

3



La educación musical y el comparatismo

Comparative Music Education

José María Esteve Faubel*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.24243

Recibido: **16 de abril de 2019**
Aceptado: **26 de junio de 2019**

*JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL: Profesor Titular de la Universidad de Alicante. Profesor Superior de Música. Entre sus publicaciones destacan trabajos como: «Políticas valencianas de calidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Modelos de gestión en la Universidad de Alicante» (Tirant lo Blanch, 2016); «El humanismo musical español» (Verbum, 2010), o «Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje musical» (en colaboración) (Universidad de Alicante, 2006). **Datos de contacto:** E-mail: jm.esteve@ua.es

Resumen

La educación musical en la enseñanza obligatoria en España —infantil, primaria y secundaria—, es una de las materias de más reciente incorporación al currículo escolar y donde la *praxis* tiene su razón de ser. El problema es entender qué significa este procedimiento, la *praxis*, y saber su dificultad para su aplicación. Para ello hay que conocer la problemática inserta en responder qué es la música; qué es la educación musical y la importancia de relacionar educación musical y comparatismo como forma de realizar investigaciones valiosas para esta materia.

Palabras clave: música; educación musical; enseñanza obligatoria; comparatismo

Abstract

Music education is one of the most recent subjects to be included in the respective school curricula of Spain's compulsory education system —infant, primary and secondary— and it is where *praxis* finds its *raison d'être*. The problem lies in understanding what is involved in this procedure —*praxis*— as well as knowing the difficulties arising from its application. To this end, it is necessary to answer complex questions related to defining music and music education, as well as understanding the importance of relating music education to comparative education as a means by which to conduct valuable research in this subject.

Key Words: music; musical education; compulsory education; comparatist

1. Introducción

La educación, en general, es un proceso humano y cultural complejo mediante el que se pretende facilitar un aprendizaje que implica la adquisición de conocimientos y valores, como pueden ser la justicia o la equidad entre otros. Si este se centra en los niveles obligatorios de la enseñanza, infantil, primaria y secundaria, habría que añadir qué implica conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tratamiento que las distintas leyes le otorgan como materia regulada, saber la formación de los profesionales que la imparten y de la sociedad en la que se circunscribe la enseñanza, entre otras muchas variables que se dan cita de forma constante en el aula.

Si se le añade el vocablo *musical*, la finalidad de la educación es lograr que el alumnado no solo aprecie, sino que comprenda la producción musical de las diversas épocas, la propia cultura y la de los otros, y dado que se vive en un mundo donde el estímulo visual y auditivo es una constante, la prioridad es que consiga formarse con una actitud crítica ante estos hechos.

En referencia al comparatismo, hay que señalar que es «una gama metodológica, no una ciencia como disciplina autónoma, o una serie de ciencias hermanas, sino un tipo de camino, tanto de la actividad científica como en general psíquica e intelectual» (Aullón De Haro, 2012, p. 11), es decir, una metodología, que no un método, teniendo en cuenta que la comparación posee «un carácter plural, heterogéneo, híbrido, diverso y ecléctico» (García Ruiz, 2012, p. 131).

Si bien en otros campos del saber de las ciencias humanas hay una trayectoria consolidada en referencia a estudios de corte comparatista, en el de la educación musical no, pues se trata de materia educativa inserta en lo que se entiende por escolaridad básica, con mayor o menor presencia según el país y su sistema educativo, desde la segunda mitad del siglo XX, por lo que se puede afirmar que es una disciplina de reciente incorporación al entorno educativo.

Este hecho presupone que haya que hacer una reflexión y contextualización de qué es la música, qué se entiende por educación musical, en este caso referido a los niveles educativos obligatorios y por qué se revela el comparatismo como valioso en este tipo de investigación.

El problema inicial pues radica en que no se puede desligar la música de su naturaleza y a pesar de que todo es música, los abordajes comparatistas de esta materia son diferentes si su estudio se refiere a los conservatorios como por ejemplo y entre otros Martín (2005), o a los niveles obligatorios de la enseñanza, que es donde tal vez radica la mayor incerteza de esta materia, por lo menos a nivel de España Cateura Mateu (1992) o caso de Nicolás & Kirihara (2012), por citar algún ejemplo.

2. Qué es la música

La definición clásica de la teoría musical que aprende cualquier estudiante que se inicia en esta disciplina responde al arquetipo de *que es el arte de combinar sonidos y silencios en una secuencia temporal, atendiendo es su caso a las leyes de la armonía, la melodía y el ritmo*. La definición aportada responde a un resumen de la gran variedad de enunciaciones de la misma que se pueden encontrar en distintos manuales como el de Gomar (1956), el de Grabner (2001), el de Lehman y Lezama (2014), el de Pedro (2007) o el de Zamacois (1987), por ejemplo, entre muchos otros.

El arte musical es una actividad en la que el hombre recrea *algo* con una finalidad estética, valiéndose del sonido. Ese *algo*, es decir, una obra musical, ha sido y es foco de controversia, pues incluso el poema sinfónico, que responde al concepto de composición musical para orquesta y en el que se describe un programa de naturaleza poética o narrativa que usa la música con la finalidad de describir un texto literario concreto, debe ser conocido anticipadamente, de lo contrario el oyente es incapaz de narrar o asociar aquello que escucha. Es decir, si se le explica de forma previa, por ejemplo, en el programa de mano, entonces tal vez pueda ser capaz de establecer una supuesta conexión entre el devenir de la narración y el desarrollo musical.

Esta dificultad de asociación y, por lo tanto, de evocar imágenes concretas es problemática, precisamente, Gabriel Fauré, compositor de gran prestigio en el mundo de la música, se preguntaba al respecto ¿qué es la música?:

«(...) en busca del “punto intraducible”, de la irreal quimera que nos eleva «por encima de lo que es...». Son los días en que Fauré esboza el segundo movimiento de su primer Quinteto, y aún no sabe qué es la música, ni siquiera si es algo! En la música se da una doble complicación que genera problemas metafísicos y morales, una incidencia deliberada que alimenta nuestra perplejidad. Por un lado, la música es expresiva e inexpressiva a la vez, seria y frívola, profunda y superficial. Tiene sentido y carece de él. ¿Es un divertimento fútil?, ¿o acaso se trata de un lenguaje cifrado, como el jeroglífico de un misterio? ¿O ambas cosas al mismo tiempo?... La naturaleza real penetra así en los vacíos y las pausas de la música y puebla sus silencios; porque la música ya no es, como en el academicismo, un mundo cerrado, sino que es permeable al universo y a la vida». (Jankélévitch, 2005: 55)

Así pues, el primer problema a la hora de abordar una intervención referida al hecho musical desde el punto de vista musicológico, de la crítica o de la educación está precisamente en su naturaleza, pues la sonoridad, cualidad de la sensación auditiva que permite apreciar la mayor o menor intensidad de los sonidos, es una medida subjetiva y por ello abstracta.

