

La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias

José Luis Aróstegui Plaza

Universidad de Granada

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior que se está llevando a cabo en nuestro país en lo que a la formación del profesorado de educación musical se refiere. Tras analizar diferentes aspectos sobre dicho campo relacionados con la teoría del currículo, se expone el proceso de convergencia europea llevado a cabo hasta el momento y cómo queda la formación musical del futuro profesorado, de acuerdo a los documentos y borradores del título publicados hasta el momento. Finalmente, se concluye que la propuesta que surge de dicho proceso de la formación de un profesorado generalista responsable de las enseñanzas musicales en la escuela, tal y como está siendo promovido, supone un retroceso con respecto a la situación actual.

Palabras clave: formación del profesorado, educación musical, espacio europeo de educación superior.

Abstract: *Music Teacher Training within the European Convergence in University Education*

Within the context of the ongoing process to create the European Space in Higher Education, this paper explores the ways in which such a goal is being implemented in Spain, with regard to the field of music teacher education. After discussing several issues relating to the theory of the curriculum, the paper considers a range of relevant documents and drafts of the programme that have so far been made public in order to examine their implications for the field of music teacher education. Finally, the paper argues that the proposal to train generalist teachers to be responsible for music teaching at school is fundamentally misguided and would represent a major regressive step from the current situation.

Key words: Teacher training; music education; European Space for Higher Education.

Introducción

Los sistemas educativos de todo el mundo están experimentando un amplio proceso de reforma en todos sus niveles. Los cambios acaecidos desde principios de los noventa en el ámbito político y económico están alcanzando de lleno al educativo, lo mismo en las enseñanzas obligatorias que en las universitarias. Dichas reformas parecen no sólo buscar adecuarse a las nuevas circunstancias, sino que el fenómeno de la globalización está haciendo que todas esas reformas vayan en una misma dirección.

En 1999, Schugurensky indicó que esta tendencia hacia una convergencia global está creciendo en intensidad, viéndose acelerada por los avances en las tecnologías de la comunicación y la cada vez mayor circulación de capitales, medios y personas. Sugirió, por ejemplo, que lo más sorprendente de la actual reestructuración de la educación superior es que está teniendo un alcance sin precedentes y que se están produciendo unos cambios de una magnitud enorme, y además de estos procesos, a pesar de estar desarrollándose en un gran número de países de características sociales, históricas y económicas diferentes, muestran una gran similitud entre ellos. Aunque la dinámica actual y el ritmo de cambio varían entre naciones, la dirección que este cambio está siguiendo parece ser la misma. Prácticamente todos los países están experimentando una transición desde una orientación política y una forma de gobierno en materia educativa de corte socio-democrático hacia otra de carácter neoliberal.

El presente artículo trata sobre el actual proceso de convergencia europea de las enseñanzas universitarias y sus consecuencias para la formación del profesorado en educación musical. Las disyuntivas entre un currículo centrado en los contenidos o en el alumnado por un lado y entre el maestro generalista que enseña todas los contenidos del currículo, música incluida, frente al especialista de esta materia, por otro, no son nuevas, aunque vuelven a surgir ante la dirección que parece va a tomar la convergencia de estos planes de estudio en toda la Unión Europea. Con tal fin, estructuro este trabajo en tres partes: en la primera, abordo los diferentes modelos de currículo y sus implicaciones para la formación del profesorado en educación musical; en la segunda, trato el proceso de convergencia europea en educación superior, en lo que a la formación del profesorado en educación musical se refiere; y en la tercera, partiendo de las ideas de Gimeno (2005), reflexiono sobre por qué aun siendo positivo, desde mi punto de vista, que un maestro generalista sea el responsable de las enseñanzas musicales en la escuela, el modelo de formación del profesorado que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior es un error.

