sociedad para la Educación Musical del Estado Español, afiliada a la International Society for Music Education. Correo Postal: 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 • Correo Electrónico: maradiaz@teleline.es

### **Güemes Artilles, Rosa María**

Es Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna (Área de Didáctica y organización Escolar). Imparte la asignatura de **Didáctica General**. Su Tesis Doctoral se titulaba *Libros de texto y*

*desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*; se presentó en 1994, en la Universidad de La Laguna. Ha sido Directora de los trabajos de Investigación **NOW (Nuevas Oportunidades Para las Mujeres)** subvencionados con fondos europeos. Now-Tibiabín y Now- Acerina entre los cursos 1998-2001. Coautora del trabajo titulado *Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática*. Publicado en la *Revista de Investigación Educativa (R.I.E.)* 17(1), de 1999, I.S.S.N. 0212-4068, pp. 167-185. Y también del trabajo titulado: *Reflections from two case stuies of imagery and meaning in eighth grade mathematics*. Publicado en la revista internacional *FOCUS, on learning problems in mathematics*, 23(1) de 2001, I.S.S.N. 0272-8893, pp. 1-16. Correo Electrónico: rgumes@ull.es

### **Martín Moreno, Antonio**

Es Catedrático de Universidad de Historia de la Música desde hace una treintena de años, y ha sido uno de los pioneros de estas enseñanzas en la universidad española. En 1975 fue Doctor por la Universidad de Barcelona, y ha sido Director de la Cátedra «Rafael Mitjana», Director de la Cátedra Manuel de Falla de la Universidad de Granada, Director del Festival Internacional de Música y Danza de Granada. Vocal del Consejo de la Música (Ministerio de Cultura), Vocal Consejero Programación de la ONE (Ministerio de Cultura) y Presidente del Jurado del Certamen Internacional de Guitarra «Andrés Segovia», a propuesta del eminente guitarrista, Certamen que se desarrolla anualmente en Almuñécar-La Herradura (Granada). Es también Académico Correspondiente de la Real Academia de BB.AA. de S. Fernando y Académico Correspondiente de la Real Academia de BB.AA. de Sant Jordi. Ha publicado un número importante de libros, artículos y artículos de revistas. Correo Postal: Universidad de Granada • Jesús Fandila, 10 • 18014 Granada.

### **Padrón Fragoso, Juvenal**

Es Profesor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna (Área de Didáctica y organización Escolar). Imparte las asignaturas de **Organización del Centro Escolar e Innovación Educativa y Desarrollo Profesional**. Su Tesis Doctoral se titulaba *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los Centros de Educación Primaria en Tenerife (Un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*, y fue presentada en 1997 en la Universidad de La Laguna. Trabaja en temas sobre **trabajo colaborativo**

**en los centros escolares, metaevaluación de centros, escuelas democráticas e interculturalidad.** Miembro del **Proyecto Atlántida (Educación y Cultura Democrática)- [www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org).**

Asesor pedagógico de la Editorial Afortunadas de libros de texto escolares. Coautor del trabajo titulado La colaboración entre el profesorado de Primaria: resultados de dos estudios descriptivos, y publicado en 1990 en la *Revista de Educación*, 326, editada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Correo Electrónico: [jpadron@ull.es](mailto:jpadron@ull.es)

### **Palacios Sanz, José Ignacio**

Es Catedrático de Escuela Universitaria, de Música, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, doctor en Historia del Arte, y Profesor Superior de Pedagogía Musical, Órgano, Musicología y Música Sacra. Dirige con el grupo «Educación Musical» varios proyectos de investigación, subvencionados por la Junta de Castilla y León, y también destaca su pertenencia como miembro de *Mens und Musik*, perteneciente a la Universität Mozarteum de Salzburg (Austria). Ha sido director del programa de doctorado «Educación Artística», ha dirigido cursos, impartido conferencias y conciertos, y publicado un número importante de artículos en revista nacionales e internacionales. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal • Universidad de Valladolid • Paseo Belén, 1 • 47011 Valladolid • Teléfono y Fax: 983/423538 • Correo Electrónico: [jpalacios@mpc.uva.es](mailto:jpalacios@mpc.uva.es)

### **Pérez Prieto, Mariano**

Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica de la Expresión Musical y Subdirector del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca. Doctor en Musicología por la Universidad de Salamanca, licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Salamanca y titulado superior en música por el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Actualmente imparte clases en la titulación de magisterio-educación musical y realiza y dirige trabajos de investigación relacionados con la educación musical en la enseñanza general. Correo Postal: Universidad de Salamanca • Área de Didáctica de la Expresión Musical • Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal • Escuela Universitaria de Educación de Ávila • Madrigal de las Altas Torres, 3 • 05003 Ávila • Teléfono 920 35 36 00 • Correo Electrónico: [mpp@usal.es](mailto:mpp@usal.es)

### **Subirats Bayego, Maria dels Àngels**

Catedrática de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Barcelona donde imparte docencia desde el año 1972. Investigaciones en el campo de la Didáctica de la Expresión Musical y en el campo de la Etnomusicología. Publicaciones: Textos escolares sobre educación musical y artículos sobre prácticas docentes. Estancias en Universidades Europeas como profesora invitada. (Graz y Linz en Austria; Blaagaard Statseminaraum en Copenhagen, Dinamarca; Notodden en Noruega;) en Iberoamérica, (Universidad Nacional de Piura, Perú; Universidad de Playa Ancha, Valparaiso. Chile) y en el Nepal (Universidad de Kathmandú). Correo Postal: Universitat de Barcelona • Campus Mundet • Facultat de Formació del Professorat • Passeig de la Vall d'Hebron, 171 • Edifi de Llevant • 3ª planta • 08035 Barcelona • Tel. 93 403 51 35 • Fax 93 403 50 17 • Correo Electrónico: asubirats@ub.edu

