

# CON DERECHO ¿A CUÁNTAS Y QUÉ PERSPECTIVAS? DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Marta Serna Medrano**

Organista y licenciada en Musicología.

Residencias en Early Music Institute (Bloomington, Indiana University 1999)

DAMS (Università di Bologna 2001), Faculty of Music (Oxford University 2003)

Profesora de Educación musical

## **Resumen:**

La situación actual que sufre la educación musical obligatoria en España es consecuencia de un planteamiento farragoso y fluctuante. Se enseña “música” pero cada docente con un enfoque diferente. Esta situación debe revisarse a la luz de muchas prácticas y proyectos individuales desarrollados en centros públicos de diversas comunidades autónomas que muestran un panorama bien diferente.

## **Palabras clave:**

Educación musical, aprendizaje musical, LOE, LOMCE, ESO

## **MUSIC EDUCATION SYSTEMS IN EUROPE**

### **Abstract:**

The current situation that compulsory music education suffers in Spain is the result of a cumbersome and fluctuating approach. "Music" is taught but each teacher with a different approach. This situation must be reviewed in the light of many practices and individual projects developed in public centers of various autonomous communities that show a very different picture.

### **Keywords:**

Music education, music learning, LOE, LOMCE, ESO

**Serna Medrano, Marta** "Con derecho ¿a cuántas y qué perspectivas? de la música en educación secundaria obligatoria". *Música Oral del Sur*, n. 14, pp. 289-306, 2017, ISSN 1138-857

**Fecha de recepción:** 25-4-2017    **Fecha de aceptación:** 30-10-2017

## LAS MÚSICAS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El naufragio actual que sufre la educación musical obligatoria en España es consecuencia de un planteamiento farragoso y fluctuante del *qué, cómo y para qué* de la música en dicho nivel de enseñanza. La variación de los contenidos del currículo, asignaturas y horas de clase, según con qué leyes educativas se trabaje, obliga a que alumnos y profesores de música vivamos experiencias desconcertantes en las aulas, sin tener voz ni voto en el asunto<sup>1</sup>. Son múltiples los problemas e incoherencias que provocan inseguridad en el profesorado cuando se plantea el itinerario a seguir en la docencia musical, abordando una carrera cercenada<sup>2</sup>, pero es destacable el hecho de que las leyes manejen distintos conceptos de realidad sonora bajo el nombre genérico de “música” considerándose prácticas infinitas cuando parece aludirse a la misma materia. Una de las claves de este problema complejo está en que no se ha debatido lo suficiente y en profundidad qué filosofía de la educación musical se desea y esto genera constantes cambios en los objetivos y competencias a trabajar<sup>3</sup>.

Se enseña “música” pero todos los docentes no hablamos de la misma realidad, porque el modo de conceptualizar la música en la enseñanza obligatoria adopta para unos profesores un sesgo espiritual, para otros la música debe ser una actividad casi lúdica o terapéutica

<sup>1</sup> Es destacable la específica mención a la situación de España realizada en el congreso internacional ISME (Glasgow, julio, 2016). Los años 2014 y 2015 dieron lugar a diversas revisiones del sistema LOE-LOMCE donde se destaca cómo la injusticia social impide que los más desfavorecidos carezcan de acceso a la Música. Véase Domínguez Nonay, M. Blanca. “La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón”. *Fórum Aragón* 12 (2014). Véase <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754435.pdf>> [consultado 25-2-2016]; [S.A.] “Estropicio musical”. *Música y educación*, 97 (2014). Véase <[http://www.musicalis.es/?page\\_id=1238](http://www.musicalis.es/?page_id=1238)>; aunque anterior véase también, Giráldez, Andrea. “Educación musical: los retos del futuro inmediato”. *La puerta FBA*, 1 (2004), pp. 52-57. Véase <[https://www.academia.edu/23204504/Educación\\_musical\\_los\\_retos\\_del\\_futuro\\_inmediato](https://www.academia.edu/23204504/Educación_musical_los_retos_del_futuro_inmediato)> [consultado 12-5-2016].

<sup>2</sup> Enseñar cada día en dos centros escolares distantes, impartir otra materia considerada “afín”, trabajar en centros de difícil desempeño, enseñar a 9 grupos diferentes con 30 alumnos en cada uno, no disponer de instrumentos, wifi ni equipo de música adecuado en el aula, además de cambiar de instituto sistemáticamente cada curso escolar son algunos de los problemas más comunes. Caso a parte es la excepcional situación de los profesores de Música, desplazados de sus destinos y recolocados realizando tareas no específicas cuando deciden no integrarse en los programas bilingües.

<sup>3</sup> Cada Comunidad opta por soluciones diferentes con LOMCE concretándose los perfiles de asignaturas “troncales autonómicas” o de materias de “libre configuración autonómica”. Es interesante comprobar cómo se ve nuestra trayectoria de reformas a la luz de otras medidas tomadas en diversos países europeos a través de una vuelta conservadora con la ley de 2002. Rusinek, Gabriel; Sarfson, Susana. “Spain: a Journey from Nominal towards a Universally Implemented Curriculum”. Cox, Gordon; Stevens, Robin S. (Eds.). *The Origins and Foundations of Music Education : Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*. New York: Continuum, 2010, pp. 91-108.

mientras que unos terceros ligan esta materia a las vivencias más profundas de una tradición cultural. Para otros, la asignatura es una suma de todo ello sin que sea frecuente que el profesor se centre en potenciar la música como pensamiento generador de conocimiento válido por sí y en sí mismo<sup>4</sup> puesto que no es el objetivo clave. Esta última opción, la que nos haría crecer al fin favoreciendo una verdadera cultura musical parece ser la más inútil o tal vez la más complicada (¿más que cualquier otra materia?) puesto que se trabaja de modo superficial. No es anecdótica la postura de los docentes quienes desestiman la posibilidad de ofrecer al alumno una formación que le sirva para su posterior profesionalización. Es cierto que buena parte de los estudiantes de ESO [se] cuestiona para qué tocar y saber música si no va a ser músico pero, al tiempo, las encuestas nunca recogen ese porcentaje de ellos que reclaman clases de instrumento, coro o lenguaje musical.