Modelos de currículo y formación del profesorado

En educación existen tres grandes tipos de currículo. El técnico se preocupa fundamentalmente por la conservación de la herencia cultural y científica de cada civilización, lo que en el caso de la educación musical supone enseñar unos contenidos que se consideren objetivos, como por ejemplo, leer en clave de sol o saber que Mozart nació en 1756. El currículo práctico pone el énfasis en el nivel de desarrollo evolutivo de quienes queremos educar, de modo que el cómo y el qué enseñemos estará en función de sus capacidades. La denominada «educación musical activa», basada en el principio de sentir y vivir la música antes de racionalizar, con sus actividades de ritmo y movimiento, canto, etcétera, se corresponde con este modelo. El currículo crítico, por último, considera que el conocimiento objetivo y externo a la persona no existe, sino que es una construcción social que depende del contexto sociocultural en el que se construye, de modo que las circunstancias del alumnado son las que determinan lo que realmente éste acaba aprendiendo. El uso de grafías no convencionales, como procedimiento para llegar al lenguaje musical formalizado, o la vivencia de cantar en coro, entendida como una actividad en la que nuestro trabajo individual revierte en el del conjunto y el de la totalidad en el propio, son dos ejemplos en los que se muestra que para el docente crítico resulta más importante el proceso de enseñanza que el producto musical que se obtenga.

En la práctica no hay docente que aplique en exclusiva un modelo de currículo, pues todos tenemos en cuenta, en mayor o menor medida, los contenidos, cómo motivar al alumnado en razón de su nivel de desarrollo y las circunstancias que rodean a cada uno de ellos. La diferencia está en qué importancia le damos a cada elemento y cómo los conjugamos entre sí. Tanto es así que, de hecho, estos tres tipos de currículo podrían sintetizarse en dos: aquél que entiende la educación como un proceso encaminado a la consecución de un producto, es decir, a los contenidos, y el que concibe el proceso educativo como un fin en sí mismo, y que está, por tanto, más centrado en el alumnado. Podría suceder, entonces, que docentes con distintos enfoques educativos hicieran una misma actividad (como enseñar a leer el pentagrama o cantar en coro), la diferencia está en dónde ponen su interés. Partiendo de la base de que no existen recetas para educar, nadie puede decir que uno de ellos es correcto o incorrecto, tan sólo podemos decir en qué medida preferimos cada uno de ellos y por qué. Esto significa que sólo desde la reflexión de por qué actuamos como lo hacemos, los docentes estaremos trabajando correctamente.

Una vez expuestos brevemente los distintos tipos de currículo, cabe preguntarse qué implicaciones tienen cada uno de ellos para la educación musical y para la formación del

profesorado que la impartirá. Comenzando por el enfoque técnico-práctico, su aplicación se traduce en una enseñanza de las destrezas básicas en primera instancia, dejando para después el dominio de los niveles «de orden superior», lo cual tiene ventajas e inconvenientes:

El resultado es que la formación inicial de los más pequeños proviene de prácticas que no tienen autenticidad en lo que pretende dominar (como en el caso de trazar formas, rellenar los espacios en blanco de un ejercicio de ritmo, o hacer dibujos que «se corresponden» con la música). Es más, pasan la mayor parte del tiempo con actividades que diluyen las cuestiones y problemas que son básicas en este campo. Los jóvenes músicos no debieran cantar arreglos simplificados; debieran ensayar piezas genuinas (aunque simples) y aprender así a pensar sobre el pulso, el acento y el compás dentro de un contexto de autenticidad [...]. Centrarse en la infancia no debiera traducirse en algo «infantil». La presencia del arte en la escuela no debiera traducirse en que las artes se enseñen «escolarmente» (Wolf, 1990: 955).

Es decir, la parte *objetiva* de la música acaba enseñándose, y tal vez aprendiéndose, de un modo bastante ameno y motivador para el alumnado, aun a costa de olvidar que lo importante de nuestra materia es la vivencia artística –la cual puede estar presente en muchas de las actividades que realicemos– aunque no siempre sea un fin fundamental del ejercicio, como consecuencia de esa falta de autenticidad de la que habla Dennie Wolf. El resultado es que el conocimiento musical escolar queda separado del experiencial del alumnado, haciendo, por un lado, que la formación musical efectiva del alumnado quede en manos de los medios de comunicación y, por otro, que lo técnico predomine sobre lo artístico en la enseñanza musical escolar. Se genera así un estilo musical infantil, con poca conexión con la realidad del niño fuera de la escuela en nombre de su simplicidad para aprender los parámetros musicales.