Es expresión porque se dan en ella, por ejemplo, elementos de tensión y relajación o de resolución de la inestabilidad entre muchos otros (Narmour, 1991; Raffman, 2003), y porque el oyente los suele asociar a una actitud emocional propia e intransferible (Kivy, 2001; Langer, 1967). Sin embargo, si es privativa de cada persona, hay que concluir que en realidad la música es inexpressiva, pues cada individuo la puede asociar a lo que se le ocurra o crea y no a lo que realmente es, simplemente música. Expresión-inexpressiva (Durand, 2007) tal vez sería la definición más apropiada pues es una percepción, si se quiere, cultural, pero no reflexiva, es inmediata, pero no proposicional (Panksepp & Bernatzky, 2002).

La revolución en el cambio de pensamiento sobre el hecho musical y de cuantas disquisiciones se han planteado sobre ellas en los últimos tiempos emanan en gran medida de las aportaciones que sobre el concepto música realiza, sobre todo, la figura de Eximeno (1774), cuya importancia historiográfica y de análisis musical no tiene discusión, pues aborda el origen, la estética y la función de la misma. Aportaciones que condujeron de manera inexorable a la polémica que surgió entre los siglos XIX y XX, a raíz de la confrontación entre la visión idealista y romántica (Hegel, 1958, 1971; Schelling, 1980, 2006) y de las teorías formalistas defendidas por Hanslick (1984) inspiradas en Herbart (1987) o Kant (1999), y que no han hecho más que avivar la polémica deconstructiva

sobre la forma correcta de abordar la investigación musical, independientemente del campo objeto de la misma.

Si los primeros proclaman que la música es la expresión más sublime de los sentimientos, los segundos ahondan en que la belleza musical que se asienta en la forma es lo verdaderamente importante y, además, la belleza es independiente del contexto sociocultural que la genera (Fubini, 1999, 2008), es decir, hay que desligarla de situaciones y de usos prácticos, lo que implica que se valora por sí misma:

«En primer lugar, y quizá el más importante, se dice que la experiencia estética es “desinteresada”. Esta “finalidad sin fin” heredada de Kant significa que debe existir una “distancia estética” entre el arte y las cuestiones materiales... Así se conjeturan los criterios y las condiciones de la belleza pura, ideal y “libre” que trasciende de los pormenores del tiempo, el lugar y la persona.» (Regelski, 2009, p. 28).

Estas dos maneras de concebir su abordaje, la romántica y la formalista, que con posterioridad los psicólogos denominarán teoría de la Gestalt, se debaten entre la disyuntiva de la supuesta evocación que provoca sensaciones, o la de ser un arte intelectual en sí, que requiere de conocimiento y de una comprensión a la que solo pueden acceder realmente unos pocos entendidos.

En realidad, lo que aquí se refleja no es más que presentar comparativamente el hecho musical, si se quiere de una manera muy resumida, pues no es el objeto de esta investigación, pero sí parte esencial para comprender la dificultad de la enseñanza musical en los niveles obligatorios de la educación.

En esencia una postura implica la concepción técnica y la otra la atributiva. La técnica es la notación musical y la atributiva responde a una serie de sustantivos adjetivados, de adjetivos, de metáforas, de paralelismos que intentan dar sentido a aquello que se escucha:

«La música no expresa palabra por palabra, ni significa punto por punto, sino que sugiere “a grandes rasgos”. No está hecha para las traducciones yuxtalineales, ni para la confidencia de intimidades indiscretas, sino para las evocaciones atmosféricas y pneumáticas (...) desvela el significado general de un poema o, aún mejor, lo traspone sobre otro plano diferente en un clima totalmente distinto: la música dota al poema de un clima totalmente distinto, absorbe todas sus sílabas, impregnando hasta los silencios». Y esto porque, como decía Debussy, la música está hecha para lo inexpresable, si bien, “el misterio” que la música nos transmite no es lo inexpresable estéril de la muerte, sino lo inexpresable fecundo de la vida, la libertad y el amor» (Jankélévitch, 2005: 118)

Lo cierto es que no se ha podido refutar con certeza hasta la actualidad ninguna de ellas, y es innegable que toda la investigación concerniente a lo musical, sobre todo referido a la música pura, debe tener en cuenta que la música es música y que las imágenes que en teoría evoca son personales.

Una situación distinta es cuando se trata de la unión de literatura y música, por ejemplo, en la ópera o en el *lied* donde, aunque no están exentos de significado conceptual, se puede mantener la divergencia dado que el «carácter denotativo del lenguaje verbal, frente a la naturaleza autorreferente de los sonidos musicales» (Llobet Lleó, 2012: 407), es algo irrefutable. Por ejemplo, en el caso del *lied*, un *pequeño soporte musical* —si se permite tal acercamiento a una de las formas más importantes de la historia de la música—, es el que sostiene a una poesía que suele contener muy diversos registros

emocionales e íntimos con el objetivo de producir una canción sumamente lírica.

No se puede negar que hay relaciones entre ambas disciplinas y que, según Wolf (2002), esto se debe a la *intermedialidad interna*, que subdivide en *implícita y explícita*, y a la *transposición intermedial*, tomando como modelo la triple división de Scher (1972, 1981), donde corresponde:

«(...) la primera posibilidad tanto a la categoría de «música en la literatura» de Scher como a la de «literatura en la música», pero la segunda solamente a la «música en la literatura», pues las notas musicales en sí mismas carecen de capacidad para aludir explícitamente a obras literarias... En cuanto a la transposición intermedial, por último, se refiere a aspectos que se aplican en dos disciplinas pero que tienen su origen claramente en una sola de ellas» (Llobet Lleó, 2012: 401).

La pregunta que se puede plantear en este momento es, cómo una única melodía puede reflejar la variedad de pasiones del texto. Luego, hay que concluir que la música es la expresión-inexpresiva y que este juego terminológico es tal vez la forma más correcta de aproximarse a ella, y a su vez es donde radica una de sus mayores dificultades a la hora de plantear una educación musical en los niveles de la educación obligatorio, pues, en un principio, hay que aunar lo técnico con lo atributivo sin que ello suponga un aprendizaje especializado.