Debe valorarse cómo esta diversidad de “músicas” de géneros, estilos y culturas -integradas a presión en los currículos de la enseñanza de la *música*- crean la necesidad de establecer teorías de defensa y justificación de todas ellas frente a la sociedad en vez de un debate interno y previo entre el profesorado sobre qué es lo oportuno y adecuado enseñar y a qué niveles. Esta actual y costosísima defensa de la asignatura/música en la educación obligatoria -pergeñada a marchas forzadas y en un contexto hostil ya con LOMCE dada la reducción drástica de horas de enseñanza- va dirigida a una sociedad que lee sin profundizar y se deja persuadir cuando se le informa sobre la mejora del rendimiento matemático o lingüístico en los alumnos músicos<sup>5</sup>, por ejemplo, o sobre la función de la música como herramienta integradora sin que se mencione esa otra parte imprescindible que es la puramente artística, emocional-intelectual y creativa. Esta constante justificación de una utilidad diferente -según convenga- que revalorice la enseñanza musical pone de manifiesto un incongruente discurso de odio y admiración por este arte del que, a todas luces, se demuestra que no se entiende en absoluto cuál es su esencia<sup>6</sup>, para qué se la necesita y en qué medida. Se articulan así sofisticadas (y otras peregrinas<sup>7</sup>) teorías para

---

<sup>4</sup> Espinosa señala un problema similar en Argentina. Giráldez, Andrea. “Nuestra escuela sigue considerando al Arte una “materia de complemento, de entretenimiento”. Entrevista a Susana Espinosa”. Véase <[http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/433-susana\\_espinosa](http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/433-susana_espinosa)> [consultado 13-7-2016]

<sup>5</sup> La idea es apoyada por solventes profesionales y entidades, como manifiesta Anna Vernia al frente de SEM-EE. Véase [S.A.] “Nota de prensa. La SEM-EE plantea la grave situación de la educación musical en España en una conferencia mundial en Glasgow” <<http://www.sem-ee.com/>> [consultado 9-9-2016].

<sup>6</sup> Se trata de un debate nuevo y urgente en España que sin embargo ya tiene una larga trayectoria internacional y aborda la propia ontología. Véase Pio, Frederik; Varkøy, Øivind (Eds.). *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations: music, education and personal development*. Dordrecht: Springer, [2015]; Howard, V. A. “Must Music Education have an Aim?”. Bowman, Wayne D; Frega, Ana Lucía (Eds.). *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 249-262.

<sup>7</sup> El volumen alto de la música mejora la concentración. Véase Rivera, Raquel. “Niño, sube la música: el rock a todo trapo ayuda a estudiar” <[http://elpais.com/elpais/2015/11/24/buenavida/1448392000\\_298523.html](http://elpais.com/elpais/2015/11/24/buenavida/1448392000_298523.html)> [consultado 27-7-2016].

justificar que la música en la enseñanza obligatoria “sirve” en la misma medida que lo hacen otras materias también y este debate, inútil y titubeante, que le asegura a la asignatura su vapuleada presencia<sup>8</sup> en la ESO la transforma al tiempo en una asignatura aglutinadora (cual chicle) de objetivos hasta encontrados entre sí. Se produce una manipulación del concepto de música que confunde a nuestra sociedad porque no se discrimina lo que engloba (¿todo?) y lleva a establecer categorías inapropiadas o inexactas de la realidad musical. Por otra parte, el concepto múltiple de la música -así estudiado y entendido aunque no explicitado- es inabordable en todas sus realidades durante el escaso tiempo en la enseñanza obligatoria y elegir cuáles *músicas* deben estar y cuáles no (tanto estilos como disciplinas musicales) resulta un problema ético y político serio hoy: la música clásica se asocia con una soporífera élite clasista, la popular urbana se dice por completo acorde a los intereses de los estudiantes mientras que la música etno revaloriza todas las culturas. Sin embargo, cualquier docente sabe que estas afirmaciones simplistas no se cumplen siempre en el aula y no vienen más que a enturbiar un problema que en realidad no es tal.

En primer lugar, conviene señalar que para llegar a este galimatías actual la enseñanza musical obligatoria en España ha priorizado el inalienable “derecho a la Música” –recogido en la Declaración de los Derechos Humanos y desarrollado en buen número de países- sobre todos los demás favoreciendo que la enseñanza musical obligatoria se adapte a los límites y niveles de aprendizaje de todos los ciudadanos para que estos puedan disfrutarla en la medida de sus posibilidades. Este derecho está bien respaldado por un nutrido y solvente corpus de estudios musicológicos de plena actualidad que atienden incluso las necesidades técnicas de un oyente no especializado con el fin de que disfrute de las estrategias de la improvisación<sup>9</sup> en la escucha, considerando el placer<sup>10</sup> auditivo un objetivo indiscutible de la relación de todo humano con la música. La Música (para todos) facilita las conductas pro-sociales de modo que ciertos aspectos obvios para el arte musical -como es la producción de un sonido bello- deja de ser el centro de atención del estudio, pudiéndose realizar con medios tecnológicos infalibles, transformándose la música en mera herramienta. La enseñanza musical se ve ligada y en deuda con una “justicia social” por lo que se afana en facilitar la inclusión y la anulación de la élite por medio de los coros, la tecnología y los repertorios pop<sup>11</sup>. Entre los retos educativos señalados por los especialistas de diversos países europeos, africanos y americanos están el de la integración<sup>12</sup> de alumnos

---

<sup>8</sup> Los esfuerzos de las asociaciones de profesores de música que integran COAEM han sido muchos contra los recortes de LOMCE. Por otra parte, no se olvide que la primera asignatura que desaparece cuando existen problemas con el currículo de EEUU es la música. Véase Goble, J. Scott. “The *Place of Music in Schools Problem*”. *What’s So Important About Music Education?* New York: Routledge, 2010.

<sup>9</sup> Corbett, John. *A Listener’s Guide to Free Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, 2016.

<sup>10</sup> Kramer, Lawrence. *The Thought of Music*. California: University of California Press, 2016.

<sup>11</sup> Véase Benedict, Cathy; Schmidt, Patrick K; Spruce, Gary; Woodford, Paul (Eds.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford ; New York : Oxford University Press, 2015.

<sup>12</sup> Véase < <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical> > [consultado 26-3-2016]

con dificultades de acceso a los contenidos educativos y el de la actualización de las metodologías<sup>13</sup> educativas a fin de trabajar la interculturalidad<sup>14</sup> como sucede especialmente en Alemania, Reino Unido, Guayana<sup>15</sup> o México. Aunque también hay voces críticas que no ven resultados tan alentadores en estas políticas culturales<sup>16</sup> el caso de España es muy similar al de otros países mencionados en donde la clase de Música se elige –directa o indirectamente– como espacio común para desarrollar un proyecto de convivencia<sup>17</sup> y en especial, la competencia de la inclusividad y la interculturalidad<sup>18</sup> revisándose diversidad de géneros y estilos<sup>19</sup>.

Es evidente que una de las maneras de revalorizar la Música en la enseñanza obligatoria española ha sido dotarla de una carga de contenidos importante, además de potenciar la interculturalidad señalada, sin embargo resulta imprescindible revisar ahora si es posible que este enfoque tan amplio<sup>20</sup> no ceda ante tantos aspectos a tratar: que la Música sea tantas cosas no significa que podamos abordarlas todas, resultando agotador el sistema falso y doble, porque aunque la música es vehículo de integración en el aula, a fin de curso los alumnos quieren tocar en público para padres y compañeros del centro y deben, además, saber reconocer auditivamente diversos tipos de textura musical. Por otra parte, la materia de música es diferente según el centro escolar y la comunidad autónoma en que se imparte, dependiendo de la motivación y competencia del alumnado y con frecuencia basándose en mínimos dado el grado de complicación y variedad de estudiantes en el mismo aula, de

<sup>13</sup> Véase <<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/entrevistas/item/343-%E2%80%9Csin-cambio-metodo%C3%B3gico-no-habr%C3%A1-aprendizaje-competencial%E2%80%9D-entrevistamos-a-felipe-gertrudix>> [consultado 26-3-2016].