Este predominio de los contenidos objetivos es, en gran medida, consecuencia de querer ubicar y legitimar la música dentro del currículo, buscando emular el carácter que habitualmente tienen las materias consideradas fuertes y básicas, como las matemáticas y la lengua. Como señala la autora antes citada, no podemos olvidar que el arte se integró en el currículo obligatorio al considerarse un capital cultural e intelectual que debiera pertenecer a todos, si bien a cambio de sucumbir a una práctica dirigida hacia la instrucción que hoy día nos ofrecen los libros de texto en arte y música con objetivos numerados, listas de materiales necesarios, tiempo requerido para cada

actividad y ejercicios al final de cada lección, en vez de los más auténticos proyectos y problemas de todo tipo de artistas (y que no son otros que los de la comunicación y expresión a través del arte). Hasta el momento, sin embargo, la mayor parte de la educación musical continúa focalizándose en el desarrollo de destrezas de nivel técnico respecto a la voz, a los instrumentos o a las capacidades auditivas, lo que sin duda es importante, pero mucho menos que la parte artística y expresiva de la música.

Esta focalización del currículo en los contenidos objetivos y científicos es, a su vez, consecuencia del espectacular avance de la ciencia desde la Modernidad, que hizo que la educación de los sentimientos quedase relegado «al ámbito de la mujer. Y los valores y el sistema educativo prusiano ejercieron su influencia en todo el orbe. El arte se convirtió en objeto de estudio y fue intelectualizado como representación moral» (Adelman, 1994, p. 80). No es así de extrañar la poca consideración de las materias artísticas dentro del currículo, pues a la ya mencionada escasa relación del conocimiento musical escolar con el cotidiano del alumnado se añade el poco o nulo reconocimiento que tiene el desarrollo estético y expresivo del ser humano dentro del currículo, al menos tal y como normalmente se plantea. La mayor parte de la escolarización europea y norteamericana está dirigida hacia la racionalización de alto nivel; la educación prioritaria está centrada en la lógica simbólica y científica. Pero la educación en la estructuración de los sentimientos no es prioritaria en las enseñanzas obligatorias y, normalmente, se relega a actividades extraescolares, después de los deportes. Como señala el autor antes citado, el Iluminismo, antes que la visión idealista, pragmática e incluso Romántica del mundo en el que está fundado el currículo escolar no tiene mucho tiempo para actividades que no sean la ciencia y las matemáticas o, en general, cualquier otra actividad que persiga la búsqueda de las leyes de la acción humana. Los sentimientos, y con ellos las artes, fueron relegados a entretenimientos decorativos, una vez que, para quienes detentan el poder en la escuela, se había hecho el trabajo *serio*.

Esta preponderancia de lo científico dentro del currículo hace que lo académico ejerza una doble presión sobre el currículo musical: por un lado; sobre los contenidos, que, además de centrarse en su parte más académica en vez de en la estética, sirven como medio para trabajar otros ámbitos, (como el vocabulario, por ejemplo); y, por otro, sobre el tiempo que se le dedica, pues el dárselo a la música supone *quitárselo* a las disciplinas «básicas», cuestión a la que tiende el profesorado cuando no es especialista (Bresler, 1993). Igualmente peligrosa puede resultar la situación inversa, aunque precisamente por todo lo contrario. 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.

Bresler (1996) encuentra cuatro grandes modelos en la aplicación práctica de la música dentro del currículo:

- Como vehículo de integración en la comunidad, centrado por tanto en la reproducción de los valores de su entorno.
- Como elemento de apoyo a otras asignaturas, comprometiéndose así de algún modo con los que fracasan en la orientación al uso del sistema escolar.
- Orientado a la autoexpresión, con lo que tiene de terapéutico y de exteriorización de sentimientos y afectos.
- Centrado en el conocimiento específico de lo que es el arte y sus destrezas, en relación con las nociones de percepción, conceptualización y de inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Cada una de estas orientaciones «reflejan una proliferación de valores, difiriendo en su visión de lo que es el conocimiento artístico de valía, en cómo deberían organizarse las situaciones de aprendizaje, y en qué metodologías son las más apropiadas para cada circunstancia» (ibídem, p. 31). Cabe pensar que un maestro generalista con escasa formación en esta materia, enseñando música, le prestará mayor atención a las dos primeras funciones señaladas; mientras que un especialista se centraría, sobre todo, en una de las dos últimas, según sea su orientación docente.