3. Qué es la educación musical

La música, además de la definición antes aportada, es un bien cultural, es un lenguaje y es un medio de comunicación no verbal, que constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. Es decir, valores y prácticas culturales, creatividad y relevancia social, de ahí su importancia para la educación. Esta forma de definir en este caso a la educación musical intenta superar la dualidad de los dos enfoques anteriormente expuestos y que están basados en la emoción y en la estructura.

Como señala Ana Lucía Frega en el prólogo a la edición española de *Música y desarrollo psicológico* (Hargreaves, 1998):

«La educación musical, al encuadrarse institucionalmente en alguna de las modalidades o niveles del sistema educativo de una comunidad determinada, consiste en un proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado en una escolaridad, que puede responder a dos fines: • Completar el campo expresivo-receptivo del alumno que asiste a un proceso general de educación. Abarca desde el comienzo hasta el final de la escolaridad. • Desarrollar aptitudes específicas e intereses por la música como profesión acompañando al alumno en las adquisiciones de conocimientos y el desarrollo de las habilidades propias de la vida profesional de su elección» (p. 5).

La aportación de Ana Lucía Frega es correcta, pero al analizar cómo se puede abordar de forma conveniente el campo expresivo-receptivo del alumno que asiste a un proceso general de educación, que es el objeto de debate, se inicia toda una serie de problemas que van desde la propia práctica docente, pasando por las leyes que regulan la materia, hasta llegar, por ejemplo, a su percepción social, es decir, el marco conceptual por lo que su materialización presenta una gran complejidad.

3.1. La práctica docente

En referencia a la práctica docente Swanwick (1991) en el primer capítulo de su obra *Música, pensamiento y educación*, en concreto en el apartado dedicado a las diferentes proposiciones sobre la educación musical, se pregunta «¿Qué teorías sobre educación musical encontramos en nuestro entorno?» (p. 12), y tras su análisis constata que hay

«(...) una considerable divergencia sobre lenguajes musicales, organización de clases y proporción de tiempo dedicado a distintas actividades, aunque parecía haber un amplio consenso sobre el *currículum*. La existencia de esa variedad en la práctica parecía depender, al menos en parte, de la «filosofía» sobre educación musical que tuviera cada docente» (pp. 13-14).

Y siguiendo a Jorquera Jaramillo & Duque Gutiérrez (2013) al menos se pueden identificar tres modelos:

«(...) el académico, derivado de la tradición de la enseñanza de la música en las universidades, el modelo práctico, que desciende de la enseñanza de la música en los conservatorios, el modelo comunicativo lúdico, más reciente, generado por influencia indirecta de la Escuela Nueva y otras circunstancias características de gran parte de la enseñanza musical a lo largo del siglo XX, y el modelo complejo, que asimila numerosos elementos de los modelos anteriormente mencionados e incluye posturas más complejas y sistémicas en la concepción de la enseñanza de la música.» (p. 250)

Esa variedad de reinterpretaciones de un mismo hecho, el aprendizaje musical, indica, al igual que ocurre en la actualidad, que su posible conceptualización deriva más de la práctica educativa y de su reinterpretación del currículum desde el punto de vista experiencial, que de una verdadera teorización sobre qué debe ser la educación musical y cuál es su significado y trascendencia. De ahí la diferencia de planteamientos legislativos y de resultados, por ejemplo, entre los distintos países de la Unión Europea, como así lo demuestran las publicaciones que lo analizan (Moreno Heredia, 2000).

En general, las publicaciones sobre esta materia suelen acercarse mayoritariamente desde esta perspectiva, la del valor experiencial como fundamento de su importancia, consensuándose que la educación musical debe proporcionar las claves para reinterpretar una serie de valores y de prácticas culturales, que en la actualidad vienen condicionadas por los fuertes estímulos audiovisuales que están íntimamente ligados al constante desarrollo tecnológico (Denora, 2000). Este progreso tecnológico, uso de TICs, facilita nuevos cauces para su interpretación y creación lo que obliga a constantes readaptaciones de las experiencias que se introducen en las aulas. Pero independientemente de ello, hay que tener en cuenta que, en esta fase educativa de la enseñanza obligatoria, lo importante no es la medición del producto final en términos puramente artísticos, sino su producción, pues en estas clases coinciden alumnos que tienen una gran diversidad de capacidades e intereses.

Esta idea de no mediación del producto en términos estrictamente musicales hay que entenderla en el sentido de que no se busca repetir o reproducir, en la medida de lo posible, la enseñanza musical encargada a un conservatorio, es decir, *la maestría musical* del alumnado, la perfección en la interpretación o la excelencia técnica instrumental... En suma, no se trata de imitar la formación de un músico instrumentista, pero ello no es óbice para que quien se encarga de esta materia en la escuela de educación primaria o en

la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) deba aunar las facetas de músico muy bien formado y de gran educador conocedor de lo que implica ser un profesional de la educación en estos niveles de la enseñanza, que, en la actualidad, tiene que aplicar un currículo escolar amplio y denso con una gran limitación temporal, cuestión que ha dejado a la educación musical en algo casi testimonial.

La dualidad músico-maestro, o maestro-músico (Esteve Faubel, Molina Valero, & López De Rego Fernández, 2007), no implica que haya una preponderancia de un sustantivo sobre el otro, ya que la dimensión *praxial* aristotélica (D. J. Elliott, 2005) es un proceso de construcción cognitivo-afectiva, es decir, es una producción cultural inserta en los contextos escolares que

«(...) implica tomar en consideración muchas dimensiones, no solo las más técnicas, de interpretación, composición, orquestación, dirección, etc., sino también estéticas, psicológicas, contextuales, sociales y culturales. Es una actividad social cuyos significados se construyen y reconstruyen constantemente, en tiempos y espacios distintos» (Regelski, 2009, p. 28).

Es decir, envuelve a la música en sí, pero a su vez encierra situaciones cognitivas de cada alumno que llevan implícitos paradigmas específicos de aprendizaje, no olvidando nunca el contexto en el que se produce, el aula de educación obligatoria que debe estar ligada a su realidad sonora y al uso que de ella haga y donde realidad musical y social forman un todo indisoluble (Denora, 2000).