<sup>14</sup> Volk, Terese M. *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press, 1998, p. 147.

<sup>15</sup> Existen currículos interculturales en Guayana. Sagar, Rohan; Hebert, David G. “Research-Based Curriculum Design for Multicultural School Music: Reflections on a National Project in Guyana”. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 14: 2 (2015), pp. 145-173. <[http://act.maydaygroup.org/articles/SagarHebert14\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/SagarHebert14_2.pdf)> [consultado 7-4-2016]

<sup>16</sup> Sloboda argumenta que estos cambios a niveles locales no contribuyen más que anecdóticamente al cambio social: se trata de proyectos regenerativos y transformativos pero los espacios donde se han probado programas de música es en Sudáfrica con problemas étnicos, en América con bandas, en prisiones de menores, en El Sistema de Venezuela, y en currículo de México. Benedict, Cathy; Schmidt, Patrick K; Spruce, Gary; Woodford, Paul (Eds.), *Op., cit.*, p. 542.

<sup>17</sup> Cabedo Mas, Alberto; Motoyama Narita, Flávia. “Music Education and the Construction of Musical Knowledge in Spain and Brazil”. *International Journal of the Arts in Society*, 6: 4 (2011), pp. 159-167. Véase <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/41801>> [consultado 3-4-2016]

<sup>18</sup> El acercamiento de la música a los alumnos musulmanes, por ejemplo, puede resultar muy difícil en ocasiones cuando el profesor no entiende la relación de estos con el arte sonoro. Véase Harris, Diana. *Music Education and Muslims*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2006.

<sup>19</sup> La inclusión de instrumentos ajenos a la cultura americana en las escuelas, como son la percusión africana, y agrupaciones caribeñas y javanesas, ha sido una constante en estos últimos años. Goble, J. Scott., *Op., cit.*, pp. 1-13.

<sup>20</sup> Sería interesante referirnos a “músicas” más que a la música en este punto. Véase Goble, J. Scott. “Music or Musics? An Important Matter at Hand”. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 14: 3 (2015), pp. 27-42.

modo que con frecuencia no se garantiza el “derecho” a que todos los alumnos aprendan proporcionalmente. Tampoco el profesor elige su destino de manera que éste se encuentra en cursos sucesivos dirigiendo una orquesta de alumnos que estudian grado medio en el conservatorio tras haber trabajado durante el curso previo en la fabricación de un *ensemble* de instrumentos reciclados, dando resultados muy desiguales.

El problema -que lo hay- radica en que la calidad del resultado sonoro de las prácticas denominadas “música”, es más que dudosa, puesto que no hay tiempo real para ocuparse de aspectos obvios como son la afinación o digitación en un instrumento, por ejemplo, aunque se cumplan generosamente otros objetivos mencionados que atañen a la integración y disfrute de las emociones. Es hora de valorar si desde el punto de vista técnico-musical esta enseñanza no resulta de una exigencia excesivamente laxa debido a la convivencia de hasta treinta y tres alumnos con capacidades totalmente diferentes en el mismo aula bajo la supervisión de un solo profesor (que carece del don de ubicuidad y de la virtud de ser un superhéroe). Conviene concretar cómo enseñar el lenguaje musical básico (ese elemental que implica cuatro años de estudios en nuestro país en las enseñanzas regladas del conservatorio) dentro de un currículo que aborda, aunque reducido, todos y cada uno de los epígrafes del programa de estudio de un grado de musicología más uno de interpretación, en dos cursos escolares. Al tiempo debe reflexionarse sobre cómo puede desarrollarse esta materia múltiple sin perder una parte importante del propio concepto de “música” –ese que comprende a Josquin y Hindemith, al cello y el oboe d’amore- y nos incultura como occidentales<sup>21</sup> si los alumnos aún no la han asimilado como tal. Las respuestas no son únicas y son muchos los docentes que proyectan y desarrollan sus propias soluciones reconduciendo todos los problemas señalados.

Esta desoladora perspectiva de la situación presente, que afecta a toda la sociedad, es tan relativa como mediática y debe revisarse a la luz de muchas prácticas y proyectos individuales desarrollados en centros públicos de diversas comunidades autónomas que muestran un panorama bien diferente aunque, eso sí, no tan común como los músicos desearíamos.

## ENFOQUES Y PERSPECTIVAS PRÁCTICAS EN DESAFÍO

La Música se plantea en la Enseñanza Secundaria como una asignatura múltiple e intercultural, tal y como se ha expuesto, de modo que cada profesor debe mantener un forzadísimo y disciplinado equilibrio entre todos los estilos abordados y esto depende, en cualquier caso, de su formación y preferencias: quién es y qué sabe<sup>22</sup>. Aunque con

---

<sup>21</sup> Waters sugiere la inspiración en el modelo de China que además de trabajar con agrupaciones instrumentales occidentales en la enseñanza preserva y exige un competente conocimiento de su cultura musical y un alto grado en la técnica instrumental de los grupos tradicionales. Waters, Sarah S. “Sharing Global Musics: Preserving the Past, Preparing for the Future—A Look at Music Education in China”. *Music Educators Journal*, 101 (2014), pp. 25-27.

<sup>22</sup> Esta misma diatriba se desarrolla en EEUU, entre otros países, puesto que cada profesor concibe un concepto de Música atribuyendo a la misma valores diferentes y dividiendo las opiniones del

buenísima disposición se acepte que el interés de todos géneros y estilos pueda ser el mismo para la formación de un adolescente, la dificultad de enseñarlo con solvencia y la de obtener resultados satisfactorios es considerable: si es costoso que un grupo escolar afine al cantar no es más fácil que un profesor coordine un *gamelang* con naturalidad y justeza. Y es que no se pueden enseñar todos los estilos con algún rigor en esas pocas horas destinadas a la música en la ESO: sabemos lo sofisticada que es, en especial, la música clásica –de cualquier cultura, sin entrar a valorar nada más que el hecho de su complejidad intelectual y técnica- y también sabemos que el mismo docente no puede ser competente en cello y *shakuhachi* (necesitaría dos vidas para estudiar ambos instrumentos y sistemas musicales<sup>23</sup>). En definitiva, lograr hacer convivir o sucederse estas manifestaciones musicales en el mismo aula es realmente complejo para quien lo recibe y lo imparte, si el planteamiento es realmente honrado y competente, por muy versátil que se sea<sup>24</sup>. Por otra parte, rechazar cualquier práctica musical y centrarse exclusivamente en los sistemas tecnológicos y la audición sistemática resulta una opción triste y pobre de modo que, como es lógico en este contexto, los contenidos se enfocan y abordan desde posturas bien diferentes, más o menos acordes al perfil de cada profesor.

