

LA VALORACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR Y DEL DOCENTE DE MÚSICA DE PRIMARIA EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

Concha Carbajo Martínez

Josefa Lacárcel Moreno

Departamento de Expresión Plástica,
Musical y Dinámica. Área de Música

Facultad de Educación

(Universidad de Murcia-Campus de Espinardo)

RESUMEN

Una opinión aceptada de forma unánime entre los estudiosos de la educación y convertida en axioma es que los docentes son las piezas clave del sistema. El compromiso activo de estas piezas clave con su enseñanza, sustentado en los pilares de la vocación, es el motor que hace posible que no se paralice el gran aparato social que constituye el sistema educativo. Otra opinión generalizada, que no ofrece tampoco ningún tipo de contraréplica, es que los docentes que ejercen su profesión en el primer tramo educativo obligatorio, el de Educación Primaria, soportan el peso de todos los males del sistema, agravado por la fuerte presión social que le caracteriza actualmente. Por último, una tercera opinión, de fácil localización en los análisis de las reformas educativas, es que el fracaso de las mismas se debe, además de a la insuficiente financiación, siempre presente, a la falta de atención prestada a los agentes que hacen posibles los cambios e innovaciones que toda reforma conlleva. Es decir, a los docentes, «esos grandes desconocidos».

ABSTRACT

An accepted opinion in an unanimous way among the education specialists and transformed into axiom is that the teachers are the key pieces of the system. The active commitment of these key pieces with the teaching, sustained in the pillars of the vocation, is the motor that makes possible that the great social apparatus that constitutes the educational system it doesn't paralyzed. Another generalizated opinion, that doesn't offer any type of answer back, is that the teachers that develop its profession in the first obligatory educational tract, the Primary Education, support the weight of all wrongs of the system, increased by the strong social pressure that characterizes him at the moment. Lastly, a third opinion, of easy localization in the

analyses of the educational reformations, is that the failure of himself besides to the insufficient financing, always present, to the lack of gived attention to the agents that make possible the changes and innovations that all reformation requires. That is, to the techers, «those big ones unknown.»

INTRODUCCIÓN

Las afirmaciones hechas en el resumen de este artículo modulan a una tonalidad cargada de alteraciones, si fijamos nuestra atención en el conjunto de los maestros y maestras de música de Educación Primaria. Por ello, consideramos oportuno observar, con un poco de detenimiento, algunos aspectos problemáticos que están afectando a este joven colectivo que se incorporó al Sistema Educativo con la LOGSE. Delimitar un problema es el primer paso para plantear soluciones. Es como encender la llama de una vela a la espera de que la solución sea la ráfaga de viento que la apague. En el umbral del siglo XXI son numerosos los tipos de velas a encender, correspondientes a los distintos desafíos con los que diariamente se enfrentan los responsables de la educación musical en los colegios. Uno de ellos, es el escaso aprecio que la sociedad concede a la educación musical. Valoración que incide en la labor profesional de los agentes educativos que la hacen posible. El problema de base que sustenta a dicha escasa valoración queda delimitado con las opiniones unánimes de los investigadores en el campo de la educación formuladas anteriormente: por un lado, la fuerte presión social que sufre el colectivo de maestros y, por otro lado, la falta de atención que el propio sistema educativo, desde dentro, presta al desarrollo de la educación musical y a sus agentes.

Así pues, el presente artículo tiene como primer objetivo analizar determinadas connotaciones negativas que comporta actualmente la tarea de ser maestro o maestra de música en la etapa educativa de Primaria. En concreto, nos detendremos en la presión que la sociedad en su conjunto ejerce sobre este colectivo, no valorando su trabajo, y en cómo el propio sistema educativo contribuye al desprestigio social del docente de música, descuidando la educación artística en la enseñanza general obligatoria. Otro objetivo, desprendido del anterior, es tratar de buscar explicaciones a estas realidades que subyacen en nuestro contexto músico-cultural.

Este trabajo se estructura en dos grandes secciones. En la primera, *Realidades sin sentido y consentidas*, partiendo de una visión general de la difícil situación que hoy en día vive el profesorado, planteamos notas sobre la valoración social de la educación musical y del docente de música, con especial atención a la voz de los propios maestros y maestras de música. También recogemos las opiniones de estudiantes de Magisterio en la Especialidad de Educación Musical. Sus opiniones, en torno a la valoración social de la educación musical vivida en sus periodos de *Practicum*, reflejan la realidad de una manera crítica muy espontánea. En la segunda sección, *Hechos incuestionados e incuestionables*, nos detenemos en la búsqueda de explicaciones que inciden en la pervivencia y, por tanto, la institucionalización de la escasa valoración social de la actividad del docente musical en los colegios. Inten-

tamos averiguarlas aproximándonos a otros campos de conocimiento, como la filosofía y la sociología. También buscamos estas explicaciones realizando una incursión en los defectos y omisiones del sistema educativo. Como *Conclusión*, planteamos la necesidad de desarrollar una cultura profesional específica del docente de música. A través de ella se deberá conseguir un impulso en beneficio de la mejora del status social del docente de música en Primaria y de la enseñanza de la música escolar. Por último, tras un breve *Resumen* de todo lo expuesto, añadimos la sección final o *Coda*. Está dirigida, fundamentalmente, a los estudiantes de Magisterio en la Especialidad de Educación Musical, posibles lectores del presente análisis. Contiene cuatro cuestiones para la reflexión, discusión y/o debate en torno al contenido tratado.

1. REALIDADES SIN SENTIDO Y CONSENTIDAS. LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PROFESORADO

La situación del profesorado en nuestro entorno cultural no es nada halagüeña. Esta afirmación, aún estando muy manida a lo largo de la evolución histórica del magisterio español, adquiere actualmente tintes dramáticos, convirtiéndola en una realidad sin sentido y consentida. Numerosos estudiosos de la educación se refieren a esta realidad con los términos de desprofesionalización, rutinización o descualificación de la docencia. Por ejemplo, Imbernón, en su discurso sobre el actual proceso de desprofesionalización, nos detalla la situación del profesorado enumerando los siguientes aspectos problemáticos: *el cansancio físico y moral, la falta de reconocimiento social, la desprotección ante la violencia y el vandalismo, las tensiones y problemas de salud mental, la falta de recursos, los horarios demasiado apretados, la escasa preparación para impartir los nuevos programas, la ausencia de apoyo de la administración para enfrentarse a las presiones de los padres y al comportamiento de los alumnos, la intensificación o sobrecarga de tareas, roles y funciones, la pérdida de poder adquisitivo* (Imbernón, 1994:148). Otro ejemplo lo constituye la siguiente cita que resume el actual panorama de forma muy realista: *El profesorado tiene clara conciencia de que su trabajo ha cambiado inmensamente durante la última década. La enseñanza ya no es lo que era. Se han intensificado las expectativas. Las obligaciones se han hecho más difusas.* (Fullan y Hargreaves, 1997: 23).