Pero sin una formación relevante en ambos territorios educacionales, se corre el riesgo de recurrir a recetas o lecturas simplistas por ejemplo y entre otros, de las conocidas como metodologías activas en la educación musical —Jaques Dalcroze, Orff, Martenot, Ward, Willems, Kodaly, Suzuki, Murray Schafer y John Paynter...—, que son fuertemente experienciales, y cuya dimensión, trascendencia y complejidad ya quedó expuesto en el estudio comparatístico realizado por Ana Lucía Frega (1994) sobre los métodos citados.

De lo aportado se desprende que, tal vez el primer problema para llevar a cabo una correcta educación musical esté en que la aproximación que se hace a ella es siempre desde la base experiencial (Hemsey De Gainza, 2004), lo que implica una forma de abordaje distinta a la del resto de materias educativas. Se parte de la *verdad* de que es una materia fundamental para la correcta formación de los alumnos, sin que ello sea discutido. Se suele evocar para su justificación el mundo griego y su cultura, su raigambre a lo largo de los siglos (Willems, 1981) y solo su cuestionamiento se plantea cuando el *positivismo académico* se impone al trasladar el modelo productivo industrial a las escuelas (Demarrais & De Lecompte, 1990).

3.2. La regulación legislativa

En referencia a la regulación legal de la educación musical en España ha pasado por distintas fases que pueden originar un amplio estudio comparativo. Aunque su estudio pormenorizado, no es objeto de la presente investigación, si se puede indicar, los estudios conducentes a la obtención del título de magisterio que siempre han tenido un reflejo directo en las materias que había que impartir en la educación infantil y primaria. En el conocido como Plan de 1908 (Cateura Mateu, 1992), ya se puede vislumbrar la introducción de esta materia en los planes de estudio, que se prorrogará con mayor o menor intensidad en resto leyes (López Casanova, 2002) hasta llegar la LOGSE —Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, publicada

en el BOE de 4 de octubre—. En general, en todas estas regulaciones legislativas, la formación musical se limitaba a la adquisición de la técnica del solfeo y teoría de la Música, en su caso canto y a posteriori, dominio de flauta de pico, todo ello con un horario exiguo tanto en la formación del futuro docente como en el traslado al currículo obligatorio, donde su uso era prácticamente circunstancial.

A partir de la LOGSE y del Real Decreto 1440/1991 del 30 de agosto, por el que se establece el título Universitario de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices correspondientes, el salto cualitativo y cuantitativo de la educación musical cambia de forma radical. Empieza a tener un peso específico en la titulación universitaria, es una especialidad, y se dota a los colegios de especialistas en la materia.

De la misma manera en todos los preámbulos legislativos sobre educación musical, a nivel estatal y la aplicación del mismo por las diferentes comunidades autónomas, se reafirma su importancia. Se realizan oposiciones específicas para el ingreso en los cuerpos docentes de la enseñanza obligatoria. Se dota de aulas específicas y la educación musical tiene una presencia que hasta ese momento era puramente testimonial. Se asevera en la normativa que este procedimiento educativo, el musical, busca estimular la autonomía personal con la finalidad de lograr la participación activa relacionada con los recursos de audición, interpretación y creación musical, lo que conduce a señalar que en su enseñanza se involucra necesariamente lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético. Que sus actividades mejoran indefectiblemente la coordinación, la creatividad, la atención, la concentración, las habilidades motoras y las rítmicas. En suma, desarrolla capacidades complejas que influyen directamente en la formación integral del alumnado, y todo ello mediante una ampulosidad de vocabulario que busca enfatizar, aún más si cabe, su trascendencia.

3.3. La percepción social y sus consecuencias

Pero si se vuelve a la realidad educativa, al día a día de la escuela en un mundo cada vez más globalizado, el positivismo antes aludido implica que la educación musical, tal y como se plasma en la realidad diaria del aula (Georgii-Hemming & Westvall, 2010), se torna un tanto imprecisa (Popkewitz & Gustafson, 2002) dado, como ya se ha indicado, la divergencia sobre lenguajes musicales, organización de clase o actitudes acríicas frente a ella (Swanwick, 1991). Tampoco hay que obviar las percepciones que la sociedad y el futuro docente tienen sobre ella (Jorquera Jaramillo, 2010).

Por el contrario, al resto de materias curriculares sí se les otorga un papel preciso, las percepciones son positivas y donde todo el profesorado de una misma materia comparte más o menos formas, métodos y evaluaciones para alcanzar una meta determinada, es decir, frente a currículo escolar técnico o competencial (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2009) está la praxis musical:

«En las escuelas primarias, por ejemplo, tanto en ciencias como en matemáticas, el currículo está sustentado por un considerable cuerpo de teorías del desarrollo y de la enseñanza. Inmediatamente salta a la mente la teoría de Piaget; existen diversos programas para la enseñanza de las matemáticas basados explícitamente en los principios piagetianos que emplean de manera específica algunas de las propias pruebas experimentales de Piaget (por ejemplo, Fletcher y Walker, 1970; Nuffield Foundation, 1972; Harlen, 1975). Pese a que la enseñanza de la música (y, en realidad, también la enseñanza de otras asignaturas artísticas) constituye por sí misma una parte igualmente importante del currículo, no existe un cuerpo equivalente de teorías del desarrollo sobre las cuales se basen las prácticas de la enseñanza» (Hargreaves, 1998, p. 14).

En un sistema educativo cada vez más pragmático (Schipper, 2014), sin unos resultados tangibles, se pondrá en duda su valor y su significado, y si no se analiza y concreta de forma crítica qué papel desempeña para la totalidad y diversidad del alumnado en los niveles obligatorios de la enseñanza, esta resultará superflua y, en el mejor de los casos, un simple adorno (Bowman, 2009) que se mantiene todavía en el sistema educativo no se sabe muy bien por qué, dada su crisis de legitimación (Bell, 2010; Habermas, 1989).

Esta crisis de legitimación, donde solo tiene valor lo cuantitativo, implica que los currículos escolares tienden a evaluar competencias que son fáciles de medir. Los ejemplos en este sentido son múltiples, pero basta citar cuatro de ellos dada su importancia:

- Los informes que realiza la OCDE —Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos—, en los que se promueven políticas de bienestar económico y social, entre ellas la educación y a las que se aplican criterios empresariales, por lo que la educación musical en la enseñanza obligatoria es difícil que entre en estos parámetros.