El enfoque de la asignatura es abierto y más rico en aquellos contextos, comunidades o entornos escolares, en los que se favorece su enseñanza, y por suerte se concreta en proyectos que procuran aportar una vía sólida de trabajo en innovación educativa<sup>25</sup>. Dicha

---

colectivo docente, desbordado por la ampliación del currículo para incorporar música étnica y pop en sus aulas. La realidad no es tan sencilla: Goble señala las diversas prácticas y hábitos relacionados con la música y el problema que resulta de mezclarlos en el aula. Otro problema es el de la autenticidad de dichas prácticas realizadas fuera de contexto aunque se proponen trabajos muy concretos para evitar este grave desajuste. Véase Goble, J. Scott., *Op., cit.*, pp. 2-6; Yoo, Hyesoo; Kang, Sangmi. “Teaching Korean Rhythms in Music Class Through Improvisation, Composition, and Student Performance”. *General Music Today*, 28 (2014), pp. 16-22.

<sup>23</sup> Giráldez, por contra, sugiere la posibilidad de que ofrezca esta enseñanza a los docentes: “No podemos olvidar que, salvo excepciones, la mayor parte del profesorado se forma en conservatorios o escuelas de magisterio en las que la mayor parte de la enseñanza (por no decir la totalidad) gira en torno a la música clásica de tradición occidental. Por ello, los cambios que puedan producirse en el ámbito de la formación (inicial y permanente) del profesorado son esenciales si queremos que el ideal de una educación musical en la que tengan cabida todas las músicas posibles se haga realidad”. Giráldez (2004), *Op., cit.*, p. 56.

<sup>24</sup> Europa aconseja con seriedad que el docente presente un talento de aprendiz versátil y constante, pero además el Libro Blanco suma la exigencia para el docente como gestor y promotor del éxito social. Véase [S. A.] “Schools for the 21st Century” <[http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/EASmeNetSchools21\\_EN.pdf](http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/EASmeNetSchools21_EN.pdf)>; Angelo, Elin. “Music Educators’ Expertise and Mandate: Who Decides, Based on What”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15: 2 (2016), pp. 178- 203 <[http://act.maydaygroup.org/articles/Angelo15\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Angelo15_2.pdf)> [consultado 7-4-2016]

<sup>25</sup> Interesantes igualmente son propuestas como las recogidas en AA.VV. *Investigación musical y nuevas tecnologías. Actas de las ponencias con Euterpe, Murcia, 2011* [s.l.: s.e, s.a]. También se mencionan otras propuestas en Rusinek, Gabriel; Sarfson, Susana. “Spain: a Journey from Nominal towards a Universally Implemented Curriculum”. Cox, Gordon; Stevens, Robin S. (Eds.). *The*

innovación llega en unos casos a través de medios tecnológicos, partiendo del beneficio público de los cuidadosos blogs y webs personales de algunos docentes<sup>26</sup>, pero en otros muchos casos también de la práctica musical en directo, abriéndose ésta a muy diversos instrumentos, agrupaciones, estilos y perspectivas<sup>27</sup>.

Es interesante insistir en que se ha asumido que la enseñanza obligatoria no tiene, ni debe tener, un objetivo profesional sino que debe formar “oyentes críticos”<sup>28</sup>, aceptando lo que indica el currículo. Sin embargo, formar “público” es aceptar que el docente moldea consumidores (aunque muy aptos para todo tipo de estilo) en el aula cuando podría formar a instrumentistas, compositores y cantantes amateur con autonomía propia. Estos jóvenes no serían (¿o sí?) profesionales pero inevitablemente resultarían escuchas con oficio, verdaderamente competentes. La LOMCE hace referencia específica a este aspecto<sup>29</sup> insistiendo en la práctica musical como motor de todo el aprendizaje pero una práctica de calidad resulta inabordable cuando solo se cuenta con una flauta dulce de plástico “manipulada” por una comunidad de al menos veinticuatro alumnos (con diferentes competencias cada cual) por aula. A pesar de todo, por suerte, hoy se puede reflexionar sobre la apuesta del gobierno de Aragón<sup>30</sup> que incorpora el grado elemental de música a partir del presente curso en Educación primaria así como la Fundación Barenboim-Said<sup>31</sup> ofrece clases de instrumento en horario lectivo en algunos colegios públicos de Andalucía. Un camino paralelo toma el IES Beatriz Galindo de Madrid ofreciendo una clase de banda en el aula mientras que el proyecto de Rafael Villanueva Liñán<sup>32</sup> se presenta en el mismo

---

*Origins and Foundations of Music Education : Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*. New York: Continuum, 2010, pp. 99.

<sup>26</sup> Es destacable el estuendo trabajo ecléctico que realiza María Jesús Camino en un blog modélico para toda la comunidad de docentes, por calidad y cantidad de trabajos compartidos en red.

<sup>27</sup> No se trata aquí de realizar un estudio al respecto sino de constatar la cantidad de soluciones posibles que ya están en marcha en forma de proyecto puesto que el currículo resulta abstracto o inabordable.

<sup>28</sup> Dichos docentes defienden y trabajan con técnicas semejantes a la de cualquier centro profesional de música, escuela o conservatorio, pero orgullosos de encaminar el aprendizaje a otra finalidad, centrada en el aspecto lúdico y amable del arte. Véase Chacón, Marián. “La Improvisación como Sistema Pedagógico en el aula de Secundaria”. *II Congreso del IEM, 22 de diciembre de 2002*. Véase <<http://www.iem2.com>> [consultado 3-2-2016]

<sup>29</sup> “A partir de la práctica se llegará progresivamente a la comprensión conceptual de la música. Se buscará en todo momento sentir para después aprender, lo que mejorará la motivación del alumno y alumna, su creatividad y la comprensión profunda del hecho musical. En definitiva, aprender música haciendo música para desarrollar así destrezas y habilidades por parte del alumnado”. BOE 173, 21/7/2015, p. 61293.

<sup>30</sup> Véase [S.A.] “Cinco colegios públicos estrenarán en septiembre un proyecto pionero en música”. <<http://zaragozabuenasnoticias.com/2016/04/14/cinco-colegios-publicos-estrenaran-en-septiembre-un-proyecto-pionero-en-musica/>> [consultado 15-5-2016]

<sup>31</sup> Véase <<http://www.barenboim-said.org/es/proyectos/educacionMusicalInfantil/ProyectoOrquestalenPrimaria/>>

<sup>32</sup> Villanueva Liñán, Rafael. *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria. Análisis de la situación actual y la clase de cuerda como alternativa al currículo*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, 2014. <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/22645>> [consultado 10-4-2016].

sentido cuando propone el trabajo con una agrupación de instrumentos de cuerda (más económica que la de los instrumentos Orff).

