

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 14, Nº 2 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 26/05/2010

Fecha de aceptación 04/08/2010

REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA

*Music teacher education: Discussion from the document analysis of
European and Latin American programmes*



José Luis Aróstegui y Edith Cisneros-Cohernour***

** Universidad de Granada*

*** Universidad Autónoma de Yucatán (México)*

arostegu@ugr.es, cchacon@tunku.uady.mx

Resumen:

En este artículo se presenta un compendio de los principales resultados del análisis documental de los planes de estudios de la formación del profesorado en educación musical en Europa y América Latina que se presentan en este monográfico de la revista Profesorado. Nuestro estudio se centra en relación con los elementos clave que integran los planes de estudio, la orientación del currículum, la conceptualización general de la educación musical que se refleja en los planes de estudio, así como las implicaciones que se desprenden para el campo de la formación del profesorado en educación musical.

Palabras clave: Formación del profesorado. Educación musical. Educación comparada.

Abstract:

In this paper we present a summary of the major findings discussed in this monograph of the Profesorado journal dedicated to the analysis of the music teacher education programmes accross Europe and Latin America. Our compendium pays attention to the key elements of the programmes, their curriculum approach, the general concept of music education supported. We also discuss the implications that this analysis brings out for the field of music teacher education.

Key words: Music teacher education. Music education. Comparative education.

1. Introducción

Los diferentes trabajos que componen el presente número de la revista *Profesorado* han hecho una revisión de los planes de estudios de formación del profesorado de música en la mayoría de los países latinoamericanos y europeos. Los autores han sacado las conclusiones propias de su análisis. En este artículo nos proponemos hacer un compendio de los principales resultados y aportar además nuestras reflexiones sobre las implicaciones que estos datos tienen para la formación de maestros de música.

Para tal fin, estructuramos este artículo en tres partes. En la primera se tratan los planes de estudio de América Latina, en la segunda los de Europa, con especial atención a al proceso de reforma que desembocará en la convergencia europea de las enseñanzas universitarias, y en la tercera presentamos nuestras conclusiones finales.

2. Análisis de los planes de estudio de América Latina

El análisis de los planes de estudio indica que no hay una institución específica dedicada a la formación del profesorado de música. La mayor parte de los planes de estudios se imparten en las universidades, ya sean escuelas universitarias o facultades de educación, modelo formativo que se encuentra en doce de los países latinoamericanos estudiados. En segundo lugar, nos encontramos con escuelas universitarias o centros de arte también afiliados a las universidades. Éste fue el caso de cinco del total de países. También se encontró que en algunos países la formación de docentes de música se lleva a cabo por parte de escuelas o centros afiliados al Ministerio de Educación, éste fue el caso de Guatemala y Argentina y de uno de los tres programas analizados en México. Por último, se encontró que en el caso de Perú, El Salvador, Uruguay y Cuba no existen programas de formación del profesorado en educación musical en las escuelas primarias, si bien la formación en el área de música en el nivel de primaria, principalmente en el caso de este último país, se lleva a cabo en centros de arte y conservatorios financiados por el gobierno, por lo que no se imparte educación musical en las escuelas primarias¹.

Con relación a la duración de los estudios, se encontró que varía según el tipo de estructura del plan de estudios. Se encontraron planes cuya duración fue en años, semestres y cuatrimestres. Los países con programas de duración más larga fueron los de Chile (4-7 años), seguidos por los de uno de los programas de México (Nuevo León), Bolivia y Colombia. Es

¹ La suma total es mayor de quince porque en algunos países coexisten varios sistemas de formación de docentes de música.

importante hacer notar que todos los planes de estudio son en el nivel de primer ciclo de estudios universitarios, aunque su duración varía de país a país.

En cuanto a la orientación del plan de estudios, se encontró que la gran mayoría de los planes de estudio de formación del profesorado en educación musical tienen un mayor énfasis en el área musical (11 de 15 países), seguidos de los que proporcionan un balance en la formación pedagógica y musical (6 países). Tres de los países enfatizan más el aspecto pedagógico y uno la formación cultural.