- El informe PISA —Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes—, que año tras año está evaluando los resultados escolares de los países participantes mediante una valoración estandarizada y comparativa entre todos ellos, es un claro ejemplo o consecuencia de lo afirmado en el punto anterior. Tras la prueba, se establecen unos *rankings* cuantitativos que intentan traducir mediante un número la competencia entre los países de las materias fundamentales, a saber, ciencias, matemáticas y lectura, y, por el contrario, no se mide jamás la competencia musical, tal vez porque su evaluación es complicada, o simplemente es una materia fuera de lugar en el sistema educativo obligatorio que solo debería estar o solo tiene razón de ser en los conservatorios, donde sí se puede medir el producto con una relativa facilidad.

- El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como Plan Bolonia, que trata sobre la reforma universitaria. Tras su aplicación, el resultado fue, y es, por ejemplo, que la especialidad de música que se impartía en las Facultades de Educación para la formación del maestro especialista fuera sustituida eufemísticamente por el vocablo *mención*, lo que en realidad significa una reducción drástica en el peso curricular, que incide directamente en el dominio de una materia sumamente compleja (Esteve Faubel *et al.*, 2007). Además, y paradójicamente, si bien su presencia educativa en los niveles de la educación obligatoria en cuanto a su exigencia académica no ha disminuido, esta reducción curricular señalada en la formación universitaria también ha tenido su correlato en los horarios de la misma en estos niveles educativos, que han sufrido una fuerte merma.

- En la LOMCE —Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa— la decisión curricular de incluirla o no depende de cada comunidad autónoma (Belletich Ruiz, Rodríguez Wilhelmi & Ángel Alvarado, 2016). Aunque todas ellas han decidido insertarla en su currículo, no incumpliendo así tanto la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) como la octava competencia, *conciencia y expresión culturales*, del propio Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2006, 18 de diciembre), su presencia es muy escasa. Además, si la comunidad autónoma correspondiente tiene dos lenguas propias, por ejemplo, en la educación primaria la materia a disminuir en el horario casi con toda seguridad es la educación musical, dado el tipo de distribución atribuido en la normativa legislativa, como se puede ver en la Tabla 1 y donde la educación artística está formada por plástica y música, dos materias muy diferentes que se incluyen en el mismo epígrafe.

Tabla 1.

Materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica

Troncales: 5 materias por curso	Específicas: 3 materias como mínimo		Libre configuración autonómica: sin determinar número	
Obligatorias	Obligatorias	Optativas: al menos una de ellas	Obligatorias	Otras
Inglés Lengua Matemáticas Naturales Sociales	Educación Física. Religión o Valores sociales y cívicos	Educación Artística. Segunda Lengua Extranjera Religión, si no se escoge en las Obligatorias. Valores sociales y cívicos si no se escoge en las obligatorias	Lengua cooficial y literatura	A determinar 1 materia del bloque específico no cursada

Si a ello se añade que en estos niveles básicos obligatorios cualquier intervención educativa es para todo el alumnado, independientemente de la materia, y, en el caso musical, la diversidad de músicas cambiantes con las que en la actualidad el alumnado está en constantemente contacto gracias a la simplificación de la tecnología, se entenderá la complicación de su aprehensión y enseñanza, la dificultad de la medición de resultados y la duda en el valor que se le puede otorgar frente a materias que, esencialmente, no se han alterado a lo largo del tiempo.

Dewey (1967) incide en sus postulados sobre educación en general que, si se quiere despertar el interés del alumnado en una materia concreta, este debería coincidir con sus intereses reales (Dewey, 1972). Se entenderá entonces la dificultad de la cuestión musical, máxime cuando este tipo de educación, tras todo lo expuesto, no puede contemplar una deriva instrumental ni ser considerada como una contemplación estética o como sinónimo del dominio técnico-teórico del lenguaje musical en los niveles obligatorios de la enseñanza.

Ahora bien, no se puede obviar en este planteamiento educativo de la obra de Dewey (1967, 2008) la diferenciación que establece entre experimentar y experiencia, planteamiento a partir del cual realiza su propuesta educativa, que se puede resumir en aprender haciendo. Epistemológicamente consideraba que:

«(...) los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisorias, pues tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y la adaptación al medio. También sustentaba una integración de acciones y afecciones. Frente a la versión contemplativa del conocimiento clásico, sostiene la evidencia de una ciencia moderna experimentalista que trabaja con datos y que da lugar al descubrimiento de un mundo abierto y sin límites» (Ruiz, 2013, p. 106).

Desde el punto de vista de la investigación de la educación musical, a partir de una situación problemática de incertidumbre seguida de su desarrollo, experimentación, investigación y verificación, se realiza de forma correcta el aprendizaje, es decir, los mismos principios que para la educación en general propuso en su momento Dewey (2008).

Es una educación que se reorganiza constantemente fundamentada en la experiencia, que es el origen de lo que se conoce como la escuela activa o escuela nueva y donde se fundamentan los llamados métodos activos de educación musical antes citados. Pero la realidad es bien distinta, ya que, la música que por regla general se experimenta en las aulas o las formas de abordaje de la misma, en la mayoría de los casos, poco tienen que ver con lo que el alumnado vive en su día a día a través de los medios de comunicación de masas:

«Este alejamiento suele ser la causa de unas actitudes de desprecio sin más de la “música de la escuela”, o de una aceptación reticente de que puede tener valor para algunos, pero no para ellos personalmente. Esto solo basta para determinar en gran medida la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes» (Regelski, 2009, p. 31)

La complejidad de lo expuesto muestra la necesidad de asociación de diversas ciencias con la educación musical con el fin de dar una respuesta adecuada a cómo abordar y fundamentar una investigación sólida no solo del proceder didáctico, el cual, sin una estructura epistemológica concreta, no podrá dar una respuesta adecuada a esas situaciones cambiantes, sino que también es necesario explicar «la estructura y el contenido de la experiencia musical» (Sloboda, 1998, p. 21).

De una manera directa o indirecta, en esta forma de entender la investigación en la educación musical también intervienen las perspectivas psicológica, pedagógica, etnomusicológica..., entre otras tantas ramas del saber, por lo que se puede afirmar que el binomio enseñanza-aprendizaje musical requiere en un principio un enfoque multidisciplinar que sirva para llegar a resultados válidos y útiles a la praxis que cada día tiene lugar en un aula concreta de la educación obligatoria.