Otro enfoque centrado en la práctica musical prefiere la interpretación de música popular urbana con instrumentos escolares y se concreta a su vez en opciones bien diferentes. La premiada actividad de Antonio Domingo que reúne a cientos de alumnos en *CreaBandaSonora* aludiendo a “La metodología del cambio”<sup>33</sup> al proponer la escritura, ensayo, montaje y realización de un macroconcierto escolar, en directo, a lo largo del curso. Otra opción es la idea alternativa de *Tamujo Music Project* que aúna profesores y alumnos en una agrupación pop-rock. Entre aquellos trabajos centrados en la tecnología<sup>34</sup> obviando la práctica instrumental tradicional destaca el del galardonado Adolf Murillo cuyo proyecto se basa en un laboratorio de creación a base de simples tablet y recursos tecnológicos relativamente económicos que apuestan por la creación en el aula y su puesta en escena<sup>35</sup>. Otros docentes se centran en el aspecto emocional, terapéutico y convivencial de la Música y surgen proyectos como *El rap de la discapacidad* o se acogen programas institucionales como el *Coro de las Emociones* de la Fundación Botín o el proyecto MUSE de la fundación Yehudi Menuhin mientras que otra iniciativa puntual como la del rapero Pau Llonch introduce la rima y el compromiso social en el aula a través de su música. Caben, además, en las aulas de secundaria proyectos colaborativos e interdisciplinares como *El sonido que habito* que aglutina todas las materias escolares a partir de la música. Además, otras iniciativas pasan por llevar a los músicos a las aulas o tocar en un auditorio o teatro como propone el proyecto *Lova* o *Adoptar un Músico/Creador* realizado en diversas comunidades autónomas.

En este contexto tan variado la Confederación de Asociaciones de Educación Musical propone la divertida iniciativa “Musiqueando”<sup>36</sup> para que los centros escolares salgan a la calle a mostrar todo este valioso trabajo que nadie escucha en los institutos: ese tono lúdico<sup>37</sup>, apetecible y simpático de la audición de música en la calle, muy bien valorada por

<sup>33</sup> Véase <[http://creabandasonora.es/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=4:manifiesto&Itemid=202](http://creabandasonora.es/index.php?option=com_k2&view=item&id=4:manifiesto&Itemid=202)> [consultado 7-3-2016]

<sup>34</sup> King, Andrew; Himonides, Evangelos. *Music, Technology, and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2016.

<sup>35</sup> “Me sigo sorprendiendo cuando entro a una clase y veo la pizarra de pentagramas atiborrada de soles y lunas, eso sí me parece un paisaje marciano. Lo importante es que el alumnado acceda a la música desde una experiencia real y directa con el sonido”. Véase Miralles Lucena, Rafael. “Al estudiante hay que descubrirle la música que lleva dentro”. *Cuadernos de pedagogía*, 424 (2012), pp. 40-45. Véase <<http://www.acicastello.org/uploads/2012/06juny/EntrevistaAdolfMurillo.pdf>> [consultado 15-4-2016].

<sup>36</sup> Véase <<http://www.coaem.org/musiqueando-2016>> [consultado 24-3-2016].

<sup>37</sup> COAEM se adapta con absoluta corrección a la acción pedagógica de las exigencias actuales: “ [...] sin olvidar el carácter lúdico que debe prevalecer en toda actividad artística en la que la capacidad de disfrutar y transmitir este gozo potencia el aprendizaje del hecho musical, integrando los diferentes

los estudiantes, hace despertar recelo y profunda cautela porque “musiquear” se presupone –puesto que acuña amablemente un atractivo tecnicismo escolar- como un hacer música de forma excepcional. La fórmula elegida es una brillante solución provisional para revalorizar la música en la Enseñanza obligatoria pero al tiempo se delata como el propio conflicto que nos ocupa: si la experiencia lúdica (imprescindible inicialmente) debe primar sobre la experiencia profunda y trascendente del arte en la enseñanza obligatoria, algo incuestionable en otras disciplinas escolares.

## LA POSIBILIDAD DE AFINAR MEJOR

El persuasivo concepto de la “creación” y “libertad” que se señala en el currículo<sup>38</sup> resulta cercano –en teoría- gracias a las posibilidades de los estupendos medios tecnológicos, siempre válidos y perfectamente lícitos como herramienta, pero resulta engañoso<sup>39</sup> cuando no existe la contrapartida viva y práctica de la música con instrumentos dignos o voces reales en el aula, puesto que la disciplina y el rigor del intérprete les resulta a los alumnos incomprensible hasta el absurdo. La perfección, la autocrítica y el esfuerzo individual no encajan en la enseñanza obligatoria práctica que ensalza los *mass media*, la colectividad, la competitividad y el trabajo grupal anodino evitando la frustración pero sin dar cabida a la formación del alumno para afrontarla. Los estudiantes son nativos digitales y no necesitan la inculcación a este medio mientras que sí requieren, en cambio, la ayuda de su profesor para disfrutar del timbre de una viola de gamba o de un órgano enfrentándose de forma individual a la experiencia compleja de la reflexión sobre la música.

La complejidad es difícil de abordar y a veces pasarla por alto es una solución. Es fácil culpar a la composición académica actual y a los estudios reglados de música del conservatorio de su carácter elitista o temer que los alumnos desprecien ciertos repertorios pero aceptar estos hechos es simplificar el problema: el estudio de una sonata trio puede resultar difícil al inicio pero ni más ni menos que lo es abordar el conocimiento previo al del proyecto de un puente o al de la realización de una operación a corazón abierto o al de la exégesis de un texto en griego. ¿Por qué un alumno no acepta la dificultad de la lectura de una partitura convencional en la edad escolar? Simplemente porque no se le propone: la dificultad intelectual y emocional de la música se elude en la educación obligatoria evitándose así su rechazo al mostrarse un arte infantilizado aunque se trate de proponer, tal vez con buena intención, un acercamiento divulgativo. Ante ese común temor al desprecio

---

aprendizajes, tanto formales como no formales”. BOE, 21/7/2015, p. 61294.

<sup>38</sup> “Las actividades generarán en el aula entornos que estimulen la creatividad del alumnado ante la necesidad de solucionar diferentes problemas dados por planteamientos abiertos, sin final cerrado”. BOE 21/7/2015, p. 61293

<sup>39</sup> Armstrong critica este sistema de la composición “finale” donde todo siempre tiene un final feliz y aunque el currículo del Reino Unido y Gales se basa en la tecnología desde 1987 curiosamente los estudios revelan que aunque mejora así el rendimiento en los chicos empeora en las chicas y resulta mucho menos atractiva la Música para ellas. Armstrong, Victoria. *Technology and the Gendering of Music Education*. Burlington: Ashgate, 2011.

que el alumno manifieste por la complejidad o el artificio de la música se le trata de “enganchar” trabajando la técnica musical a partir de los estilos más cercanos a éste<sup>40</sup> -la inclusión de todos estilos está más que aprobada en el currículo y desarrollada en la práctica-: pero hay obras buenas y obras malas (aunque, sin duda, estética o afectivamente sean más “útiles” unas que otras en el aula), fáciles y difíciles, simples y sofisticadas y no debe engañarse al alumno endulzando el concepto de la música y creando alrededor una película ajena a su propia esencia<sup>41</sup>.