Ante este panorama de aspectos problemáticos, que son sólo una faceta más de la complejidad de ejercer la docencia en Primaria, a nadie le pueden sorprender las palabras de la periodista del *El Correo* de la UNESCO, Cynthia Guttman (2001), en «Se buscan profesores»: *La docencia, como el sacerdocio, se suele ejercer por vocación, pero el fervor que antaño suscitaba está decayendo hoy, al punto que muchas escuelas de países desarrollados se están quedando sin personal docente. (Ö) Son muchos los principiantes que abandonan la profesión en cuanto toman contacto real con ella.* Esta constatación escrita hace tan solo tres años es, quizá, la novedad más importante en materia de profesorado con la que se despertó el siglo XXI. Esta novedad asimilada en muchos países de nuestro entorno ha propiciado que desde

algunos gobiernos se lancen campañas publicitarias como las que la citada periodista enumera en su artículo: «*Nadie olvida a un buen maestro*» (Reino Unido), «*Hazte maestro, sé un héroe*» (Estados Unidos) o, en términos más enigmáticos, «*Maestro. ¿Y si el futuro fueras tú?*» (Francia).

En España este tipo de campañas publicitarias aún no se ha producido. Las diplomaturas de maestros continúan siendo carreras con una enorme demanda. Por consiguiente, el relevo generacional parece estar asegurado. Al mismo tiempo, la sociedad española no se caracteriza por la movilidad en el tipo de trabajo de su población. Es decir, lo normal en nuestro ambiente socio-cultural es que un trabajador permanezca invariablemente en la misma profesión durante todo su periodo laboral activo. Por ello, tampoco podemos hacernos demasiado eco cuando leemos a Guttman exponer que *es posible que la publicidad no baste para mejorar la situación de los docentes*. Ni tampoco cuando comenta que *en Estados Unidos el 50% de los maestros entre el tercer y el quinto año de ejercicio abandonan la docencia*.

De cualquier forma, estas informaciones provenientes de la UNESCO son mercedoras de atención. Y, al menos, nos sirven para dos cosas. Primera, intentar responder, desde la realidad de la situación actual que viven los docentes, a la pregunta que los investigadores canadienses Fullan y Hargreaves (1997) formulan: «*¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*». Y segunda, concluir que en España no existe la costumbre de difundir anualmente a toda la sociedad informes o estudios sistematizados sobre el abandono de la profesión docente. En este sentido sería muy interesante tener datos de las bajas y jubilaciones anticipadas por enfermedades psicosomáticas (estrés, depresión, etc.). Asimismo, también sería interesante tener datos sobre las razones auténticas que subyacen a los desplazamientos de puestos de trabajo o cambios de perfil dentro de la docencia.

Estos cambios de perfil son más recurrentes cuando se ejerce la docencia en Educación Primaria. En esta etapa, el cambio de perfil más común es el de optar por un puesto de trabajo en el tramo de Secundaria, utilizando las plazas reservadas a maestros en los Institutos. Evidentemente, el requisito mínimo es el de ser licenciado. Otro cambio de perfil se produce cuando un especialista opta por trabajar como generalista, siendo el requisito mínimo estar habilitado para ello.

En Educación Primaria, los docentes que ejercen como especialistas en Educación Musical, junto con los que desempeñan su labor como especialistas en Educación Física, son los colectivos más propensos a utilizar esta opción. Es decir, a utilizar su habilitación como generalista para abandonar su puesto de trabajo como especialista. Cuando se produce este desplazamiento de especialista a generalista, la causa, en el caso de los docentes de música, es la unión de dos realidades consentidas: la sobrecarga de trabajo que supone ser el especialista musical en los centros de Primaria más el escaso o nulo apoyo institucional al área de educación artística. Por ello, los docentes que optan por este cambio en su puesto de trabajo se sienten aliviados. Sobre todo, a causa de dejar a un lado el conjunto de desafíos diarios que supone, en solitario, el desarrollo de la educación musical de todos los grupos del colegio. Ser docente especialista en música implica tener que trabajar contra viento y marea, en una embarcación sin motor, con una única vela: la vocación por enseñar

música a los más pequeños. Es decir, es tener que trabajar sin el apoyo de la institución educativa ni el reconocimiento social de la tarea para la que se ha estudiado.

En compensación, ser docente generalista lleva aparejado, en primera instancia, la tranquilidad de no tener que demostrar la importancia de las asignaturas instrumentales dentro del curriculum. Al mismo tiempo, disminuye o desaparece el reto que tiene un especialista en música de demostrar competencia profesional en su tarea, para obtener valoración o reconocimiento de la comunidad escolar. Esta realidad sin sentido, la de tener que demostrar diariamente que se es buen profesional, por el mero hecho de ser responsables del desarrollo de una materia no central del curriculum, afecta de manera especial a los especialistas de música en los colegios. Esta realidad, desafortunadamente, está afectando al status social del docente de música en Primaria.

Si desde la perspectiva sociológica de las profesiones, la de magisterio está, como apuntábamos anteriormente, en un momento de descualificación, proceso unido a su desvalorización progresiva, ¿qué grado de status social se le concede al joven colectivo de docentes de música de Primaria?

2. ALGUNAS CONTRADICCIONES

Para tratar de dar respuesta a este interrogante, partiremos del hecho de que son numerosos los factores que dan forma a lo que denominamos «la profesión de enseñar» (dejamos al margen el discurso de moda de las dos últimas décadas, en el marco de la sociología de las profesiones, sobre el profesionalismo de los docentes). Uno de ellos es el reconocimiento social de la tarea realizada. En función de la valoración concedida, hablamos de mayor o menor status social. El docente de música de Primaria ocupa las posiciones más bajas en el escalafón de la valoración social. Ello va unido a un prestigio que es tan escaso como inexistente, en ocasiones. El colectivo de docentes de música de Primaria, superando sólo la docena de años de vida, apenas ha tenido tiempo para que la sociedad repare en él y reconozca su labor. Además, ha hecho su aparición en tiempos de cambio. Tiempos en los que se pone en entredicho la entidad de la profesión. Época histórica que los estudiosos caracterizan bajo el proceso de desvalorización social, identificándose ésta con los términos apuntados al principio de desprofesionalización, rutinización, o descualificación.