Se esperaba que la orientación de los planes descrita en el plan de estudios fuese consistente con el énfasis que los planes de estudio dan a los diferentes componentes curriculares (asignaturas). Aunque esta consistencia se encontró, no fue posible hacer un análisis para todos los países debido a que la mayor parte de los planes de estudio analizados carecían de esta información.

Es evidente que a pesar de que los planes de estudios indican que en ellos se da importancia a la parte musical o a un balance pedagógico-musical, esto no guarda relación con el tipo de institución en la que se imparten, ya que la gran mayoría de los planes de estudios son impartidos por facultades de educación o de arte en las universidades. Éste fue el caso de México (Universidades Autónomas de Tamaulipas y Nuevo León), Costa Rica, Nicaragua, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Chile, Venezuela, Argentina, Colombia y Honduras.

Con respecto a los prerrequisitos de admisión, la mayor parte de los planes de estudio no proporcionan esta información. En el caso de los planes que sí la proporcionan, se encontró que los prerrequisitos pueden ser exámenes de conocimientos generales del nivel anterior (México y Brasil) o de conocimientos o habilidades de música (Brasil y Venezuela).

Dos son las principales conclusiones que sacamos de estos datos. Uno es la falta de dirección que se percibe en los planes de estudio, no hay un modelo definido de docente. Ni mucho menos esperábamos una homogeneidad de un análisis de los planes de estudios que abarcan tantos países, pero al menos sí que cabría encontrar una o dos instituciones dedicadas a formar a los docentes de música, o al menos una relación entre el tipo de institución y el énfasis más en lo educativo o en lo musical, lo que no es el caso.

La segunda conclusión, más a nivel general, es que no parece haber una idea clara en todos los casos de lo que es un plan de estudios. En algunos casos nos hemos encontrado con una relación de asignaturas y contenidos. La evaluación de los planes de estudios no está aún muy extendida, aunque éste es un proceso aún reciente, si bien se constata la implantación de las políticas marcadas en este sentido por la OCDE. Esta dinámica evaluadora acabará (o debiera acabar) haciendo que los planes de estudio contemplen en todo momento unos objetivos, unas pautas metodológicas, relación entre asignaturas, etcétera, en el que precisar con mayor detalle los propósitos de los estudios universitarios. Esto acabará mejorando la formación de docentes de música, al menos en aquellos países en los que esta carrera tiene rango universitario, lo que parece estar cambiando gradualmente, de ahí la existencia en algunos países con un doble sistema de formación.

3. Análisis de los planes de estudio de Europa

El análisis de los planes de estudios en Europa indica que la formación del profesorado de música tiene rango universitario en su totalidad. Quince de los países europeos estudiados

ofrecen estos planes de estudios en escuelas y facultades de educación, apareciendo en cualquier caso la música en todos los planes de estudios (generalistas o especialistas) como componente curricular de la carrera docente. En siete países se encontró que la formación del profesorado de música depende de escuelas o centros de arte universitarios. También hubo casos en que la formación de docentes de música se lleva a cabo por escuelas o centros afiliados al ministerio de educación, como es el caso de Austria, Estonia y Polonia que, si bien no tenían rango universitario, como consecuencia del proceso de Bolonia han cambiado recientemente o están a punto de cambiar.

Con respecto a la duración de los estudios, se encontró que varía según el tipo de estructura. Donde más largos son es en Estonia (5 años), seguida por Suecia (4'5 años) y Chipre (4). Aunque en la mayor parte de los países la formación es en el nivel de grado, se advierte una tendencia a elevar el nivel de formación de estos programas principalmente en países como Alemania, Austria o Suecia, en los que los egresados no pueden ejercer a menos que obtengan un certificado de estudios avanzados o un máster.

En cuanto a la orientación del plan de estudios, encontramos que no existe homogeneidad entre las diferentes orientaciones de los planes de estudios, ya que de los países estudiados, ocho tienen planes de estudio orientados al aspecto pedagógico, trece enfatizan el aspecto musical y siete atienden ambos aspectos de un modo más o menos equilibrado.