Los proyectos *Música 3.0* funcionan con éxito y las tablets y los dispositivos móviles en el aula pueden parecer la panacea de la educación musical –puesto que facilitan y mejoran mucho las cosas- pero se produce una interesante paradoja cuando los proyectos que ofrecen la práctica de música vocal o instrumental gratuita resultan exitosos. La excelente acogida de las convocatorias de escuelas de música de carácter social como *DaLaNota*, *In Crescendo* y *Barrios orquestados* o la iniciativa para escuelas de Música *Trobada Fiddle* así como la oferta de actividades extraescolares de instrumento, coro o agrupación instrumental en los colegios públicos<sup>42</sup> hacen cuestionar de pleno las razones por las que estas mismas enseñanzas no se puedan desarrollar en el horario lectivo incluyéndose en el currículo de la enseñanza obligatoria más básica, como se realiza en los proyectos piloto de Andalucía y Aragón ya mencionados<sup>43</sup>.

## MÚSICA ACADÉMICA Y MÚSICA APLICADA

El grado de competencia que adquiera el alumno en música no condiciona ninguna faceta –aparentemente- de su vida académica<sup>44</sup> ni laboral posterior, en el caso de España, aunque se impartan diversas titulaciones de grado medio y superior relacionadas con la actividad

---

<sup>40</sup> Cremades, por el contrario, solicita con urgencia que todos los docentes se incorporen al estudio de los estilos preferidos de sus alumnos apuntando una vía radical: “Es necesario reflexionar sobre el hecho de que dentro de la educación musical persiste la insistencia en enseñar la *buen música* como sinónimo de buen gusto y en referencia a la música erudita que se escucha en las grandes salas de conciertos (...) Este pensamiento es erróneo, puesto que no existe buena o mala música, existe música, y la educación musical no puede obviar el enorme valor sociocultural que los diferentes géneros musicales poseen”. Cremades, Roberto. “Introducción”. Cremades, Roberto; Herrera, Lucia; Lorenzo, Oswaldo. *Estilo musical y curriculum en la enseñanza secundaria obligatoria*. Sant Vicent Raspeig : Editorial Club Universitario, 2009, pp. 4-5.

<sup>41</sup> Véase Baker, Geoffrey. “Editorial Introduction: El Sistema in Critical Perspective”. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15: 1 (2016), pp. 10-32. Véase <[http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf)> [consultado 7-4-2016]

<sup>42</sup> “Actividades extraescolares musicales”. Véase <<http://www.musicacreativa.com/servicios-musicales/otras-actividades/actividades-extraescolares-musicales/>> [consultado 7-4-2016]

<sup>43</sup> No se trata aquí de proponer un estado exhaustivo de las iniciativas existentes sino de demostrar que existen alternativas a los sistemas poco eficaces.

<sup>44</sup> “La materia de Análisis Musical está dividida en dos cursos: su enseñanza debe comenzarse teniendo en cuenta el grado de adquisición de competencias que el alumnado ha logrado a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la materia de Música”. BOE, 21/7/2015, p. 61075.

musical incluso en Formación profesional<sup>45</sup>. Esto supone que mientras que el alumno de escasa competencia aprenderá algo sobre sí, ampliará o centrará sus gustos estéticos como poco (lo cual es un logro, sin duda) el alumno que quiera tocar un instrumento o leer música no tiene ninguna garantía de poder conseguirlo, en primer lugar porque además de las asignaturas obligatorias de segundo y tercero, el resto de materias vinculadas a la Música dependen de la oferta de cada centro escolar. Por otra parte, las escuelas de música no son siempre la respuesta dado el coste de la matrícula de las mismas (¿qué hará una familia con tres hijos?) y además no debe olvidarse nunca el problema de tantos y tantos entornos rurales que no disponen de esta alternativa. En definitiva, no puede afirmarse, de ningún modo, que todos los alumnos pueden aprender lo que quieran así que el modo de cumplir ese “derecho a la Música” es más que cuestionable aún en España y por eso es importante atender también a tantos alumnos cuyo nivel de reflexión y alta sensibilidad sufren la constante desafinación (física y metafórica) del aula. El problema no es ni nuevo ni fácil de resolver; parte de Europa, América del norte y Sur y tantos países africanos dan buena cuenta de múltiples ideas para que la música sea marco de integración de poblaciones muy complejas con idénticos problemas a los que nos afectan en las aulas españolas. ¿Cuál es nuestra peculiaridad entonces, si compartimos una problemática común con la de otros países<sup>46</sup> y cada vez hay más docentes concienciados amén de cantidad de proyectos innovadores en la educación musical española?

El problema radica en que no existe la garantía de que cada alumno estudie música al nivel que desea en todo el territorio nacional: los mínimos se cumplen pero no es posible ayudar a quienes quieren algo más –siempre hay alumnos con compromiso, talento y tesón en la música cuyas ilusiones quedan en el tintero cada año aunque no ocupan parte en las estadísticas-. Por eso, ofrecer a los alumnos diferentes asignaturas en el mismo curso o al menos la posibilidad de seguir dos itinerarios diferentes de Música obligatoria -como se hace con las matemáticas- sería una solución. Esta propuesta permite ofrecer una vía “aplicada” –admitiendo una enseñanza fundamentalmente lúdica- pero también otra “académica” –formal, desarrollada con instrumentos reales y adecuados- que garantice el acceso de todos a las enseñanzas profesionales de música al término del Bachillerato o en el tiempo que se estime oportuno.

---

<sup>45</sup> Téngase en cuenta el perfil profesional de los estudios de sonido y montaje de audiovisuales y sonorizaciones en los títulos de grado medio y superior de FP.

<sup>46</sup> Suecia o Alemania señalan el mismo problema pero en estos casos existen otras vías para suplir las carencias mientras que Reino Unido echa a andar un programa de refuerzo al currículo nacional para reforzar la práctica musical. Véase Zandén, Olle; Thorgersen, Cecilia F. “Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers’ perspectives on a Swedish curriculum reform”. *British Journal of Music Education*, 32 (2015), pp 37-50; Henley, Darren. *Music Education in England*. [s. l.]: Department for Education, 2011. Véase <<https://www.gov.uk/government/publications/music-education-in-england-a-review-by-darren-henley-for-the-department-for-education-and-the-department-for-culture-media-and-sport>> [consultado 12-4-2016]

## CONTRA LA REPETICIÓN

La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria puede ayudar a crear la ilusión de que existe una necesidad de música, de cualquier estilo, motivándose al consumo de la misma<sup>47</sup>. Sin embargo, lo que es difícil de saber para un profesor con treinta alumnos en el aula es cómo formar inconformistas que aplaudan con cautela lo que se les ofrece a veces, discretos analistas (aunque amateur), oyentes libres en busca de preguntas y respuestas (complejas, intelectualmente duras, que pongan en órbita a los músicos) y sobre todo humanos que busquen trascendencia y espiritualidad<sup>48</sup> en su vida a través de este arte. Por todo ello, sigue siendo necesario demandar también, y todavía, un valor de la música *per se* en la enseñanza obligatoria<sup>49</sup>.