Así, la educación musical como experiencia ambiental y de constante reorganización de los procesos mentales necesita de la psicología, pues en ella están insertas tanto las teorías cognitivas como otros procesos psicológicos involucrados en la adquisición del desarrollo y aplicación del pensamiento musical. Ahora bien, esta unión no puede ser considerada como una colección de tópicos libremente relacionados por una disciplina coherente, con algún marco conceptual o empírico integrado (Hargreaves, 1998, p. 13).

También implica la vertiente educacional (Swanwick, 1991), centrada en el aula y en el alumno, sin olvidar analizar, por ejemplo, la formación musical real que necesita el docente especialista de música: conocer el entorno sociocultural en el que se aprende, pues sin ello es difícil que cualquier acción pedagógica tenga resultados positivos. A su vez, esta forma de proceder tiene en cuenta las emociones y el intercambio de información que se produce en el contexto enseñanza-aprendizaje, es decir, incide directamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de cada persona, teniendo en cuenta que este se configura siempre en relación con el otro (Marchesi, Palacios & Coll, 2017; Navas, Pérez, De la Torre Benítez, Lozano & Bozal, 2017). Así mismo, por ejemplo, la etnomusicología, puede aportar la visión y la función de la música en la filogénesis humana, al buscar contextualizar la práctica musical (Cámara De Landa, 2004; Campbell, 2013), y con muchas otras materias, de ahí el binomio anunciado músico-maestro, maestro-músico.

Ahora bien, este tipo de perspectivas no implica que el peso pase de la educación musical a otras ramas del saber y que se siga descuidando el problema principal: una correcta conceptualización de la misma, que es clave para realizar su estudio como medio de llegar a conclusiones válidas.

4. Educación musical y comparatismo

La siguiente cuestión que se debe analizar es qué puede aportar el comparatismo a la educación musical para llegar a postulados válidos.

Se puede afirmar, tras todo lo expuesto, que la educación musical afecta a la educación en sí, a sus funciones, métodos, procedimientos, leyes reguladoras, historia..., cuestiones para cuyo tratamiento desde la comparatística se ha revelado muy eficaz para otras ramas del saber (Rebolledo Gámez, 2015), y en el caso de la educación musical, permitiría relacionarla con el resto de materias curriculares y estudiar las semejanzas y diferencias de cualquier cuestión educativa, con la finalidad de aflorar una investigación que logre confrontar fenómenos equiparables, que aportarán validez al estudio que se realice (Cabadas Maldonado, 2018; Ivanova Iotova & Siebenaler, 2018; Rebolledo Gámez, 2015; Simola, 2013).

Si se desea lograr que la educación musical sea una realidad, implica tener al frente un docente perfectamente formado en música y como maestro que sea capaz de analizar entre otros factores el contexto cultural desde una perspectiva diacrónica y sincrónica y conocedor que ha readaptar su formación, siempre que sea necesario, a su acción pedagógica si quiere obtener los resultados deseados (Tiana, 2013). Además, la educación en general es dinámica, y en particular lo musical lo es todavía más, pues la realidad sonora de la sociedad varía tan rápidamente que es complicado estar en constante readaptación ante un mundo tan cambiante, es evidente que la educación, la escuela, la práctica en el aula no se pueden adaptar tan rápidamente a los constantes cambios y transformaciones que aparentemente un mundo tan globalizado les exige, es más:

«(...) a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona lentamente, porque depende en menor medida del progreso técnico, porque la relación educativa obedece a una trama bastante estable y la cultura profesional acomoda a los enseñantes en sus rutinas. Por ese motivo la evolución de los problemas y los contextos sociales no se traducen *ipso facto* en una evolución de las prácticas pedagógicas» (Perrenoud, 2004, p. 184).

Pero sí se debe tender a ello.

La orientación comparatística musical también debería englobar tanto el cómo se plantea una decisión educativa legislativa —no hay que olvidar que la educación obligatoria viene regulada por ley—, como el análisis de los contextos donde se desarrolla, que influyen directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Hernández Abenza, 2011), así como qué tipo de práctica realiza el docente correspondiente en su actividad diaria.

En el caso musical donde la praxis es su constante vital, la comparatística debe aportar la forma para poder analizar el tipo de cambios estructurales que necesita. Es necesario, por ejemplo, investigar los cambios legislativos que de manera reiterada se producen en la educación española y cómo estos han supuesto un fuerte retroceso en materia de educación musical. La comparatística también debe contribuir a establecer qué innovaciones curriculares se necesitan, centradas más, en este caso, en la propia práctica entendida en sentido aristotélico, pero, sobre todo, ha de impulsar una fuerte transformación en la formación de los docentes que tienen que impartir esta materia en los niveles obligatorios de la educación (Jorquera Jaramillo & Duque Gutiérrez, 2013). En suma, se busca una reflexión crítica que permita ir readaptándose a las necesidades

tanto curriculares como profesionales (D. J. Elliott, 1995; J. Elliott, 1993; Fullan, 2004) que cada día se plantean en la praxis educativa, teniendo en cuenta que «el objeto *determina* de algún modo la elección del método. Según sea la naturaleza del objeto, habrá uno u otro método que se le adapte mejor» (García Garrido, 1996, p. 114)

Esta fórmula no es novedosa, pues hay multitud de estudios del hecho educativo que, basándose en la epistemología comparada, han buscado estrategias, el método que sirviera para mejorar la práctica educativa (Jorquera Jaramillo & Duque Gutiérrez, 2013; Sachs, 2001). Es decir, siempre debe existir una intencionalidad en la elección del procedimiento investigador, pues en todos los estudios de este tipo que se planteen, el objetivo es tomar decisiones sobre los procesos con la finalidad de mejorarlos o de aprender algo nuevo (Marcelo García & Vaillant, 2011). Procesos que tienen que ver con la indagación centrada en el alumno, en el aula —que debe estar abierta a su entorno—, en cómo esta se organiza, en la metodología que se utiliza o en los referentes legislativos que hay en otros países y cuál es su nivel de éxito.