Un último problema de la educación artística con respecto a su ubicación dentro del currículo obligatorio y el predominio de lo científico sobre lo artístico es la mayor atención que padres, profesorado y responsables políticos le dan a las disciplinas susceptibles de aplicarse en el ámbito laboral, lo que trae como consecuencia que unas materias se consideren *fuertes* y otras *marías*. Dicho de otro modo, el arte no es visto como una parte valiosa de la educación, pues ni es una disciplina instrumental ni incrementa los ingresos salariales. La opinión mayoritaria parece ser algo así como:

«Los niños con interés y talento debieran tener la oportunidad escolar de profundizar en las artes. ¿Los demás? No. No necesitan las artes. Los niños tienen bastantes cosas que hacer. El profesorado también. Pero todos los niños debieran poder mejorar en aquello para lo que sean buenos. Las artes son importantes para unos pocos».

Si un niño no sabe nada de arte, no importa para la mayoría de padres y profesores [...]. Ellos saben que no tienen nada que temer ni de la comunidad ni de sus compañeros de profesión si fallan en la articulación de los objetivos de la educación artística (Stake, Bresler, y Mabry, 1991, p. 303).

La ventaja que conlleva es que la educación artística ejerce una menor presión sobre el alumnado, lo que facilita el desarrollo de otras capacidades que la atención exclusiva a los productos de la enseñanza no suele dar cabida. Como señala Kushner (2004), la posibilidad de decir en la clase de música «a mí Mozart no me gusta, prefiero Beethoven» es mayor que la que existe para decir en la de ciencias «prefiero la teoría de Newton a la de Einstein», generando así un espacio de libertad, autonomía y desarrollo del juicio crítico que tanta falta hace en un currículo que no esté centrado en exclusiva en los contenidos académicos y racionalistas. No se trata sólo de que la subjetividad, y por tanto la posibilidad de cuestionar la autoridad académica, sea algo consustancial al arte, sino, además, de que las capacidades hermenéuticas y creativas que se ponen en juego para la comprensión y producción musical se correspondan precisamente con un currículo más vivencial.

De la Convergencia de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Europa

Es momento de hablar del futuro Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de sus consecuencias para los planes de estudio de formación del profesorado. Determinado por el denominado «proceso de Bolonia»¹, tiene dos características principales: la estructuración de los planes de estudio en un sistema de dos ciclos y el establecimiento de un sistema de equivalencias entre titulaciones.

De la estructura en dos ciclos, hay que decir que el primero está encaminado hacia el ámbito profesional, debiendo proporcionar la Universidad una formación que aúne conocimiento general básico, capacidades transversales relacionadas con la formación integral del estudiante y conocimiento específico hacia el mundo laboral que

¹ Información disponible en <http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501> (Consulta: 04-01-2006).

permita a los titulados de este primer ciclo un fácil acceso al mercado laboral. Por su parte, quienes finalicen el segundo ciclo debieran tener especialización académica, profesional e investigadora en un campo específico del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico.

En cuanto a la equivalencia entre titulaciones, se establecen varios mecanismos para conseguirlo, como la homogeneización de las calificaciones y niveles exigidos mediante el currículo europeo y el certificado suplementario que acompañará al título oficial. Se crea así el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (SETAC)², un sistema de enseñanza universitaria centrado en el alumno, que se basa en la carga de trabajo que éste necesita para la consecución de los objetivos de un programa. Dichos objetivos se especifican en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias, las cuales expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje. Las características esenciales del SETAC son³:

- El crédito es una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje. En el SETAC, los créditos sólo pueden obtenerse una vez que se ha completado el trabajo requerido y que se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje.
- 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico.
- La asignación de créditos SETAC se basa en la duración oficial de un ciclo de estudios. La carga de trabajo total necesaria para obtener un título de primer ciclo que dure oficialmente tres o cuatro años se expresa como 180 ó 240 créditos.
- La carga de trabajo del alumno incluye el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc.
- Se asignan créditos a todos los componentes educativos de un programa de estudios (como módulos, cursos, períodos de prácticas, trabajos de tesis, etc.). Los créditos reflejan el volumen de trabajo que cada componente requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un curso entero de estudio, en el programa elegido.