Aún deben rebatirse las razones por las que los músicos docentes –españoles– no hemos desarrollado un marco teórico y discursivo comparable al que ha articulado en otras disciplinas artísticas y no hemos sido solventes a la hora de enfrentarnos dialécticamente al problema que nos ocupa. Aún nos hace falta reflexión sobre nosotros mismos y nuestra materia porque muchas ideas fundamentales han sido enunciadas –por supuesto– en muy diversos foros sin estar aún hoy agrupadas y debatidas como merecerían. Por otra parte, muy a pesar de la prensa sensacionalista, la realidad cotidiana demuestra que los resultados no son tan negros y que esta misma desazón sirve de aliento a tantos profesores (cada uno en su estilo y con sus preferencias) para ser más competentes y lúcidos cada día.

Queda aún por construir una firme visión filosófica y humanística al respecto de la Música en España, tal vez porque se ha dejado de contemplar la posibilidad del estudio y la maduración a largo plazo, por eso, la educación se rige por la inmediatez y la impaciencia se sacia con una clase de composición rápida gracias a una aplicación informática. No es de extrañar que el proyecto del IES Beatriz Galindo sea destacado por la prensa como un “método [que] es revolucionario” dado que los alumnos pueden tocar un concierto “en tres o cuatro meses”<sup>50</sup> obviándose el interés del propio proyecto. Por eso, el primer reto de la

---

<sup>47</sup> Véase <<http://www.europapress.es/campusvivo/actualidad-universitaria/noticia-placido-domingo-me-gustaria-musica-fuera-obligatoria-todos-colegios-pequenos-20150113150839.html>> [consultado 20-3-2016]

<sup>48</sup> El concepto resulta relevante en UK para quienes el desarrollo “espiritual” del alumno en la escuela figura en primer lugar. Véase [s.a.] *The School Curriculum in England. Key Stages 3 and 4 framework document* (december, 2013). [s. l.]: Department for Education, 2013, p. 4. Véase <[http://dera.ioe.ac.uk/18275/1/SECONDARY\\_national\\_curriculum.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/18275/1/SECONDARY_national_curriculum.pdf)> ; Van der Merwe, Liesl; Habron, John. “A Conceptual Model of Spirituality in Music Education”. *Journal of Research in Music Education*, 63 (2015), pp. 47-69.

<sup>49</sup> Sería importante revisar en España si se ha producido ese cambio en la educación “para” la música superando el de educación “a través” de ella como señala Panaiotidi. Véase Panaiotidi, Elvira. “What is Music? Aesthetic Experience Versus Musical Practice”. *Philosophy of Music Education Review*, 11: 1 (2011), pp. 71-89.

<sup>50</sup> “Class-band en el IES Beatriz Galindo, de Madrid. Que no pare la Música”. Véase <<http://www.buzondealcance.com/index.php/enlaces/328-class-band-en-el-ies-beatriz-galindo-de->

Música en la enseñanza obligatoria es que se acepte el propio desafío como fuente generadora de conocimiento: hacer amar la duda, el desasosiego y el bullir de las ideas que permiten la creación artística. Los alumnos viven virtualmente experiencias que podrían realizar en su vida cotidiana: componen o tocan una guitarra con una aplicación porque a veces ignoran que hacerlo en realidad es posible. Y por qué no enseñar esta realidad y cómo enfrentarse a ella sin dolor: cuando los alumnos toman un violín en su mano y lo hacen *sonar* (como pueden) una luz desconocida ilumina sus rostros [cara resplandeciente: “(...) pero qué bonitos son, Profe... yo no sabía (...), yo creí que (...)”] ¿De verdad los alumnos desprecian la música “clásica”, de verdad solo les interesa el pop, de verdad no quieren tocar un instrumento? Cabe toda la duda porque aún no se lo hemos ofrecido dignamente como merecen.

Personalmente, como docente, solo tengo temor a la simplificación actual del concepto de Música y no tanto a la tendencia a fusionar (siempre resulta creativo) ideas como a la de “con-fusionar” conceptos. Música es “todo” lo que hasta aquí se ha mencionado pero no todo tiene la misma calidad artística, emocional, espiritual e intelectual. La inmediatez y la escasez de tiempo arrasan con cualquier expectativa creativa, con lo sofisticado y sobre todo con lo delicado que jamás puede producirse con urgencia, y vomita, una y otra vez, sociedades repetidas. Apremiar a que nuestros jóvenes se conviertan en una sociedad musicalmente culta impartiendo Música en un aula sin música no es posible. Necesitamos tiempo y paciencia para que esa “música académica/no comercial” (tocar y cantar son actividades complejísticas que requieren cientos de vivencias adicionales que necesitan mucha maduración) conviva y se desarrolle con otra de masas; pero también son necesarios instrumentos, aulas y espacios dignos y pensados para hacer arte (no: no vale cualquier rincón oscuro). Los docentes no podemos tomar parte en la construcción de los cimientos de seres rendidos a la exigencia de una economía que les transforma discreta e irremediabilmente en masa de oyentes pasivos y adiestrados para el tedio (de cualquier estilo), por muy plurilingües que estos jóvenes ya sean.

Naufragio –solo aparente- éste de la educación musical, porque sabemos que existen puertos a los que arribar.