### **Zaldívar Gracia, Álvaro**

Catedrático de Estética e Historia de la Música del Conservatorio Superior de Música de Murcia, actualmente en comisión de servicios como Vocal Asesor del Gabinete Técnico de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, en Madrid, encargado de manera especial del apoyo a la más adecuada integración de las enseñanzas artísticas superiores no universitarias españolas en el nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior. Correo Electrónico: [www.csmmurcia.com/zaldivar](http://www.csmmurcia.com/zaldivar)



# **NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES (RIFOP)»**

## **1) Normativa general**

La «*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)*», que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la «ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza • San Juan Bosco, 7 • 50071 (España).

La AUFOP (<http://www.aufop.org>) edita una segunda revista, la «*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*», independiente de la RIFOP, que puede ser consultada gratuitamente en la siguiente dirección electrónica: [http://www.aufop.org/publica/reifp/num\\_reifp.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp)

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad (<http://www.aufop.org/aufop/estatuto.asp>) y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva, Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo Académico y Comité Asesor.

## **2) Normas para la confección de artículos**

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atender para ello a las normas formales que se detallan a continuación. La no adecuación a las mismas constituirá motivo suficiente para no ser aceptados para su publicación.

### *2.1) Aspectos formales*

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado • Corona de Aragón, 22-24 • E-50009 Zaragoza • Tel./Fax +34 976 565 853. También será remitido a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en Word (Microsoft Office); no utilice espacios en blanco ni tabuladores para sangrar los párrafos, y si es posible utilice el «espacio posterior», de la opción «Párrafo», del Menú «Formato» de Word para separar los párrafos, en vez de dar dos veces a la tecla *return* (↵).

Todos los trabajos serán presentados impresos, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesouro Europeo de la Educación, al Tesouro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesouro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación.

## 2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

**Citas textuales:** Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» [DELORS, 1996, 61].

**Paráfrasis:** Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

**Referencias bibliográficas:** La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora.

- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma. Se procederá de igual forma en el caso de los nombres propios.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al estilo de letra y a los signos de puntuación, si no dispone de versales (APELLIDOS) utilice minúsculas, excepto en la primera letra del apellido (Apellidos):

- **Para libros:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, Joaquín & ARMENGOL, Carme (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, Xesús R. (2002). El conflicto como contenido didáctico. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, Rosario (2002). Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, Antonio (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 30.
- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, Daniel P., & ZEICHNER, Kenneth M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTAELLA, Cristina (2001). La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2). Consultado el día de mes de año en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Para más información sobre la realización de trabajos y su adecuación a la normativa APA, puede consultarse el artículo titulado «Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos y científicos», publicado en el número 28 de esta revista.

### 2.3) *Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.*

En cada número se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status socio-laboral y profesional, etc.).

Habrà una sección especial destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

Asimismo, existirá una sección dedicada a la publicación de fichas-resumen de tesis doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía y Sociología de la Educación. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias de congresos conectados con al formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

## *2.4) Admisión y aceptación de artículos*

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables del correspondiente coordinador y de al menos tres miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres expertos para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Tales informes serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

## *2.5) Criterios de evaluación*

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

## *2.6) Artículos publicados*

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, si les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado • Corona de Aragón, 22-24 • E-50009 Zaragoza • Tel./Fax +34 976 565 853 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es



**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN**  
**REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**  
continuación de la antigua «Revista de Escuelas Normales»  
(CIF. G-44032266)

**AÑO 2005**

Apellidos ..... Nombre .....

DNI O CIF ..... Localidad .....

Calle/Plaza ..... Número .....

Provincia ..... C.P. .... Teléfono .....

Lugar de trabajo .....

Calle/Plaza ..... Número .....

Provincia ..... C.P. .... Teléfono .....

Domiciliación Bancaria:  
Ruego me giren el importe de la suscripción anual a mi cuenta:  
Número Completo de la cuenta (20 dígitos):.....  
Banco o Caja de Ahorros: .....

Dirección completa del Banco: .....

Localidad y Código Postal:.....

Firmado:  
Nombre y Apellidos .....

---

---

**Precios para el año 2005 (impuestos incluidos):**

- Suscripción para socios de la AUFOP: 37 Euros
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 78 Euros
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una) 265 Euros
- Suscripciones para el resto de países extranjeros: 100 Euros
- Precio de este ejemplar suelto: 26 Euros (más gastos de envío)  
En todos los casos va incluido el IVA (4%) y el importe del envío de las revistas al suscriptor o suscriptora.

**Forma de Pago:**

- 1.- Cheque Nominativo: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Corona de Aragón, 22-24 • E- 50009 Zaragoza.
- 2.- Transferencia Bancaria: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y a la c/c. n.º 2086 0041 62 0700008676 de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

**Enviar este Boletín de Suscripción a:**

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)  
Corona de Aragón, 22-24  
E-50009 Zaragoza  
Teléfono 34 976 56 58 53 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es