Con relación a los prerrequisitos de admisión, la mayor parte de los planes de estudios analizados no proporcionan esta información. En el caso de los planes que sí la proporcionan, se encontró que los prerrequisitos son tanto pruebas o exámenes de conocimiento musical (Portugal, Suecia, Alemania, Austria, Chipre) como de conocimientos generales del nivel anterior (Letonia, España), examen pedagógico (Austria), o pruebas psicológicas (República Checa).

En cuanto a los contenidos curriculares de los planes de estudios, se advierte que éstos contienen asignaturas que enfatizan las dos concepciones principales de formación: musical y pedagógica, aunque también existen otras asignaturas complementarias. Entre las del área musical que se imparten: composición, historia de la música, teoría musical, interpretación, así como violín, piano, coro, etc. Entre las de corte pedagógico se encuentran, por ejemplo: principios de enseñanza, sociología de la educación, educación para la ciudadanía, pedagogía, psicopedagogía, etc. Y entre las asignaturas complementarias que son parte del currículo, por último, se encuentran: matemáticas, lengua, religión, biología, informática, e inglés, entre otras.

4. Conclusiones

Jones y McFee (1986) afirman que, dentro del amplio campo de investigación en educación musical, pocos estudios se han centrado en el currículo y, cuando lo han hecho, un gran énfasis se ha puesto en el desarrollo de habilidades de los instrumentistas, el papel de los compositores, los críticos y los historiadores de la música.

Aunque en años recientes se ha incrementado el interés por examinar cuestiones curriculares en la formación del profesorado en educación musical, lo cual es evidente en las investigaciones acerca de enfoques tradicionales en la enseñanza de la composición o del desarrollo de un currículo basado en competencias, pocas investigaciones se han realizado

acerca de la forma en que el currículo refleja una conceptualización de la educación musical en un país.

Del análisis de los planes de estudios realizado, sin duda mucho hemos aprendido sobre esos currículos. El problema es que cuanto más sabemos, o creemos saber, más preguntas nos surgen. Ofrecemos a continuación las nuestras a fin de estructurar nuestras reflexiones sobre diferentes aspectos que afectan a la formación de docentes de música:

4.1. ¿Qué modelo de maestro en educación musical queremos formar?

No resulta extraño encontrar a través del análisis documental realizado una gran disparidad de qué se entiende por formar a un maestro de educación musical, dada la gran cantidad de países estudiados. Lo que sí nos sorprende es el punto al que llegan esas diferencias.

El mejor ejemplo lo tenemos en las instituciones encargadas de esta titulación. Podemos encontrar centros universitarios y no universitarios. Entre las primeros, tenemos a facultades de educación, música, o bellas artes, que pueden dedicarse a la formación del profesorado en educación musical. De las segundas, nos encontramos tanto a escuelas normales de formación del profesorado como a conservatorios.

Aunque obviamente defendemos que la Universidad es el lugar apropiado para formar a docentes de música, encontramos motivos históricos para la existencia de instituciones no universitarias que se dediquen a la formación del profesorado. El modelo de escuelas normales, creado en Francia en el S. XIX con objeto de establecer “las normas de enseñanza” (Masson, 1994) se trasladó a España y Portugal, y de ahí pasó a los países latinoamericanos. En diferentes países se han ido dando diferentes transformaciones, y parece haber una clara tendencia a ir convirtiendo las estructuras académicas dedicadas a la formación del profesorado del ámbito no universitario al universitario. México y Argentina son buenos ejemplos de esta situación, donde coexisten ambos modelos. También en Europa se encuentran situaciones parecidas, como en Francia, donde las IUFM se transformarán en instituciones universitarias con la convergencia europea, o en España, donde existen escuelas normales de magisterio de rango universitario, aunque desde hace años muchas se hayan reconvertido en facultades de educación.