## REFERENCES / REFERENCIAS

- Angelo, Elin. "Music Educators' Expertise and Mandate: Who Decides, Based on What". *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15: 2 (2016), pp. 178- 203. Véase <[http://act.maydaygroup.org/articles/Angelo15\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Angelo15_2.pdf)> [consultado 7-4-2016]
- Armstrong, Victoria. *Technology and the Gendering of Music Education*. Burlington: Ashgate, 2011.
- Baker, Geoffrey. "Editorial Introduction: El Sistema in Critical Perspective". *Action, Criticism & Theory for Music Education* 15: 1 (2016), pp. 10-32. Véase <[http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf)> [consultado 7-4-2016]
- Benedict, Cathy; Schmidt, Patrick K; Spruce, Gary; Woodford, Paul (Eds.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Cabedo Mas, Alberto; Motoyama Narita, Flávia. "Music Education and the Construction of Musical Knowledge in Spain and Brazil". *International Journal of the Arts in Society*, 6: 4 (2011), pp. 159-167. Véase <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/41801>> [consultado 3-4-2016]
- Chacón, Marián. "La Improvisación como Sistema Pedagógico en el aula de Secundaria". *II Congreso del IEM, 22 de diciembre de 2002*. Véase <<http://www.iem2.com>> [consultado 3-2-2016]
- Corbett, John. *A Listener's Guide to Free Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, 2016.
- Cremades, Roberto. "Introducción". Cremades, Roberto; Herrera, Lucia; Lorenzo, Oswaldo. *Estilo musical y currículum en la enseñanza secundaria obligatoria*. Sant Vicent Raspeig : Editorial Club Universitario, 2009, pp. 4-5.
- Domínguez Nonay, M. Blanca. "La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón". *Fórum Aragón* 12 (2014). Véase <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754435.pdf>> [consultado 25-2-2016]
- Giráldez, Andrea. "Educación musical: los retos del futuro inmediato". *La puerta FBA*, 1 (2004), pp. 52-57. Véase <[https://www.academia.edu/23204504/Educación\\_musical\\_los\\_retos\\_del\\_futuro\\_inmediato](https://www.academia.edu/23204504/Educación_musical_los_retos_del_futuro_inmediato)> [consultado 12-5-2016].
- Giráldez, Andrea. "Nuestra escuela sigue considerando al Arte una "materia de complemento, de entretenimiento". Entrevista a Susana Espinosa". Véase <[http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/433-susana\\_espinosa](http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/433-susana_espinosa)> [consultado 4-8-2016]

Giráldez, Andrea [et al.]. *Investigación musical y nuevas tecnologías. Actas de las ponencias con Euterpe, Murcia, 2011* [Cádiz]: [s.n.], 2012.

Goble, J. Scott. "The Place of Music in Schools Problem". *What's So Important About Music Education?* New York: Routledge, 2010, pp. 7-13.

Harris, Diana. *Music Education and Muslims*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2006.

Henley, Darren. *Music Education in England*. [s. l.]: Department for Education, 2011. Véase <<https://www.gov.uk/government/publications/music-education-in-england-a-review-by-darren-henley-for-the-department-for-education-and-the-department-for-culture-media-and-sport>> [consultado 12-4-2016]

Howard, V. A. "Must Music Education have an Aim?". Bowman, Wayne D; Frega, Ana Lucía (Eds.). *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 249-262.

King, Andrew; Himonides, Evangelos. *Music, Technology, and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2016.

Kramer, Lawrence. *The Thought of Music*. California: University of California Press, 2016.

López, Noemí. "Sin cambio metodológico no habrá aprendizaje competencial conversamos con Felipe Gertrudix". *RedEducativaMusical* (2011). Véase <<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/entrevistas/item/343-%E2%80%9Csin-cambio-metodol%C3%B3gico-no-habr%C3%A1-aprendizaje-competencial%E2%80%9D-entrevistamos-a-felipe-gertrudix>> [consultado 7-2-2016]

Miralles Lucena, Rafael. "Al estudiante hay que descubrirle la música que lleva dentro". *Cuadernos de pedagogía*, 424 (2012), pp. 40-45. Véase <<http://www.acicastello.org/uploads/2012/06/juny/EntrevistaAdolfMurillo.pdf>> [consultado 13-3-2016]

Panaiotidi, Elvira. "What is Music? Aesthetic Experience Versus Musical Practice". *Philosophy of Music Education Review*, 11: 1 (2011), pp. 71-89.

Pio, Frederik; Varkøy, Øivind (Eds.). *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations: music, education and personal development*. Dordrecht : Springer, [2015].

Rivera, Raquel. "Niño, sube la música: el rock a todo trapo ayuda a estudiar". *El País* (2015). Véase <[http://elpais.com/elpais/2015/11/24/buenavida/1448392000\\_298523.html](http://elpais.com/elpais/2015/11/24/buenavida/1448392000_298523.html)> [consultado 27-7-2016].

CON DERECHO ¿A CUÁNTAS Y QUÉ PERSPECTIVAS?  
DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Rusinek, Gabriel; Sarfson, Susana. "Spain: a Journey from Nominal towards a Universally Implemented Curriculum". Cox, Gordon; Stevens, Robin S. (Eds.). *The Origins and Foundations of Music Education : Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*. New York: Continuum, 2010, pp. 91-108.

Sagar, Rohan; Hebert, David G. "Research-Based Curriculum Design for Multicultural School Music: Reflections on a National Project in Guyana". *Action, Criticism & Theory for Music Education* 14: 2 (2015), pp. 145-173. Véase <[http://act.maydaygroup.org/articles/SagarHebert14\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/SagarHebert14_2.pdf)> [consultado 7-4-2016]

Van der Merwe, Liesl; Habron, John. "A Conceptual Model of Spirituality in Music Education". *Journal of Research in Music Education*, 63 (2015), pp. 47-69.

Villanueva Liñán, Rafael. *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria. Análisis de la situación actual y la clase de cuerda como alternativa al currículo*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, 2014. Véase <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/22645>> [consultado 10-4-2016].

Volk, Terese M. *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press, 1998.

Waters, Sarah S. "Sharing Global Musics: Preserving the Past, Preparing for the Future—A Look at Music Education in China". *Music Educators Journal*, 101 (2014), pp. 25-27.

Yoo, Hyesoo; Kang, Sangmi. "Teaching Korean Rhythms in Music Class Through Improvisation, Composition, and Student Performance". *General Music Today*, 28 (2014), pp. 16-22.

Zandén, Olle; Thorgersen, Cecilia F. "Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform". *British Journal of Music Education*, 32 (2015), pp 37-50.

[s.a.] *The School Curriculum in England. Key Stages 3 and 4 Framework Document* (December, 2013). [s. l.]: Department for Education, 2013. Véase <[http://dera.ioe.ac.uk/18275/1/SECONDARY\\_national\\_curriculum.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/18275/1/SECONDARY_national_curriculum.pdf)> [consultado 12-4-2016]

[s.a.] "Nota de prensa. La SEM-EE plantea la grave situación de la educación musical en España en una conferencia mundial en Glasgow". Véase <<http://www.sem-ee.com/>> [consultado 9-9-2016].

[s.a.] "Cinco colegios públicos estrenarán en septiembre un proyecto pionero en música". Véase <<http://aragonhoy.aragon.es/index.php/mod.noticias/mem.detalle/re/menu.4/id.178755>> [consultado 15-5-2016]

MARTA SERNA MEDRANO

[s.a.] “Editorial: Estropicio musical”. *Música y educación*, 97 (2014). Véase <[http://www.musicalis.es/?page\\_id=1238](http://www.musicalis.es/?page_id=1238)> [consultado 11-3-2016]

[s.a.] “Schools for the 21st Century”. *meNet Music Education Network*. Véase <[http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/EASmeNetSchools21\\_EN.pdf](http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/EASmeNetSchools21_EN.pdf)> [consultado 7-4-2016]

[s.a.] “Class-band en el IES Beatriz Galindo, de Madrid. Que no pare la Música”. Véase <<http://www.buzondealcance.com/index.php/enlaces/328-class-band-en-el-ies-beatriz-galindo-de-madrid.html>> [consultado 4-6-2016]