Época, por otra parte, de grandes contradicciones: se le pide a la escuela que solucione todos los males sociales, introduciendo desde el aula de Infantil «educación para todo» y, al mismo tiempo, se pone en entredicho la labor pedagógica de los maestros y maestras. Y en lo que se refiere al docente de música, no se valoran, en su justa medida, las consecuencias de la labor del educador musical, en el momento histórico de nuestra cultura occidental en el que los resultados de las investigaciones, en psicología y sociología de la música, han constatado la influencia decisiva de la música para formar identidades. Es curioso que se haya validado recientemente la relación estrecha entre la educación musical y la formación de la

personalidad, cuando dicha relación ya estaba establecida y se había teorizado sobre ella, por primera vez, en la Antigüedad Clásica. También, actualmente, se ha comprobado el poder de la música para conseguir, más allá de fronteras e ideologías, unir a todos los jóvenes del mundo bajo la decisiva influencia del estilo pop-rock. Acontecimiento musical, por otra parte, que se ha convertido en uno de los hitos sociológicos de la segunda mitad del siglo pasado.

Otra contradicción es la poca atención del sistema educativo a la educación musical en los tiempos actuales, en los que la música forma parte importante de la vida diaria más que en ningún otro momento del pasado. Como opinan Hargreaves, Miell y MacDonald (2002), ello sucede a consecuencia de los últimos y rápidos desarrollos tecnológicos junto al incremento del poder económico de la industria musical. En este formar parte la música de la vida diaria, ningún sociólogo se atrevería a disociar la dicotomía música-juventud.

Y una última contradicción, merecedora de atención especial, es la despreocupación absoluta de la sociedad en general, y de los sistemas educativos en particular, de la dimensión de los afectos y de la dimensión estética de la persona. Dimensiones que tienden a ser más factibles de desarrollar a través de la educación artística y musical. Contradicción redundante precisamente cuando la humanidad parece vivir en un desequilibrio permanente, fruto tanto de intereses económicos como de fuerzas ideológicas. Contrariedad sin sentido, a pesar del omnipotente y omnipresente objetivo general de «educación integral».

Estas contradicciones sólo son parte de la complejidad del entramado del sistema social que podemos considerar realidades sin sentido y consentidas. Éstas, desde el punto de vista sociológico, van creando respuestas internas y externas, individuales y colectivas. Las respuestas de la sociedad a la educación musical y a los educadores musicales dan como resultado la realidad profesional a la que tratamos de acercarnos en las siguientes subsecciones. Éstas tienen como hilo conductor la voz experta de los protagonistas, los actuales maestros y maestras de música y la voz inexperta, pero fresca y saludable, de los futuros docentes musicales, aún estudiantes.

3. LA VOZ DE LOS ACTUALES Y FUTUROS DOCENTES DE MÚSICA

En opinión de Ortega (1990), la posición social que corresponde a una profesión se articula en torno a una compleja estructura de imágenes, juicios y recompensas, en parte sociales y en parte individuales. Es por ello que, debido al panorama actual tan poco halagüeño de la profesión docente, en general, y de los docentes de música, en particular, merece la pena recoger las opiniones de los protagonistas.

Las citas que utilizamos en esta subsección están extraídas del análisis cualitativo de las opiniones obtenidas de 122 sujetos informantes y referidas sólo a Educación Primaria. Éstas nos darán luz sobre esas *imágenes, juicios y recompensas* que rodean la vida profesional de los maestros y maestras de música. Y es que oyendo la voz de estos agentes es como mejor se constata la realidad sin sentido y consentida, en el contexto de nuestro entorno cultural, a la que nos venimos refiriendo: la

falta de valoración social hacia la educación musical y del docente de música en la enseñanza obligatoria general.

La observación de la vida cotidiana dentro de un centro de Primaria, y de la existencia de la música en el curriculum, su desarrollo y presencia en el contexto escolar nos indica, en términos generales, y en primera instancia, que los docentes de música sufren una doble presión social negativa. En primer lugar, por ser docentes que desarrollan su labor profesional en el primer tramo educativo, el de la Educación Primaria. Etapa caracterizada por soportar una fuerte carga de responsabilidades sociales. En segundo lugar, a causa de la posición secundaria, cuando no marginal, del área de música dentro del curriculum. Como consecuencia, la posición social que ocupa un maestro o maestra de música es muy baja, en comparación con los docentes de las asignaturas «importantes», las pertenecientes a las áreas instrumentales del curriculum. Esta realidad consentida se aprecia en la tarea docente por la ausencia de recompensa social o valoración de su trabajo.

Los juicios de valor que emiten los padres sobre la finalidad de la música en el curriculum, así como el silencio o despreocupación que manifiestan en torno al avance académico de sus hijos es, en la mayoría de los casos, la única «respuesta social» que reciben los maestros y maestras de música. Como, al mismo tiempo, los juicios de valor que emiten los alumnos son la reproducción exacta del pensamiento de sus padres, podemos calificar a dicha respuesta con los términos de recompensa negativa o ausencia de recompensa. Esta idea queda reflejada en los siguientes extractos de opinión:

¿Qué es la Música comparada con las Matemáticas, la Lengua, el Inglés o la Historia? La madre de un alumno suspenso me preguntó un día, sorprendida, que si la música se podía suspender. En otra ocasión, el padre de un alumno que había obtenido un 9 en un examen de música, comentó que ese 9 quería verlo en Matemáticas, que en Música le daba igual.

[Informante nº 97, maestra de Primaria, Carmen Corrales Romero]

... siempre estarán ahí esos padres y, por tanto, también, esos alumnos que ven la música en la escuela como la eterna «maría». Por eso... «no pasa ná si se suspende la música»..., «¡Ah!, ¡Has suspendido la música! Bueno, eso es poca cosa. No tiene importancia. Tampoco hace falta ser un superartista y saber tocar la flauta». Vamos, que, por lo visto, la música es sólo para unos pocos escogidos.

[Informante nº 104, maestra de Primaria, Ana Carmona Álvarez]

Los alumnos llegan a clase con una disposición un tanto aburrida e insertible de la asignatura. Ideas como «esto a mí para qué me sirve», o «yo voy a ser músico», son las primeras frases que oímos al comienzo de curso.

[Informante nº 102, maestra de Primaria, M^a Carmen Campillo Ferrer]

Una madre vino a decirme que su hijo tenía todo el material. Cuando yo le hice notar que faltaba el libro de música, me contestó que sólo podía com-

prar los libros importantes, que no le mandara más notas. Otra madre se extrañaba de que una asignatura que servía para preparar las fiestas necesitara libros.