En cuanto a los conservatorios, esta institución se crea también en el S. XIX a partir de las ideas iluministas de preservar el acervo artístico que se consideraba valioso a las siguientes generaciones (Gaztambide, 2008). La dedicación de estas instituciones hacia la interpretación por encima de la investigación musical, la composición y la pedagogía musical (Netll, 1995) ha sido y es aún hoy evidente. Aquí también se perciben cambios, pues en muchos países los conservatorios están pasando a tener carácter universitario (como en Austria), o la titulación tiene un rango equiparado al universitario a todos los efectos (el caso de España). Tanto en el caso de las escuelas normales como de los conservatorios, existe una tendencia a trasladar la formación del profesorado en educación musical al ámbito universitario allá donde aún no sucede así.

Otras muchas diferencias se encuentran entre los planes de estudios, como la gran diferencia en la duración de los estudios o el diferente rango entre los títulos, pero la que nos resulta más llamativa es la primera mencionada: no hay un espacio definido en el que formar a los maestros de música. Y nos llama la atención porque no nos consta que semejante

circunstancia se dé en ninguna otra carrera. Todo el mundo sabe que un médico se forma en la facultad de medicina, o un abogado en la de derecho. Y un maestro de música, ¿dónde se forma? ¿A qué obedece tanta diversidad?

Para nosotros, la respuesta a esta última pregunta es que no existe una línea o líneas claramente definidas sobre qué ha de entenderse por formación del profesorado en educación musical; el debate está en el balance que hay que encontrar entre la formación como docente y como músico, es decir, entre los contenidos y las estrategias de enseñanzas de los mismos.

Este debate, sin embargo, no es el que se produce actualmente en formación del profesorado en general. La revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicó su número 374 de febrero del 2008 a esta cuestión. Hernández (2008) ofrece en uno de los artículos nueve temas de actualidad en este campo: 1) la selección de candidatos; 2) el proceso de formación; 3) las prácticas; 4) la metodología de la formación; 5) la tesina; 6) la selección de los formadores; 7) la preparación del profesorado para las escuelas urbanas; 8) el establecimiento de puentes entre escuelas y facultades; 9) la seriedad que debe tener la formación inicial del profesorado. De ninguno de estos temas parece haber un debate profundo en el caso de la educación musical, tal vez con la excepción de las prácticas.

Por otro lado, Colwell (2006^a y 2006^b) hizo una reseña similar, pero esta vez específicamente sobre los principales temas tratados en investigaciones sobre formación de maestros de música en los Estados Unidos, encontrando las siguientes tendencias en el sistema educativo de ese país: 1) el trasvase de la evaluación calificadora del alumnado al profesorado; 2) el traslado de responsabilidad del alumno en su formación a la realización de mediciones de su aprendizaje; 3) el intento de la administración educativa por buscar al profesorado mejor cualificado para conseguir los mejores rendimientos de su alumnado; 4) en lo referente a las enseñanzas universitarias (incluyendo a los futuros maestros), la revisión de los criterios de acceso, disponibilidad, formación permanente, retención y eficacia de los egresados. Tras analizar estos hechos, Colwell concluye que *“los datos provenientes de investigación no justifican los requerimientos de los actuales currículos de educación musical”* (2006^a: 15) en enseñanzas obligatorias. Boardman (1990) y Adelman (1994) defendieron igual punto de vista en los noventa denunciando esta falta de relación entre investigación y práctica. Y así seguimos.

Del análisis documental presentado en el monográfico, sin embargo, sí que obtenemos datos que debieran travasarse a los currículos de formación del profesorado de música. Encontramos, por ejemplo, que existen tensiones entre elementos que aparecen como yuxtapuestos, algunos en coincidencia con lo debatido por Nettl (1995). En nuestro caso las dualidades encontradas son dos:

a) Música-Educación

Los diferentes planes de estudio parecen poner mayor énfasis bien en lo musical, bien en la formación como docentes, y aunque sea posible encontrar cualquier tendencia en cualquier país, en principio se presta mayor atención a lo musical en los países americanos estudiados. En Europa cabe encontrar planes que les presta mayor atención a lo educativo o con un equilibrio entre ambos. También en Europa es posible encontrar planes de estudio en que se contempla la formación de los docentes de música como investigadores, además de realizarse evaluaciones de la titulación con mayor o menor frecuencia.