² Aunque este sistema es más conocido por sus siglas en inglés, ECTS, utilizaré las que se corresponden con el idioma en que está escrito este trabajo.

³ Extraídas de http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_es.html (Consulta: 04-01-2006).

- Los resultados del estudiante se documentan mediante la atribución de una nota local/nacional. Se recomienda, además, añadir un grado SETAC a esa calificación, especialmente en caso de transferencia de créditos. En la escala de grados del SETAC, los estudiantes son clasificados sobre una base estadística. Por tanto, los datos estadísticos sobre los resultados del estudiante son un requisito previo para aplicar el sistema de calificación del SETAC. Las notas se asignan entre los estudiantes que aprueban del modo siguiente:
 - A, el 10% mejor
 - B, el 25% siguiente
 - C, el 30% siguiente
 - D, el 25% siguiente
 - E, el 10% siguiente
 - Se hace una distinción entre grados FX y F, que se asignan a los estudiantes que no aprueban. FX significa: «suspense -se requiere un poco más de trabajo para aprobar-», y F significa: «suspense -se requiere un gran trabajo para aprobar-».

El concepto clave en este sistema es el concepto de «competencia», aunque más apropiado sería hablar de «competencias de Tuning», término acuñado para describir el proceso de elaboración de las competencias propias de cada titulación de acuerdo a la filosofía a implantar en el EEES: la educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno. Se trata de organizar la educación en torno al alumnado, pasando el profesor a tener un papel de ayudante en el proceso de adquisición de esas competencias por parte del estudiante. El concepto de competencia pone el acento, pues, en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida (Tudela y otros, 2003). Es decir, en el producto.

El procedimiento para llegar a las competencias que se consideran apropiadas para cada titulación consistió en la construcción de un cuestionario en el que se enumeraron un conjunto de competencias con el fin de conocer la opinión que sobre su importancia tenían tres colectivos: el de titulados que hubieran terminado sus estudios entre tres y cinco años antes de responder al cuestionario, el de empresarios que proporcionan empleo y el de académicos ligados a las universidades.

González y Wagenaar (2003) explican con detalle este proceso en detalle llevado a cabo por las universidades de Deusto (España) y Gronigen (Holanda), que aquí presento de modo resumido. Con el fin de preparar el cuestionario para graduados y empleadores se llevaron a cabo alrededor de veinte estudios en el campo de las competencias

y destrezas genéricas. Se elaboró una lista de 85 competencias y destrezas diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. Con posterioridad se trabajó cuidadosamente en el análisis del significado de esas competencias con el fin de reducir el número de competencias a una cifra manejable y evitar el solapamiento y la repetición de significados. El resultado final fue una lista de la educación musical con 30 competencias generales y siete específicas. Éstas últimas se organizaron de la siguiente forma (Sabbatella, 2005):

- Conocimiento y comprensión de los principios de la Educación Musical en Educación Primaria, incluyendo las normativas gubernamentales.
- Conocimiento básico de los actuales métodos de enseñanza musical.
- Capacidad para tocar un instrumento melódico y otro armónico, cantando y dirigiendo grupos musicales.
- Capacidad de organización, planificación y de valoración del proceso de enseñanza y de las actividades musicales en función de las asignaturas incluidas en el currículo de Educación Primaria.
- Capacidad para generar ideas nuevas (creatividad) y actividades musicales de acuerdo a las necesidades del alumnado.
- Capacidad para adaptar las actividades musicales al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Entendimiento de culturas y costumbres de otros países y apreciación de la diversidad y multiculturalidad de las prácticas musicales con el fin de aplicarlas en la clase de música.