[Informante nº 105, maestra de Primaria, M^a Teresa Bernal González]

Considero que la valoración social que se le concede a la música en el colegio es muy poca, incluso me atrevería a decir ninguna. Hay varios motivos (...), los padres no valoran en su mayoría esta disciplina (...) Y, por ejemplo, un suspenso en Música provoca risa, mientras que un suspenso en Matemáticas es un castigo.

[Informante nº 21, estudiante de Segundo Curso]

Este mes de prácticas he afianzado aún más este pensamiento y me gustaría contar una anécdota: resulta que a un alumno le habían suspendido la música. La profesora le dijo que debería aplicarse un poco más. La respuesta del alumno fue que le daba igual, que su madre le había dicho: «mientras que fuera en música no importaba el suspenso».

[Informante nº 68, estudiante de Tercer Curso]

Desde mi experiencia, he podido comprobar que (...), en general, a los padres les importa poco que su hijo o hija apruebe o suspenda Música y, cuando menos, saber si su hijo aprende música. En mis dos últimos años sólo dos padres vinieron, en horas de tutoría, a ver cómo iba su hijo. Y, sólo unas cinco madres me lo preguntaron de manera informal por los pasillos. Incluso algunos alumnos se quejaban de que en casa no podían ensayar las canciones de flauta porque molestaban.

[Informante nº 108, maestra de Primaria, Tatiana Ros Ochoa]

... si piensas en la relación que los padres tienen conmigo como maestra, me viene a la mente una valoración positiva. Pero cuando ahondas un poco más te das cuenta que dicha valoración corresponde a Geles, como persona. A la maestra que coge el micrófono en las fiestas y hace que los alumnos canten, bailen y toquen instrumentos...(...) Sin embargo nadie ha venido a hablar conmigo para interesarse por el aspecto musical. Las únicas preguntas eran acerca de la vestimenta que tenían que llevar sus hijos, la hora y el lugar de actuación. (...) ¿Sabrán realmente los padres que sus hijos, además de actuar, están haciendo música?

[Informante nº 96, maestra de Primaria, M^a Ángeles Mondéjar Riquelme]

El conjunto de profesores de un centro, con sus manifestaciones, actitudes y opiniones, también reflejan la poca recompensa comunitaria con la que conviven los docentes de música al desarrollar su trabajo. La idea enraizada, en la generalidad de los equipos docentes, (salvo los casos, a imitar, de Claustros comprometidos con la educación artístico-musical de su centro), de que «el/la de música» tiene la res-

ponsabilidad máxima de participar activamente en la organización de las fiestas y actos culturales del colegio, puede llegar a ser una actitud de compañeros de profesión contraproducente para la valoración de la docencia de la música. Suele suceder cuando la cultura colaborativa del centro no está muy desarrollada. Entonces es el docente de música, casi en exclusiva, el que diseña, prepara, ensaya y dirige las fiestas. Esta actitud positiva de servicio al colegio, y a la comunidad escolar, debería estar acompañada de otros pensamientos y acciones del Claustro más valorativos de la educación musical, como enseñanza imprescindible en el curriculum. Cuando en el colegio sólo se acuerdan de que existen actividades musicales para usar como contenido de las fiestas, se está confirmando la posición marginal y subordinada del área en el curriculum. También se está potenciando que la responsabilidad del profesor de música se relacione sólo con el relax, el descanso, el pasárselo bien, la diversión. Connotaciones que, evidentemente, no ayudan a elevar el prestigio de la enseñanza musical. En este caso, podemos hablar de escasa valoración social de la tarea docente por desviación en la interpretación correcta de la naturaleza de la música dentro del curriculum.

... La Música queda pues, relegada, por su carga horaria, en la mente administrativa, organizativa y del pensamiento docente de un Claustro: y los problemas en Lengua o Matemáticas asumen prioridad automática en la mente colectiva del profesorado. (...) No obstante, hay un aspecto en el cual la música aparece en primer plano: LAS FIESTAS. Aquí uno tiene que luchar, imponiendo seriedad y formalidad, frente al claustro/ciclo, para no convertirse en un animador y preparador permanente de festejos de «loquesea».
[Informante nº 94, maestro de Primaria, Aitor Ceballos Martínez]

Ahora sí, llega el momento de las fiestas de Navidad o Fin de Curso y todo el mundo da por hecho que los de música estamos ahí exclusivamente para preparar fiestas (...) Nuestra programación no es importante. (...) Si preparar el villancico supone perder el mes de diciembre, no importa. Lo único importante es dar una buena imagen ante los papás. Y eso no se consigue con un buen trabajo dentro del aula, sino preparando las mejores fiestas del barrio.

[Informante nº 111, maestra de Primaria, Josefina Cascales Belchí]

En general, y desde mi experiencia del Practicum I y II, considero que la Música está infravalorada por los alumnos, padres e incluso profesores. (...) Desde los compañeros se observa, además, que no valoran el estudio de la Música, o mejor dicho, no les interesa; y en las actuaciones de final de trimestre se limitan a decir «que las prepare el de Música».

[Informante: nº 48, estudiante de Segundo Curso]

La educación musical en los colegios se infravalora por parte de todos. Pero no así las aplicaciones de la música, las cuales sí se valoran. (...) Las

aulas están mal equipadas. A esto hay que añadirle la escasez de horas, la cual indica la importancia que se le otorga a la Música. Pero eso sí, para las fiestas de fin de curso, siempre está ahí.

[Informante: nº 63, estudiante de Tercer Curso]

... Otro aspecto a tener en cuenta es, a veces, la dificultad que te encuentras para poder llevar a cabo una programación y, a la vez, tener que preparar las fiestas y actividades extraescolares sin apenas ayuda por parte del profesorado. Éste está plenamente convencido de que esa parte ha de prepararla el/la especialista.

[Informante nº 110, maestra de Primaria, Carla Herrero Más]

En los centros educativos no sólo es la cuestión en torno a las fiestas y actividades culturales la que refleja el interés por la labor del docente musical. Muchos otros aspectos son indicadores del grado de compromiso que tienen los claustros con el respeto de la presencia de la música en el horario escolar. Por ejemplo, es muy sintomática la poca valoración concedida cuando se utilizan las sesiones de música para recuperaciones de otras materias, o como hora comodín que, en cualquier momento, se puede prescindir de ella. Esta situación suele suceder si las necesidades del centro lo requieren y si así está en el ánimo del Equipo Directivo que accede a ello por costumbre, porque siempre se ha hecho así. La poca valoración de la tarea del docente en estos casos podemos identificarlas como pobre valoración por ausencia de planteamiento crítico. Estos pensamientos enraizados en la costumbre quedan reflejados en los siguientes extractos de opinión:

Cuando estudiaba en el colegio recuerdo que si un profesor de Lengua o Matemáticas necesitaba una hora más siempre cogía la de Música o Plástica. ¿Por qué no cogía la hora de las otras asignaturas? (...) Entonces esa desmotivación la han transmitido los mismos maestros.