A pesar del aporte que la comparatística puede hacer a la educación musical, basta realizar una búsqueda bibliográfica donde se unan ambos términos para observar la escasez de análisis comparados que permiten, por ejemplo, el desarrollo de protocolos que lleven parejo la identificación de las prioridades correspondientes. Hay estudios comparativos de los sistemas educativos de España con otros países, que ponen de manifiesto muchas de las cuestiones aquí anunciadas. Uno de los ejemplos que se pueden citar y que pone en valor la necesidad de este tipo de estudios comparativos es el que hace referencia a las Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas (Rodríguez-Quiles, 2010). En este estudio referido a la educación secundaria se pone de manifiesto que el Plan Bolonia, lejos de solucionar los diversos problemas expuesto a lo largo del presente documento en el caso español lo agravan, ya que, las dos vías de acceso a la práctica docente

«(...) de Música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato vienen de la mano de los Conservatorios Superiores de Música (siendo válida para ello cualquier especialidad cursada por el candidato en estas instituciones) y los estudios en Historia y Ciencias de la Música que ofertan algunas universidades españolas. Dos vías estas igualmente inadecuadas, a nuestro entender, tal y como se desprende del análisis comparado de los planteamientos vigentes en los países de la Unión Europea desde hace ya décadas para la formación inicial de estos profesionales de la educación.» (p. 67)

Otros proyectos y estudios que se pueden considerar valiosos, por ejemplo, y entre otros, son Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical —Referencia: ALFA II-0448-A EVEDMUS— o European Network for Communication and Knowledge Management in the Field of Music Education —Referencia: meNet 230217-CP-1-2006-AT-CO— y a aparte de las aportaciones que cada uno de ellos, lo que se pone de manifiesto es la disparidad de tratamiento que hay sobre el tema de la educación musical y donde, entre otros muchos criterios, la formación concreta del futuro docente de la educación obligatoria es fundamental (Esteve-Faubel, Stephens, & Molina Valero, 2013; Esteve Faubel, Molina Valero, & Stephens, 2009) Y Rodríguez-Quiles (2010) señala al respecto que

«(...) la cualificación del profesorado de Música no puede llevarse a cabo de cualquier manera. Y es precisamente por esto, como veremos más adelante, por lo que la inmensa mayoría de los países de la Unión Europea llevan apostando desde hace décadas por una rigurosa formación inicial de su futuro profesorado de Música en Educación Primaria y, sobre todo, en Educación Secundaria» (p. 72)

En esta línea de conocer los objetivos de aprendizaje en la formación de los profesores de educación musical a nivel europeo son los derivados del estudio comparativo del programa Comenius-Menet (*music education network*), y cuyo propósito fue conocer las buenas prácticas docentes en educación musical escolar. Así mismo y en la misma línea de investigación se puede citar el Inspire-Music: Improving Music Learning Together del Reino Unido; el informe de Ellen, Thalia y Stéphan (2014); las distintas aportaciones de D. J. Elliott (1995) y D. J. Elliott y Silverman (2015); de Figueiredo (2004, 2010); Hebert y Kertz-Welzel (2012), etc.

Las perspectivas descritas son una base para realizar estudios comparativos, pero todo lo apartado abre un abanico de posibilidades mucho mayor, pues en su conjunto se está hablando de educación musical y la política educativa, de iniciativas curriculares, de los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, de sus procedimientos, de la sociedad en la que este tipo de educación se inscribe, educación musical multicultural, formal y no formal, uso de las TICs y de las redes sociales, etc., es decir, todos los campos que se van a comparar en relación con sus fundamentos filosóficos. Además como indica Johansen (2013) los estudios comparativos de la educación musical en un mundo globalizado podrían posicionarse entre dos polos imaginarios. O bien estos estudios podrían aislar las partes comparadas en otro cuerpo de conocimiento independiente, aunque no perdiendo la perspectiva del conjunto, o proporcionarían nuevos conocimientos más allá de estos circuitos cerrados al tomar sus resultados como punto de partida para expandir y confrontar las nociones actuales que se tienen sobre educación musical.

En conclusión, la educación musical aunque ha perdido importancia curricular en muchos países, dada la tendencia a buscar una supuesta eficacia en el sistema educativo sin que ello signifique necesariamente calidad, necesita del enfoque comparatista pues el trabajo colaborativo en los ámbitos nacional e internacional contribuirá a conocer, aportar y analizar las estrategias puestas en práctica tanto en España como en otros países con el fin de establecer una correcta toma de decisiones docentes para la mejora del sistema educativo y, en concreto, de la educación musical en el sistema obligatorio de enseñanza.

5. Bibliografía

- Aullón de Haro, P. (2012). Prefacio. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Metodologías comparatistas y literatura comparada*. Madrid: Dykinson.
- Bell, D. (2010). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Belletich Ruiz, O., Rodríguez Wilhelmi, M., & Ángel Alvarado, R. A. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 158-170. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 49-69). Madrid: Morata.

- Cabadas Maldonado, V. (2018). *La educación artística como garantía de la inclusión educativa en educación primaria. Estudio comparado entre los currículos de Irlanda y España*. Presentado en el XVI Congreso Nacional de Educación Comparada, Tenerife.
- Cámara de Landa, E. (2004). *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista internacional de educación musical* (1), 42-52.
- Cateura Mateu, M. (1992). *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- DeMarrais, K. B., & de LeCompte, M. (1990). *The way schools work: a sociological analysis of education*. Nueva York: Longman.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar* (2.ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica* (2.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ellen, W., Thalia, G., & Stéphan, V.-L. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística: La influencia de la educación artística*. México: OECD Publishing.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005). La educación musical praxial en contexto. *Boletín de Investigación Educativo Musical*, 12(36), 4-13.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: a philosophy of music education* (2.ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esteve-Faubel, J.-M., Stephens, J., & Molina Valero, M. Á. (2013). A quantitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *British Journal of Music Education*, 30(1), 59-84. doi:10.1017/S0265051712000071
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & López de Rego Fernández, C. (2007). El futuro de los estudios de maestro especialista en música. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 20(72), 21-34.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & Stephens, P. J. (2009). A Qualitative Assessment of Students. *Music Education Research*, 11(2), 241-265.