Desde este punto de partida, la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha promovido en nuestro país grupos de trabajo para elaborar los denominados «libros blancos», documentos de trabajo acerca de cada uno de los futuros títulos, incluido el del grado de Magisterio (ANECA, 2005). En este documento se ofrecen varias alternativas para remodelar los títulos de maestro, aunque la opción por la que claramente se decanta el grupo de trabajo es por la existencia de dos grados, uno de maestro de educación infantil y otro de maestro en educación primaria, éste último con varios «itinerarios» o «menciones», uno de ellos en educación musical, opción que por el momento no está incluida en el último borrador hecho público hasta el momento (febrero del 2006)⁴, apareciendo

⁴ [http://www.crue.org/pdf/Maestro de Educación Primaria.pdf/](http://www.crue.org/pdf/Maestro%20de%20Educaci3n%20Primaria.pdf) (Consulta: 28-02-06)

en su lugar la mención en *Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales*. En un caso o en otro se apuesta por una educación musical impartida por un profesorado generalista, pudiendo resumirse los argumentos del Libro Blanco para esa opción en dos:

- Al profesorado especialista se le presupone una capacidad para trabajar como docente de toda la Primaria que en la práctica realiza pero para la cual no ha sido totalmente preparado durante su formación inicial.
- El actual sistema de formación del profesorado y especialidades está «totalmente desajustado respecto a las necesidades del mercado de trabajo» (p. 73).

A partir de aquí se proponen una serie de competencias generales de todo el profesorado de Primaria y específicas de quien escoja el itinerario de educación musical. En total son 149 competencias expuestas en las páginas de la 151 a la 162 del referido *Libro Blanco del Grado de Magisterio*. Dichas competencias pueden ser: transversales (para cualquier titulado universitario), docentes (para todos los maestros), Primaria (de etapa) y específicas musicales. Tal y como explícitamente se indica, las competencias de cada grado se acaban sintetizando en siete, para favorecer su manejabilidad, ampliándose hasta veinte en el último borrador que, por el momento, se ha hecho público. Las que se indican en el Libro Blanco para el maestro de Primaria con itinerario en educación musical son las siguientes (p. 177 y ss.):

Competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.
Competencias profesorado Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Usar y hacer usar a los alumnos los números y sus significados, ser capaz de medir y usar relaciones métricas, ser capaz de representar y usar formas y relaciones geométricas del plano y del espacio, ser capaz de analizar datos y situaciones aleatorias en situaciones diversas, tanto en ámbitos no escolares como escolares. • Conocer y entender los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales (experimentar; observar; describir; anticipar; argumentar, etc.), propios de las ciencias experimentales en los niveles de la enseñanza obligatoria, y cómo éstos deben ser integrados para el aprendizaje de los alumnos.
Competencias específicas musicales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los fundamentos y el desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión. • Dominar la didáctica específica de la Educación Musical, así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recursos y estrategias de intervención. • Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza. • Saber utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido.

Qué necesita el alumnado de la educación musical

Qué duda cabe que la convergencia europea de los estudios universitarios es un proyecto que beneficia a todas las universidades implicadas y que dentro de muy poco será una necesidad en toda la Unión, si es que no lo es ya. Qué duda cabe, igualmente, que centrar las enseñanzas universitarias en el alumnado en vez de en los contenidos es un cambio positivo y del todo necesario. Sin embargo, desde mi punto de vista, el planteamiento del crédito europeo, tal y como está explicitado, tiene numerosos sesgos.

Así, definir el perfil de cada titulación por competencias implica desarrollar analíticamente aquellas capacidades profesionales susceptibles de ser definidas como tales, y que han sido preestablecidas de acuerdo al proceso seguido, antes mencionado, las cuales habrán de ser necesariamente genéricas, pues buscan la generalización de las mismas competencias para toda la Unión Europea. Es por lo tanto taxonómico y determinista, y se centra en la consecución de un producto, una versión remozada de las taxonomías de Bloom adaptadas al siglo XXI.

Un plan de estudios definido por competencias supone olvidar la visión holística que proporciona cualquier titulación por encima de la analítica. El todo es siempre mucho más que la suma de las partes, y éstas, además, en sistemas complejos sencillamente no pueden enumerarse. Por muy amplia y detallada que fuera la lista de competencias que se deban conseguir en un grado, nunca estará completa, pues toda experiencia, como por ejemplo la que proporciona un plan de estudios, tiene partes que no pueden expresarse en términos de competencias. No son éstas el problema, sino el querer definir las capacidades de los futuros titulados exclusivamente mediante las mismas.