[Informante nº 15, estudiante de Segundo Curso]

... Y es que resulta que incluso el propio Centro hace que la asignatura sea una «maría», una materia de la que se puede prescindir.

De hecho, en el colegio donde yo he estado, si faltaba alguna hora para recuperación de Matemáticas o Lengua, no se dudaba en coger ésta del horario de Música. Pienso que si ni tan siquiera los mismos profesores del Centro la consideran con la importancia que merece ¿Cómo esperar que la valoren los padres de los alumnos/as?

[Informante nº 26, estudiante de Segundo Curso]

... Llegar a un centro donde no hay aula de música, solicitar un aula que había de audiovisuales y el equipo directivo no encontrarlo adecuado. (...) y encima tienes que aguantar la broma de algún compañero que te dice ¡qué, ya vas con el discman a cuestras!...

[Informante nº 103, M^a Ángeles Soler Miras]

La asignatura de Música en mi centro está considerada por el profesorado como poco importante y susceptible de poder ser sustituida por cualquier otra actividad. Sin embargo, resulta evidente el interés que, en mi caso, en Primaria, los alumnos muestran si la enseñanza se le sabe enfocar debidamente.

[Informante nº 100, maestra de Primaria, M^a Antonia Montoya García]

La imagen de precaria valoración de la música en la escuela, creada en el pensamiento de nuestros estudiantes de magisterio cuando eran pequeños, pervive cuando vuelven a los colegios a realizar la asignatura de Practicum. Es entonces cuando experimentan, de forma saludablemente crítica, la valoración de su responsabilidad futura, tanto dentro de los colegios como fuera del espacio escolar. Obtienen juicios nuevos y corroboran imágenes de su infancia en torno al status con el que entrarán al mundo laboral. Todo ello procedente de experiencias diarias con distintos grados de manifestación externa. Desde detalles indirectos, casi sin importancia, a acciones directas de gran trascendencia, como, por ejemplo, la decisión de reconvertir el aula de música en aula de informática por falta de espacio.

A pesar de ello, es imagen generalizada, en las opiniones de los estudiantes y profesores noveles, la misión de luchar, defender y apoyar la práctica musical en Primaria, para elevar su consideración social y hacer extensible a toda la sociedad los beneficios de su enseñanza. Pensamiento que queda constatado en las siguientes citas seleccionadas:

...Tenemos una misión contra las ideas preconcebidas de toda la sociedad. Debemos educar también a los padres. Si en los medios de comunicación no informan de lo importante que es tener ciudadanos completos, interesados por todo conocimiento, es una tarea que debemos hacer poco a poco en las tutorías nosotros mismos, los que nos vamos a dedicar a ser maestros de música.

[Informante nº 11, estudiante de Segundo Curso]

.... así creo que mi trabajo estará en eso: no hacer creer a los niños, padres y demás profesores que la música es importante, sino en demostrarlo!

[Informante nº 43, estudiante de Segundo Curso]

... Sólo falta un empujón para tener los medios suficientes y que a los niños podamos educarlos en el valor musical, para poder así hacerlo extensible a la sociedad en general.

[Informante nº 87, estudiante de Tercer Curso]

... pesimismo y pocas esperanzas es lo que deduzco de mi Practicum, por la poquísima motivación de los alumnos, heredada de sus padres. Pero aún así, la música es lo que me gusta y espero guardar fuerzas para luchar por la educación musical.

[Informante nº 67, estudiante de Tercer Curso]

... pero lo cierto es que sin el respaldo y una creencia incuestionable de la importancia de la música en las escuelas por parte de toda la comunidad educativa, nunca podremos atajar los problemas con los que nos encontramos los maestros de música (...) pero el camino que nos queda por recorrer para alcanzar el nivel al que podemos llegar es muy largo. Tan sólo hace falta algo más de ilusión por parte de todos, excepto por parte de los niños. Ellos siempre la traen a la escuela.

[Informante nº 99, maestro de Primaria, Carlos Fernández Segovia]

Este pensamiento enraizado en los jóvenes es fruto de la ilusión que nace de creer en la carrera elegida, por vocación. Vocación joven, saludable y fresca que se encaminará, sin duda, hacia una vocación madura, consecuencia de los años de experiencia. La imagen de los docentes de música, ya socializados en el terreno de juego de la profesión, con relación a la valoración de su trabajo refleja también el bagaje de juicios individuales que se han ido conformando durante su quehacer diario. El análisis de las opiniones de los maestros y maestras de música refleja criterios maduros de observación y experimentación. Criterios asentados en la perspectiva del profesional adulto, que sin perder la mirada en el horizonte lejano actúan creando imágenes reales. Entre las imágenes que tienen de sí mismos los docentes musicales en ejercicio, es bastante normal encontrar la que refleja el ideario de un camino a seguir para elevar la valoración social de la educación musical. La dedicación, el esfuerzo, el tratar de convencer, el no perder la ilusión porque están los niños y niñas de por medio, el hacerse de notar con diplomacia, el dar ejemplo de buen profesional, el volcarse en actividades extra de forma voluntaria, sin recompensa económica ni de promoción, son indicadores de dirección con el sello de la auténtica vocación.

El especialista de Música tiene que observar bien el «campo de batalla» (en sentido cómico) y, a partir de esto plantear una intervención educativa que promueva la Educación Musical. (...) «Hacer música» con los niños. El profesor es el primero que se tiene que sentir bien con su área y creérsela al 100%. Eso se transmite.

[Informante nº 113, maestro de Primaria, Marco Moreno Esquinas]

... También, para convencer a los padres de mis alumnos (...) he tenido que utilizar argumentos más convincentes para ellos, como que la música ayuda en otras áreas...

[Informante nº 112, maestro de Primaria, José Abellán González]

Simplemente (aunque no sea tan simple) el asistir a las reuniones con padres, el formar un coro de alumnos en el que los padres vean los progresos de sus hijos, lo que éstos pueden llegar a conseguir, las diversas actividades realizadas en el colegio, la interacción con los alumnos, etc. produ-

ce respuestas tales como: padres que se preocupan por la evolución de sus hijos, alumnos que descubren que les gusta la Música, compañeros que apoyan el trabajo realizado, etc.