Este aparente enfrentamiento entre música y educación probablemente obedezca al existente entre teoría y práctica; la teoría entendida como lo propio de la investigación académica, que por desgracia poca repercusión tiene en la práctica docente, el campo que se ha considerado el único y además exclusivo del profesorado en ejercicio, no sólo de música. Una mayor atención a lo musical vendría a significar que ser un buen músico es el principal, si no el único, requisito para ser un buen maestro de música, de modo que lo pedagógico sería un añadido, algo prescindible y, si acaso, complementario a lo que realmente importa, que es saberse los contenidos. Que en Europa existan otras perspectivas además de ésta, que podríamos denominar tradicional, podría interpretarse como que ha habido y sigue habiendo un proceso de transformación en el que se incorporan otros elementos que se consideran importantes en el perfil del docente de música.

De acuerdo a los datos encontrados, podemos encontrar tres tipos de planes de estudio en razón de cómo se articulen música y educación: ambos componentes se estudian por separado; la música se considera un requisito previo de acceso a estos estudios; música y educación se estudian de un modo integrado. La cuestión clave es saber cuáles son las consecuencias del énfasis del currículo en la formación de los egresados, qué ganan y qué pierden los estudiantes que cursan un programa que enfatiza el aspecto pedagógico sobre el aspecto musical, en qué forma se perciben los estudiantes y cómo esto impacta su desempeño posterior. En otras palabras, si construyen su identidad como maestros de música o como músicos educadores. No es un mero juego de palabras, sino la clave (o, al menos, una de ellas) para definir modelos docentes claros. En el pasado, y así hasta nuestros días, ha habido un sólo modelo: la formación en los contenidos musicales como requisito prácticamente único para ser profesor de música o, lo que es lo mismo, ser un buen músico es lo mismo que ser un buen maestro de música. Pero este énfasis en los contenidos ha quedado muy atrás en la investigación educativa y la teoría del currículo. La cuestión en didáctica general no es tanto qué se enseña sino, sobre todo, cómo, el proceso de enseñanza. Ese debate también llegó a la educación musical, pero en la inmensa mayoría de los casos ese proceso se entendió como recurso motivador para seguir llegando al mismo fin musical. Tenemos que seguir extendiendo otras orientaciones curriculares en música con un fuerte componente pedagógico, como las que existen en Suecia o Finlandia, por ejemplo.

b) Generalista-Especialista

Un largo debate existente desde hace tiempo es quién debe hacerse cargo de la enseñanza de la música en las escuelas: si el maestro especialista, o el generalista.

A favor y en contra se dan diferentes argumentos. Así, un maestro generalista suele centrarse más en la parte académica de los contenidos musicales en vez de en la estética, sirviendo como medio para trabajar otros ámbitos (como el vocabulario, por ejemplo), al tiempo que percibe que el tiempo dedicado a la música supone quitárselo a las disciplinas «básicas» (Bresler, 1993). Por contra, cuando el maestro es especialista existe el riesgo de reproducción cultural, puesto que se ven como músicos antes que como docentes. El resultado frente a la diversidad de valores y de formación del profesorado es que los objetivos de la educación musical y artística difieren considerablemente, dependiendo de que la educación musical esté impartida por especialistas o por generalistas.

Ante estos datos, cabría preguntarse qué consecuencias tiene para los escolares la formación de un tipo u otro de maestro de música. A nuestro parecer, la educación musical

puede y debe contribuir al desarrollo de las capacidades interpretativas y estéticas del ser humano, precisamente aquéllas que menos desarrollan las materias «fuertes» del currículo. La educación musical también puede y debe desarrollar la posibilidad de que el alumnado manipule el material sonoro y musical, que decida y se equivoque para que luego pueda corregir y por tanto aprender por sí mismo sin seguir las pautas de ningún libro de texto ni de ningún maestro. En suma, la educación musical puede propiciar un currículo verdaderamente centrado en el alumno que genere espacios de libertad para poder decidir y expresarse por sí mismo.