Los responsables de elaborar las competencias de Tuning y los Libros Blancos han querido hacer listados detallados, y por tanto extensos, con el fin de abarcar todas las variables posibles; aunque conscientes de lo difícil de manejar tantas, proponen trabajar con un número reducido, siete para ser exactos (¿por qué no ocho o tal vez seis?; ¿o por qué resumir las 149 competencias en 20 para el conjunto del Grado en el último borrador publicado?), para conseguir una *cifra manejable* (sic) en aras de la operatividad, lo que supone tratar de un modo simple lo que necesariamente es complejo, como así sucede con la educación superior. La realidad social y educativa no puede reducirse exclusivamente a una serie de competencias necesariamente mensurables. ¿Estaríamos de acuerdo en que un maestro de música ha de ser lo suficientemente competente como para ser capaz de transmitir amor por la música? La inmensa mayoría lo estaríamos, aunque ya no tanto en cómo podríamos determinar

que tal competencia se ha adquirido o no, menos aún cuanto menor sea el número de variables manejadas.

Por otro lado, que los planes de estudio se centren en la consecución de unas competencias conlleva el riesgo de centrarse en las cuestiones formales antes que en las de fondo, el riesgo de que la formación del alumnado se centre exclusivamente en aquello de lo que se le va a evaluar. Aunque se hable del SETAC como de un modelo de aprendizaje centrado en el alumnado, el énfasis en la consecución de resultados del aprendizaje supone que los planes de estudio estén centrados aún más que ahora en los productos. Claramente se busca la productividad de las enseñanzas universitarias, pero no entendida en términos de productividad social, tal y como cabría esperar de unas enseñanzas públicas destinadas -además en el caso de la formación del profesorado- a dar un servicio público, sino definida en los términos propios de la esfera privada de optimización de beneficios, lo que está igualmente en coherencia con que la competitividad sea el valor moral que encierra en mayor medida el sistema de créditos europeos, pues la calificación final no depende de uno mismo, sino de los resultados del grupo. El problema no es la competitividad, la cual ya existe en el actual sistema de calificación, sino que las calificaciones dependan de los demás en vez de en uno mismo, eliminando, por tanto, la posibilidad de fomentar otros valores, como la solidaridad o la capacidad de trabajo en equipo.

No es de extrañar que productividad y competitividad sean los principales fundamentos que sustentan el EEES, si tenemos en cuenta que las competencias de Tuning están definidas, al menos en parte, de acuerdo a los intereses de las empresas privadas. Ciertamente los empleadores son un colectivo social a tener muy en cuenta, pero esto no puede hacerse a costa de olvidar las capacidades propias para el ámbito social, las cuales no siempre coinciden con las requeridas por el mercado, lo que es aún más cierto en el caso de los estudios de formación del profesorado. Ni el modelo de maestro ni el de escuela pueden estar definidos por intereses privados, sino por los de toda la sociedad; ni la Universidad puede ser exclusivamente un foro de preparación especializada para el ámbito laboral, sino la cuna de todo el saber humano digno de este nombre, independientemente de su aplicación a la economía, y esto vale no sólo para los títulos de postgrado, sino también para los de grado.

Tal vez otra consecuencia de este énfasis en la productividad sea la carencia de un estudio prospectivo de hacia qué dirección debiera dirigirse la formación del profesorado cara al futuro; es decir, cuáles son las necesidades de formación para un maestro en ejercicio del siglo XXI. ¿Con qué tipo de profesorado están mejor atendidos las generaciones más jóvenes?, ¿con especialistas o con generalistas? ¿Qué tipo de docente queremos

formar y, por tanto, qué tipo de enseñanza queremos inculcar en nuestras escuelas?, ¿centrado en los contenidos o en el alumnado? ¿Necesita un maestro en Postdam, en la periferia de Berlín, las mismas competencias que otro en las Alpujarras? ¿Prepararía el mismo grado de magisterio a estos dos profesores por igual para conseguir los mismos resultados? ¿Qué necesitarán para sus vidas y la de su alumnado?