[Informante nº 109, maestra de Primaria, Amparo Marín Martínez]

... Yo, como profesional de la enseñanza de música pienso que estamos viviendo un período de gran desengaño. No obstante, en cada momento pienso que aunque las ganas que le pongo no se corresponden con los resultados obtenidos, por los chavales merece la pena todo mi esfuerzo...

[Informante nº 93, maestra de Primaria, Encarna Bañón García]

Desde la realidad escolar la valoración es mala, en cuanto asignatura que no se le concede importancia (...) aunque esa valoración cambia cuando tú, como profesor de Música, haces ver, a base de lucha y tesón, que hay que tenerla en cuenta...

[Informante nº 107, maestro de Primaria, Roberto Palma Martínez]

...De todas formas, en lo que se refiere a este esfuerzo, lo considero parte de mi trabajo y de mi crecimiento como profesional y casi me importa más la valoración personal que de él hago que lo que puedan opinar los padres.

[Informante nº 98, maestra de Primaria, Magdalena Celdrán Canales]

La autoridad en la materia que se enseña es algo que conceden los demás. Pero hay que ganársela con el buen hacer de todos los días. También se parte con desventaja. A la Música le pasa en la escuela lo que a la condición de mujer. No te dan por añadido nada. Lo tienes que demostrar. A los hombres y a las Matemáticas siempre se les presupone el «valor».

[Informante nº 101, maestra de Primaria, Emilia Ortuño Muñoz]

Los maestros somos nosotros y cómo nos valoren en gran medida dependerá de nosotros mismos (...): de nuestro carácter, nuestra formación, de nuestra profesionalidad (...) Conseguir que la Música tenga una buena aceptación en algunos centros se convierte en ciertas ocasiones en un acto de fe, constancia y sobre todo de diplomacia y mucha mano izquierda...

[Informante nº 106, maestro de Primaria, Rafael Herreo Abellán]

... A todo esto se le une un trabajo serio que intento desarrollar lo mejor posible día a día. Y no conformándome con dar las clases, realizo actividades extra que no sólo le dan una buena imagen al colegio, sino que también me dan un prestigio a mí, ante los padres. Y eso se va notando diariamente. (...) La valoración que hacen los padres y mis compañeros es conjunta de todo lo que uno va haciendo en el colegio, año tras año. Y todas esas actividades extra a las que hacía referencia antes, tienen mucho peso en esa valoración.

[Informante nº 95, maestro de Primaria, Roberto Pujol Sáez]

De estos últimos extractos de opinión obtenemos una visión clara de la faceta vocacional del docente de música. La que hace posible que la educación musical, a comienzos del siglo XXI, empiece a hacerse un hueco en la sociedad española. Esta imagen de la misión profesional forma parte de esa compleja estructura de imágenes individuales a las que hacíamos referencia al comienzo de esta subsección. Una faceta de la imagen colectiva de la tarea del docente de música en Primaria, y del desarrollo de la enseñanza musical escolar, queda reflejada en los calificativos que el 73% de los informes de opinión recogen sobre la valoración social que se experimenta: negativa, escasa, infravalorada, baja, insatisfactoria, menospreciada, pobre, de poca importancia, con poco interés, etc. Frente a este dato, sólo el 13% de las opiniones recogidas en los informes consideran que la educación musical escolar y el trabajo del profesor de música está valorado o va en aumento. Y el restante 14% de las opiniones considera que dicha valoración depende del centro y de la comunidad escolar. Por ejemplo, en entornos con tradición musical, donde las bandas de música son parte integrante de la actividad cultural de la localidad, la presencia de la música en la escuela está más reconocida.

Tratar de buscar las razones de esta imagen de escasa valoración que se experimenta y asume, desde el periodo de formación inicial, como algo natural, por imperativo social, es el objetivo que tratamos de alcanzar en la siguiente sección.

4. HECHOS INCUESTIONADOS E INCUESTIONABLES. EL ACCESO A LA MÚSICA Y SU EDUCACIÓN

No hace falta cuestionarse que la naturaleza humana está preparada para la experiencia musical y que, por lo tanto, el acceso a la misma se realiza incluso desde antes de nacer. El oído es el primer órgano que se desarrolla y la música el arte auditivo por excelencia. Así, en principio, todos estamos preparados para tener experiencias con el fenómeno sonoro. Luego, la población se dividirá, utilizando un lenguaje coloquial y la clasificación más sencilla, entre los músicos y los no músicos, en función de si han recibido formación musical o no. Esta clasificación tan simple es un asunto raramente cuestionado pero sociológicamente aceptado.

En la historia de la sociedad española, esta clasificación se traduce en una minoría musical muy selecta, que ha contrastado durante cientos de años con gran parte de la población no musical. No obstante, para gran parte de esta población, un mínimo de experiencia musical quedaba asegurada en escenarios no formales. En ellos, el fenómeno de la transmisión oral, forma espontánea de acercarse a la experiencia musical, ha tenido un protagonismo absoluto en la contribución de las experiencias musicales de la humanidad. Hecho incuestionable, por otra parte, como fenómeno natural, presente en todos los grupos sociales. A esta experiencia natural de la transmisión oral hay que sumarle, en beneficio de dicha población, el acontecimiento sociológico del acceso al contacto diario con la música. Sucedió cuando la radio y la televisión empezaron a ser objetos imprescindibles en todos los hogares y, en menor medida, los aparatos de grabación y reproducción del sonido. Como

consecuencia, *oír rápidamente se convierte, y ahora lo es, en la relación dominante en nuestra cultura (...) y por primera vez en la historia, el grueso de la población tuvo acceso a toda la música que se proporcionaba* (Reimer, 1997). ¿Para qué entonces preocuparse de la formación artístico-musical de los grupos sociales, que no tenían medios económicos para recibir formación musical, en escenarios formales, si ya se tiene contacto con la música desde el propio domicilio?; o, ¿quién está interesado en que los hijos de los trabajadores del campo, por ejemplo, tengan una formación musical, si cuando sean mayores lo más probable es que vayan a continuar con la tarea de sus padres?