Un currículo así entendido podría conseguirse con profesorado tanto generalista como especialista. Un maestro generalista, en principio, está más preparado para integrar la educación musical dentro de un concepto de enseñanza del currículo más global, aun a riesgo de convertir la música en una herramienta subsidiaria de otras asignaturas. Un maestro especialista podría ofrecer tal vez una experiencia artística más vivencial, siempre que dejara de estar focalizado en la parte más objetiva de la música y recordara que ésta está dentro del currículo para contribuir a los objetivos generales del nivel obligatorio en el que está inserto.

4.2. ¿Qué consecuencias está teniendo el proceso de Bolonia en la formación del profesorado de música²?

En la práctica totalidad de los países de Europa, no sólo en los de la Unión, se emplean o está ya a punto de emplearse el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Del análisis de los planes de estudio pueden sacarse varias conclusiones sobre el desarrollo del plan Bolonia en cada país, al menos en lo que a la formación del profesorado de música se refiere.

La primera es que no hay unanimidad en esta llamada convergencia en prácticamente nada. En lo que se refiere a la estructura, nos encontramos planes de estudios de 3+2 años en la mayoría de los países, aunque otros optan por el 4+1. Para los estudios de magisterio, se requiere un grado, es decir, 3 ó 4 años según el país, aunque en otros es un máster (5 años), y hay excepciones tan flagrantes como las de Noruega en donde, siguiendo una estructura de 3+2, para ejercer como docente hay que tener 4 años cursados para conseguir un certificado que no es ni grado ni máster. Por otro lado, algunos países (como Alemania) emplean un sistema de calificación que depende del grupo en forma de campana de Gauss (es decir, un mayor porcentaje de calificaciones medias, y menor en los extremos) que se asignan de acuerdo al rendimiento del grupo, mientras que otros países (España, entre otros) no lo aplican. Ni siquiera el calendario de implantación se cumple en todos los países, pues 2010 era el año límite, mientras que en Suecia, como hemos visto, se está hablando del 2012.

Con los contenidos pasa otro tanto, y aunque esta heterogeneidad y falta de modelos docentes claros no sea consecuencia sólo de la convergencia europea, sino del ya mencionado poco desarrollo en investigación en educación musical en general y en formación del profesorado en particular con consecuencias reales en la práctica, no deja de resultar sorprendente la gran disparidad encontrada, con países en los que la música está a cargo del maestro generalista, otros de especialista, y en medio todas las opciones posibles. Cabe

² No es nuestra intención abordar aquí el proceso de convergencia en enseñanzas universitarias en Europa, sino las implicaciones de este proceso en la formación de maestros de música. Para información detallada al respecto, véase, v.g., Tudela y otros (2003).

preguntarse cómo va a realizarse la equiparación de estudios entre países con tales diferencias no sólo en los planes de estudio, sino en los currículos nacionales.

Desde nuestro punto de vista, con la convergencia europea parece haber cierta tendencia hacia una formación más generalista de los docentes, lo que se traduce en, por ejemplo, formar especialistas, pero en varias asignaturas (caso de Suecia, entre otros), o a formar maestros generalistas, preparados para cualquier labor docente en los centros, y luego darles una formación musical reducida a través de las llamadas menciones o itinerarios (España, Grecia...), todo ello con el fin de flexibilizar y optimizar las plantillas de los centros... como en el ámbito privado, pero aplicado al sistema público.