- Figueiredo, S. L. F. de (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, 12(11), 55-61.
- Figueiredo, S. L. F. de (2010). Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 36-51. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902010000200005&nrm=iso
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. Retrieved from <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449>
- Eximeno, A. (1774). *Dell'origine e delle regole della musica colla storia del suo progresso, decadenza, e rinnovazione. Opera di D. Antonio Eximeno fra i pastori arcadi Aristosseno Megareo dedicata all'augusta real principessa Maria Antonia Valburga di Baviera eletrice vedova di Sassonia fra le pastorelle arcadi Ermelinda Talea*. Recuperado de https://archive.org/details/bub_gb_XDAHsE2ZXoAC/page/n1
- Frega, A. L. (1994). *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>
- Fubini, E. (1999). *El Romanticismo: entre música y filosofía*. Valencia: Universitat de València. Secretariat de Publicacions.
- Fubini, E. (2008). *Estética de la música* (3.ª ed.). Madrid: Machado Libros.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada* (3.ª ed.). Madrid: Dykinson.
- García Ruiz, M. J. (2012). La metodología de la educación comparada e internacional en tiempos de globalización y posmodernismo. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Metodologías comparatistas y literatura comparada* (pp. 129-142). Madrid: Dykinson.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education - a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33. doi:10.1017/S0265051709990179
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gomar, J. M. (1956). *Teoría de la música. Dividida en cuatro cursos*. Valencia: s. e.
- Grabner, H. (2001). *Teoría general de la música*. Tres Cantos: Akal.
- Habermas, J. (1989). *Legitimation crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Hanslick, E. (1984). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi.

- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (1.^a ed.). Barcelona: Graó.
- Hebert, D. G. & Kertz-Welzel, A. (Eds.). (2012). *Patriotism and nationalism in music education*. Nueva York: Routledge.
- Hegel, G. W. F. (1958). *De lo bello y sus formas. (estética)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hegel, G. W. F. (1971). *Introducción a la estética*. Barcelona: Península.
- Herbart, J. F. (1987). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (2.^a ed.). Madrid: La Lectura.
- Hernández Abenza, L. M. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En J. J. Maquilón Sánchez (Ed.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-20). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Ivanova Iotova, A. & Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: un estudio comparado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 295-315. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8003>. doi:10.30827/profesorado.v22i3.8003
- Jankélévitch, V. (2005). *La música y lo inefable*. Barcelona: Alpha Decay.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical. *Investigación en la Escuela*(70), 101-112.
- Johansen, G. (2013). Music Education and the Role of Comparative Studies in a Globalized World. *Philosophy of music education review*, 21(1), 41-51. doi:10.2979/philmusieducrevi.21.1.41
- Jorquera Jaramillo, M. C. & Duque Gutiérrez, J. (2013). *Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica*. Presentado en la International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher. Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56492/RPIET_18.pdf?sequence=1
- Kant, I. (1999). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kivy, P. (2001). *New essays on musical understanding*. Oxford: Clarendon.
- Langer, S. K. (1967). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art* (3.^a ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lehmans y Lezama, R. M. P. (2014). *Música fácil: teoría de la música*. Bloomington: Palibrio.
- Llobet Lleó, E. (2012). Música y literatura. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Metodologías comparatistas y literatura comparada* (pp. 395-410). Madrid: Dykinson.
- López Casanova, M. B. (2002). La política educativo-musical en España durante la Segunda República. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 15(50), 15-26.

- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente : cómo se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, Á., Palacios, J., & Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*: Alianza Editorial.
- Martín, D. (2005). La enseñanza especializada de la música en España y en la Comunidad francesa de Bélgica ante el reto europeo. *Revista Española de Educación Comparada*(11), 357-380. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7414>
- Moreno Heredia, L. V. (2000). España en el marco de la Educación musical de los países de la U.E: Nuevas líneas de mejora. *Revista electrónica de LEEME*(5), 1-5. Retrieved from <http://musica.rediris.es/leeme/revista/moreno00.pdf>
- Narmour, E. (1991). The Top-down and Bottom-up Systems of Musical Implication: Building on Meyer's Theory of Emotional Syntax. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 9(1), 1-26. Recuperado de <http://mp.ucpress.edu/content/9/1/1.abstract>. doi:10.2307/40286156
- Navas, J. M. M., Pérez, N. P., de la Torre Benítez, G. G., Lozano, J. M. N., & Bozal, R. G. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación* (20), 57-75.
- Nicolás, G. V. & Kirihara, A. (2012). Educación musical en Japón y en España: análisis del curriculum para educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 379-390.
- Panksepp, J., & Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation. *Behavioural Processes*, 60(2), 133-155. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0376635702000803>. doi: [https://doi.org/10.1016/S0376-6357\(02\)00080-3](https://doi.org/10.1016/S0376-6357(02)00080-3)
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006, 18 de diciembre). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Pedro, D. de (2007). *Teoría completa de la música: en dos volúmenes*. Madrid: Real Musical.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. S., & Gustafson, R. (2002). Standards of music education and the easily administered child/citizen: The alchemy of pedagogy and social inclusion/exclusion. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 80-91. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/408678>.
- Raffman, D. (2003). Is Twelve-Tone Music Artistically Defective? En *Midwest Studies in Philosophy*, 27(1), 69-87.

- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para «marcar una diferencia». En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista electrónica de LEEME*(26).
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. Recuperado de <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/260>. doi:10.14516/fde.2013.011.015.005
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819
- Schelling, F. W. J. (1980). *La relación de las artes figurativas con la naturaleza* (5.ª ed.). Buenos Aires: Aguilar.
- Schelling, F. W. J. (2006). *Filosofía del arte*. Madrid: Tecnos.
- Scher, S. P. (1972). How Meaningful Is 'Musical' in Literary Criticism? En *Yearbook of Comparative and General Literature*, 21, 52-56.
- Scher, S. P. (1981). Comparing literature and music: current trends and prospects in critical theory and methodology. En Z. Konstantinovic, S. P. Scher, & U. Weißstein (Eds.), *Proceedings the IX Congress of the International Comparative Literature Association* (Vol. 3, pp. 215-221). Innsbruck: University of Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität.
- Schipper, S. (2014). The Financial Crisis and the Hegemony of Urban Neoliberalism: Lessons from Frankfurt am Main. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(1), 236-255. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-2427.12099>. doi:10.1111/1468-2427.12099
- Simola, H. (2013). El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 153-169.
- Sloboda, J. (1998). Does Music Mean Anything? *Musicae Scientiae*, 2(1), 19-31. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/102986499800200102>. doi:10.1177/102986499800200102
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada* (22), 39-58
- Unesco. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Presentado en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, W. (2002). Intermediality revisited. Reflections on Word and Music Relations in the Context of a General Typology of Intermediality. En S. M. Lodato, W. Bernhart, & S. Aspden (Eds.), *Word and Music Studies: Essays in Honor of Steven Paul Scher and on Cultural Identity and the Musical Stage* (Vol. 4, pp. 13-34). Ámsterdam, Nueva York: Rodopi.
- Zamacois, J. (1987). *Teoría de la música: dividida en cursos* (21.^a ed.). Barcelona: Labor.