Posiblemente estas preguntas nunca formaron parte de las preocupaciones de los responsables educativos de siglos anteriores que, generación tras generación, no consideraron como hecho cuestionable una formación musical general y generalizada para toda la población. Tal vez, tampoco estas preguntas formen parte, hoy día, de las preocupaciones de nuestros políticos. Es un hecho incuestionable que desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la Educación Musical está incorporada al curriculum escolar con pleno derecho. Como consecuencia, está asegurada la formación artístico musical de forma generalizada para toda la población. La decisión política de introducir la educación musical en el curriculum escolar contribuyó al avance hacia la supuesta igualdad de oportunidades que la Reforma de los años noventa brindaba a toda la sociedad. Igualdad de oportunidades que se tambalea, al remitir la importancia de la educación artístico-musical en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) o en la Ley Orgánica de Educación (LOE). Con la visión que se desprende de estas leyes, la experiencia musical escolar generalizada para toda la población queda mermada.

En el caso de la LOCE, la Educación Primaria el área de Educación Artística tiene, como objetivo último, *«iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal»*. Desde nuestro punto de vista, esta aseveración es un hecho cuestionable, ya que existe un sesgo en el planteamiento de los objetivos a conseguir relacionados con la música: ¿es que acaso sólo hemos de contemplar la expresión musical como ritmo y voz? Si se menciona explícitamente en el apartado k) del artículo 15 (Objetivo) el término «expresión plástica», ¿por qué no también reflejar el hecho incuestionable del término «expresión musical» utilizando palabras que no sean excluyentes para los contenidos de la asignatura? Son muchas las experiencias y enriquecimiento que aporta al niño la vivencia de la música, forjando así una formación integral que abarca a la persona como cuerpo, mente y emociones, es decir, en su totalidad.

El problema de la valoración de la Educación Musical se prolonga al tramo educativo de la Secundaria Obligatoria. El acceso a la educación musical en esta etapa sufre una merma en la LOCE: se suprime la asignatura de Música en el 1er. Curso; en el 2º Curso se reduce su enseñanza a una sola sesión semanal; en 3º se estudia música sólo en el itinerario «Científico-Humanístico», pero no en el «Tecnológico», y en 4º Curso, la Música pasa a formar parte de las cinco asignaturas opcionales posibles, dependiendo del criterio de cada Comunidad Autónoma.

Una última anotación en este sentido es que en Bachillerato, según esta Ley, no existe la música como asignatura común. Corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de la oferta de las asignaturas optativas, con lo cual se pierde la posibilidad actual de optatividad del Área de Música. Puede quedar reducida a una presencia testimonial. Y la educación musical se limita a Historia de la Música.

En el momento de redactar estas notas la LOCE está paralizada, aunque tampoco la discutida LOE parece contener en su ánimo la natural continuidad del nuevo estado académico de la Educación Musical escolar alcanzado con la LOGSE. No podemos sino lamentarnos tan sólo del panorama desalentador que nos presenta la LOCE, con relación a la oferta de acceso a la experiencia musical en el contexto formal de las aulas. Ante ello podríamos preguntarnos el por qué del escaso interés que esta ley manifiesta hacia la Educación Musical. Como consecuencia, se convierte en tema de discusión la posición subordinada de la dimensión artística en el curriculum. Posición unida al status del docente de música, sobre todo en el tramo de Educación Primaria. Tema, a su vez, directamente relacionado con el valor que la sociedad concede al desarrollo educativo de lo artístico.

Los valores del contexto cultural en el que estamos inmersos, en el presente momento histórico, no son favorables para poner atención especial a la formación musical para toda la población dentro del escenario formal del sistema educativo. Tampoco se detienen en el grado de prestigio de los responsables del desarrollo de esa formación artístico-musical. Buscar explicaciones del por qué no se cuestionan estos hechos, del por qué apreciamos como algo suspendido de interés la valoración social de la educación musical y del docente de música es el objetivo principal de la siguiente subsección.

5. VISIONES Y VALORES

En el umbral del siglo XXI, en la cultura del mundo occidental, nadie se cuestiona la posición del arte y de la educación artística. En el contexto educativo el valor concedido es secundario, cuando no marginal. La visión que Christopher Small plasma en su obra *Música, Sociedad y Educación*, nos aclara las razones de este hecho incuestionable, argumentando que nuestra mente está absorbida por una visión científica del mundo. *La mente absorbida por la visión científica del mundo va más allá, y llega a devaluar e incluso a mirar con desconfianza los aspectos emocionales, sensuales e instintivos de la vida, considerándolos generalmente engañosos y hasta peligrosos* (Small, 1989: 88) Por ello, para una abrumadora mayoría, el arte no tiene ningún papel, salvo el ser una actividad para los ratos libres. Esta visión científica del mundo nos hace ver al arte como algo separado del mundo cotidiano. Así, el *aficionado a la música no se vuelve hacia ella para conocer mejor la vida, sino para descansar de la vida* (Small, 1989: 89). La música, como arte, se convierte en una actividad para los ratos libres. Y, aunque ya quedó formulado en la antigüedad clásica la necesidad de que para el ocio también son necesarias nociones prácticas, nuestra visión científica del mundo, primando el componente intelectual, no

valora los aspectos secundarios de la personalidad, como son considerados los emocionales o los estéticos. Así pues, el valor de la educación musical queda relegado a una educación para el ocio, educación no prioritaria. E, igualmente, la escasa valoración social del docente de música en los colegios queda ajustada a esta visión. El docente de música, desde la visión científica del mundo, tiene la valoración que se merece, escasa. Porque escasa es la valoración social que se le otorga al que enseña y/o prepara las actividades consideradas para el tiempo libre.

También encontramos un poco de clarificación a la no valoración de lo artístico en la ideología imperante, al acudir a la explicación ya clásica, pero no por ello menos actual, de Marcuse (1976). Este pensador nos explica cómo la cultura se construye mediante la combinación y la interacción de dos dimensiones polares de la existencia humana: la razón y la sensualidad. Y que desde el predominio del racionalismo, corriente filosófica que concedía a la razón la única fuente verdadera de conocimiento, la función cognoscitiva de la sensualidad fue siendo relegada hasta convertirse en una facultad inferior. Así, la civilización occidental concedió un tratamiento represivo al proceso cognoscitivo sensual.

Los intentos de aumentar la valoración de esta categoría de conocimiento corresponden a la disciplina de la estética. El término estético, ya relacionado con su primera acepción como referente a la sensualidad o conocimiento sensible, ya sea relacionado con su derivación hacia significar lo relativo a la belleza, está condenado en la visión racional del mundo. Marcuse expresa de esta forma la valoración que la visión científica del mundo concede a la dimensión estética: *Los valores estéticos pueden funcionar en la vida como adorno y elevación cultural o como afición particular, pero vivir con estos valores es el privilegio del genio o la marca de los bohemios decadentes* (Marcuse, 1976: 164).