Al parecer, no importa demasiado que estos modelos formativos se hagan a costa de una menor formación musical, a juzgar por las críticas realizadas en muchos de los artículos de este monográfico con respecto a las consecuencias a la baja de la reforma de Bolonia; lo que importa es que se puedan cubrir las necesidades del centro, algo obvio y necesario que nadie discute, aunque nos preguntamos si no se estarán primando los intereses organizativos de las escuelas y económicos de las administraciones antes que las necesidades educativas de las nuevas generaciones y las formativas de los adultos encargados de esa labor. Desde nuestro punto de vista, un maestro generalista con una buena formación en educación musical es el mejor modo de integrar organizativa y curricularmente la música en la escuela y de ofrecer una enseñanza de calidad al alumnado. No parece que los planes recién reformados de muchos países sigan esta línea.

Por otro lado, tampoco parece que un enfoque por competencias sea el más adecuado para la formación de maestros. Definir el perfil de una titulación por competencias implica desarrollar analíticamente aquellas capacidades profesionales susceptibles de ser definidas como tales, y que han sido preestablecidas genéricamente, pues se busca la generalización de las mismas competencias para toda la Unión Europea a fin de permitir la comparación y el intercambio.

Claro que el precio a pagar es prescindir de los contextos de aprendizaje, otra opción no hay para tal fin. Pero, ¿cómo prescindir del contexto en educación, más aún incluso en música? ¿Cómo ignorar las circunstancias de nuestro alumnado? Ni podemos enseñar los mismos contenidos, ni tampoco de la misma manera, pues sus necesidades y su comprensión del mundo difiere ¿Estaríamos de acuerdo en decir que un buen maestro de música tiene que ser capaz de transmitir el sentido estético y emocional de la misma? En caso de que respondamos que sí, ¿cómo se define esa capacidad en términos de competencias? ¿Cómo saber de este modo si nuestro alumnado vibra y se emociona haciendo o escuchando una obra musical? Ignoramos las formas que hay de hacer, por ejemplo, un "bypass" coronario, aunque por el bien de las personas que lo necesiten, esperamos que todos los cirujanos desarrollen las mismas técnicas y competencias para realizarlo sin importar el lugar en que estudien o realicen la operación. En educación eso no es posible, al menos no de ese mismo modo determinista que sucede en las ciencias naturales y experimentales, y menos aún si no existe un corpus de conocimiento consolidado sobre qué modelo o modelos de maestro de música hemos de formar para hacerse cargo del currículo de música en enseñanzas obligatorias. Qué duda cabe que la convergencia europea de los estudios universitarios es un proyecto que beneficia a todos los europeos y que centrar las enseñanzas universitarias en el alumnado en vez de en los contenidos es un cambio positivo y del todo necesario. Sin embargo, la diversidad, en principio positiva para adaptarse a los diferentes contextos, parece convertirse en una dispersión de intenciones que llevan a diferentes lugares antes que al mismo por diferentes caminos.

4.3. ¿Qué perseguimos incluyendo la música dentro del currículo obligatorio?

La pregunta antes formulada sobre el modelo de docente de música que necesitamos en los centros de enseñanzas obligatorias lleva en última instancia a preguntarse por el papel que tiene la música dentro de ese currículo, pues a fin de cuentas un modelo de maestro irá encaminado a impulsar determinado enfoque. Necesitamos, pues, preguntarnos por la función de la música en la escuela, pues si algo queda claro del análisis realizado es que en prácticamente todos los países los maestros estudian música en su formación inicial, y que forma parte de la práctica totalidad de los currículos nacionales.

Sin embargo, a pesar de esa presencia tan extendida, resulta igualmente llamativo la permanente justificación que los educadores musicales hacen de esta materia como parte del currículo obligatorio. Bresler (2003) habla de cuatro etapas de la investigación en educación musical. La primera, desde inicios del S. XIX, hasta finales de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, estuvo dedicada a justificar por qué la música ha de estar dentro del currículo de enseñanzas obligatorias. En nuestros días, y aunque haya otros focos de atención, la justificación de por qué hay que enseñar música en las escuelas sigue siendo un tema candente como lo demuestra, por ejemplo, el monográfico que, coordinado por Lindeman (2005) dedicó la *International Journal of Music Education* "en defensa de la educación musical", como se denominó el monográfico. Así mismo, y aunque sea posible identificar enfoques curriculares en educación musical más claramente de lo que sucede en la formación de su profesorado, no parece que haya acuerdo claro sobre qué enfoques seguir en la escuela, lo que explicaría que desde el mismo surgimiento moderno de la disciplina se haya dedicado tantas energías a justificar cuán beneficioso es la música.