A mi 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 modo para propiciar este tipo de currículo y la formación del profesorado adecuada consiste en vincular los objetivos de la educación artística a la evaluación, definidos ambos en términos de crecimiento (Lowenfeld, 1984), lo que incluye aspectos emocionales, físicos, perceptivos, estéticos y creativos. Se trata, pues, de un modelo que se centra en el alumnado y en lo que de artístico hay en el arte. Tal enfoque tiene, según Ross (1994), las siguientes ventajas:

- Permite a todo el profesorado, especialista o no, comprender los aprendizajes relevantes, y «les permite comprometerse colaborativamente en actividades artísticas» (p. 28).
- Define los objetivos de la educación artística en términos estéticos, preparando el terreno para la comprensión de sus cualidades esenciales.
- Abre el abanico de posibilidades a gran cantidad de culturas y estilos, puesto que esas cualidades inherentes al arte «perduran en todas las culturas, estilo y periodos de la historia de la humanidad» (ibídem).
- Este enfoque es útil en todos los niveles y contextos educativos.

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 con el 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 educativo obligatorio en el que está inserto.

Desde mi punto de vista, un maestro generalista con una buena formación específica podría ser la mejor solución para impartir la educación musical en Primaria. Los beneficios para el alumnado de un mismo docente impartiendo todas las asignaturas, la mayor posibilidad de hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje integral de los contenidos del currículo, y la realidad de nuestros centros educativos, en donde la inmensa mayoría del profesorado de música está ejerciendo como tutor, así parecen aconsejarlo. De salir adelante, el actual borrador de los grados de Magisterio, con el número tan exiguo de créditos SETAC dedicados a la educación musical, y sin tan siquiera una mención en este campo, difícilmente podrá conseguirse una formación musical adecuada del futuro profesorado.

Éste es el tipo de argumentación que en mi opinión debiera darse para la construcción del EEES en todas las titulaciones, pero desde luego en las de formación del profesorado. El debate, sin embargo, está en otro lado, en las necesidades del mercado de trabajo, el cual está «desajustado» (sic) en favor de los especialistas, sin que se mencione que el motivo de tal desajuste lo tiene el actual marco educativo, que incluye a los maestros especialistas de música en la plantilla de los centros a razón de una hora semanal de docencia a cada grupo, obligándoles, por tanto, a ejercer como tutor para rellenar su horario al ser la mayoría de línea 1, todo un ejemplo de la importancia de analizar el contexto de cualquier situación. Sin duda, es importante ajustar los perfiles de los egresados a las necesidades del mercado de trabajo, pero este debate no puede suplantar a la cuestión de fondo: cómo queremos educar a las nuevas generaciones en el siglo XXI, y para qué. La solución pasa por desarrollar un currículo verdaderamente centrado en el alumnado, uno en el que «calidad» no se confunda con «productividad», y en el que no se fomenten los valores neoliberales, sino los humanistas.

Referencias bibliográficas

- ADELMAN, C. (1994): «To the meeting of the like minds: the issue of collaboration», en *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122, pp. 70-82.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005): *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Volumen I. Disponible en http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (Consulta: 04-01-06).

- BRESLER, L. (1993): «Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools», en *Council of Research in Music Education*, 104, pp. 1-13.
- (1996): «Traditions and change across the arts: case studies of arts education», en *International Journal of Music Education*, 27, pp. 24-35.
- GIMENO, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003): *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- KUSHNER, S. (2004): «Falsifying music education: Surrealism and curriculum», en J. L. ARÓSTEGUI (ed.): *The social context of music education*. Champaign: Universidad de Illinois, CIRCE.
- LOWENFELD, V. (1984): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- ROSS, J. (1994): «National standars for arts education: the emperor's new clothes», en *Arts Education Policy Review*, 96 (2), pp. 26-30.
- SABBATELLA, P. (2005): «Music education training within the European higher education system: the experience in the Andalusian universities», en M. MANS; B. WAH (ed.): *Music in schools for all children: from research to effective practice*. Granada, Universidad de Granada.
- SCHUGURENSKY, D. (1999): «Higher Education Restructuring in the Era of Globalization: Toward a Heteronymous Model? », en R. ARNOVE; C. TORRES (ed.): *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Rowman y Littlefield.
- STAKE, R. E.; BRESLER, L.; MABRY, L. (1991): *Custom and cherising: the arts in elementary schools*. Urbana, National Arts Education Research Center.
- 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 (Consulta: 04-01-06).
- WOLF, D. P. (1990): «Becoming knowledge: the evolution of art education curriculum», en S. JACKSON (ed.): *Handbook of research on curriculum*. Nueva York, MacMillan.