Nuestros datos van en esta misma línea de falta de un claro direccionamiento de hacia dónde debemos ir. De existir, habría un único centro, de carácter universitario, donde formar a los maestros de música; habría una clara convergencia europea en educación superior en lo que a formación del profesorado de música se refiere; la música estaría más integrada con otros aspectos de los estudios de magisterio; la idea del maestro de música entendida como práctico reflexivo (Schön, 1987), integrando por tanto la investigación como otro elemento clave en la formación de un maestro, estaría más extendida de lo que está; la cultura de la evaluación se aplicaría en mayor medida o se vería con mayor naturalidad; y la música dejaría de percibirse como un lujo cuya inclusión hay que justificar.

Este último comentario necesita de explicación. Al intentar recabar información sobre cómo es la formación del profesorado de música en El Salvador, recibimos la siguiente respuesta de un colega conocedor de la realidad musical de ese país:

En el Salvador no existe el título de maestro de música, en realidad no es posible estudiar una carrera relacionada con la música en general ni con la educación musical en particular.

Éste es un país pobre como para ofertar un título en educación musical, ni siquiera se sabe lo que es, y la escasa vida musical que hay en el país proviene de la iniciativa privada.

Sin embargo, la educación artística en general y la musical en particular dentro del currículo obligatorio no son un lujo. Puede que lo sea si pensamos que su finalidad es enseñar a cantar o a tocar un instrumento al alumnado. Si, por el contrario, pensamos en la contribución que puede hacer a los objetivos generales del currículo obligatorio, desarrollando las capacidades interpretativas y estéticas que forman parte del conocimiento

humano y de vincular el conocimiento escolar con el de uso diario fuera del ámbito escolar (Aróstegui, 2004), entonces tenemos una fuerte herramienta educativa para la que el profesorado ha de estar preparado.

Para ello necesitamos maestros de música, no músicos educadores, que, siguiendo con el juego de palabras, desarrollen en el aula de enseñanzas obligatorias una música educativa antes que una educación musical. Y es que la música es importante, pero las personas lo son incluso más.

Referencias bibliográficas

- Adelman, C. (1994). To the meeting of the like minds: the issue of collaboration. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 122, 70-82.
- Aróstegui, J. L. (ed.) (2004). *The social context of music education*. Champaign: CIRCE, Universidad de Illinois.
- Boardman, E. (1990). Music teacher education. En Houston, J. (ed): *Handbook of research on teacher education*. Londres: McMillan.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 104, 1-13.
- Bresler, L. (2003). The power of music education in the 21st century: Opening up new directions. En Leong, S. (ed): *Musicianship in the 21st century: Issues, trends & possibilities*. Sydney: Australian Music Centre.
- Colwell, R. (2006^a). Music teacher education in this century. Part I. *Arts Education Policy Review*, 108 (1), 15-27.
- Colwell, R. (2006^b). Music teacher education in this century. Part II. *Arts Education Policy Review*, 108 (2), 17-29.
- Gaztambide, R. (2008). The Artist in Society: Understandings, Expectations, and Curriculum Implications. *Curriculum inquiry*, 38 (3), 233-265.
- Hernández, F. (2008). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- Jones, B. J., y McFee, J. K. (1986). Research on teaching arts and aesthetics. En Wittrock, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: McMillan.
- Lindemann, C. A. (ed.) (2005). Editor's comment. *International Journal of Music Education*, 23 (2), 91-92.
- Masson, N. (1994). *L'école normale supérieure. Les chemins de la liberté*. París: Gallimard.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana-Chicago: Universidad de Illinois.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books.
- Tudela, P. y otros, (2003). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada. Disponible en http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc [recuperado el 31 de agosto del 2007].