Las implicaciones educativas de esta valoración son evidentes: el valor de las artes como mediadoras del acercamiento a experiencias estéticas no es un hecho que merezca la pena ser cuestionado. La educación estética a través de la actividad artística (plástica, musical o dramática) escolar y para toda la población no es asunto que el sistema educativo deba solventar. Esta cuestión queda relegada para su discusión en los escenarios formales y teóricos del campo de la filosofía. A lo que el sistema educativo ha de atender y dar preferencia es a las materias curriculares que desarrollan el pensamiento, el intelecto. Esto nos aclara bastante la posición subordinada que se concede en el curriculum escolar al área de artística, adjudicándole para su desarrollo muy poco tiempo semanal. Tiempo anecdótico y de valor presencial si se compara con el asignado a otras materias del curriculum.

Desafortunadamente, esta valoración, que se deriva de la visión racional del mundo, no considera que la presencia de las artes en la educación y en especial de la música tenga fundamentos biológicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, éticos y estéticos que justifican su presencia en el curriculum. Adentrarnos en estas justificaciones no se corresponde con el objetivo del presente artículo. No obstante, en la línea de valorar la presencia de la educación musical en el curriculum escolar, y de los agentes responsables de desarrollarla, es de interés anotar que *si no se contemplan las artes en relación con el desarrollo del pensamiento no es posible entender su función última ni su papel en la educación* (Swanwick, 1991:42).

Además, en la actualidad, la Psicología de la Música, disciplina dentro del marco conceptual empírico, nos sirve como referencia para explicar la respuesta humana a la música desde las diferentes dimensiones sensoriales, estructurales y expresivas. *La música incide directamente sobre las facultades humanas: puede ser a través de su recepción, como en la audición, que al seguir el camino de interiorización, favorece el desarrollo y la respuesta de la sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación. A partir de la actividad musical, potenciamos asimismo la expresión, la creatividad y la memoria. La vivencia de la música presenta las dos vertientes más importantes de la educación musical: la intelectual, científica y técnica, y la artística y cultural, basada en la sensibilidad.* (Lacárcel, 1995: 51-52).

En este sentido, una de las ideas más novedosas que nos brindó la última década del siglo pasado es la de considerar la capacidad musical como una capacidad intelectual independiente. Las implicaciones educativo-musicales que se derivan de la Teoría de las Inteligencias Múltiples del psicólogo americano Howard Gardner son enormes: la capacidad musical, valorada junto a las capacidades lógico-matemática y lingüística, nos revela como hecho altamente incuestionable la importancia de la música en la formación del individuo. Por tanto, la visión que se desprende de esta teoría da un vuelco al grado de valoración actual de la música en la educación y su manifestación como área subordinada en el curriculum. Para que se produzca este vuelco es necesario que algo cambie en la política educativa y en el seno de la sociedad. No obstante, como *el arte, la educación y la sociedad avanzan como si cada uno estuviera atado por una pierna a cada uno de los otros dos (Ö) la posibilidad de cambio es muy restringida si no se producen cambios correspondientes en los otros dos.* (Small, 1989: 207)

De esta cita obtenemos una visión inmovilista de la situación actual en torno a la valoración de la tarea del docente de música. Está asociada al concepto moderno de sociedad como un todo entrelazado, antes que al concepto tradicional de considerar a la sociedad como una suma de átomos sociales que serían los individuos: la sociedad considerada como un organismo y no una suma de individualidades. De ahí que la cita sea tan elocuente, al establecer la relación con el poco nivel de prestigio social que venimos analizando. Pues para que se produzca el vuelco en la valoración antes citada no basta con docentes aislados en sus localidades, iluminados por su vocación e ilusionados con la enseñanza-aprendizaje de la música. Éstos actúan como átomos independientes. Su labor de convencer a la sociedad del valor de la educación musical de los más pequeños tiene sólo efectos locales. No afectan a todo el organismo social. Consecuencias generales sí que tendría el que apareciesen nuevas directrices en el seno de la política educativa. Directrices con visión de futuro y objetivos a largo plazo para las dos siguientes décadas, por ejemplo. Nuevos enfoques y planteamientos, intentos del sistema educativo por ser el motor de cambio de la sociedad.

Esta visión de considerar al sistema educativo como el corazón del organismo que es la sociedad está muy lejos de la realidad. Si la sociedad cambia es sólo por la fuerza del poder económico. La educación y el resto de elementos que forman

parte del organismo social están subordinados a la evolución de la economía. Y están subordinados en perfecto equilibrio. ¿Qué interés económico puede derivarse de que el sistema educativo, a través de la labor competente de los docentes musicales, logre que se incremente la valoración de la educación artístico-musical?; o, ¿qué interés económico puede derivarse de que toda la población esté alfabetizada musicalmente? La única respuesta que flota en el aire es el interés económico derivado de la práctica cultural. El concepto de práctica cultural está unido al del ocio y tiempo libre. Por consiguiente, la visión derivada de considerar a la economía como motor de cambio de la sociedad justifica la presencia de la educación musical en el contexto educativo como enseñanza relacionada con el tiempo libre. Pero no consigue incrementar su valoración social.

Asimismo, la inmovilidad que a principios del siglo XXI apreciamos en la valoración del docente de música y de su tarea social está condicionada por las características del propio entramado de nuestro sistema educativo. Éste, por omisión o por defecto, está potenciando dicha escasa valoración. Buscar las explicaciones pertinentes de este hecho poco cuestionado es el objetivo que pretendemos alcanzar a continuación.

6. OMISIONES Y DEFECTOS

La escasa valoración de la educación musical y de la importancia de la responsabilidad del docente de música se manifiesta en el propio sistema educativo. Las omisiones y defectos presentes en él con relación a la educación artístico-musical, así como las contradicciones derivadas, se convierten, a nuestro juicio, en hechos cuestionables. Muchos de ellos los exponemos en esta subsección a modo de preguntas abiertas. Preguntas sin respuesta en el marco de la política educativa.

Una primera contradicción es la que se constata entre la realidad docente del profesorado de música de Primaria y los ejes que sustentan la filosofía, supuestamente «renovadora» de la LOCE. Concretamente, donde se refiere al profesorado dice: *«por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación»*. Aunque la Ley tenga como uno de sus objetivos elevar la valoración del profesorado tanto dentro como fuera de la institución escolar, ¿cómo es posible que este objetivo pueda alcanzarlo el colectivo de los docentes especialistas en Educación Musical si, paralelamente, se reduce la presencia de la educación artística, quedando reducida a un horario mínimo en el curriculum? Así mismo, podemos preguntarnos ¿cómo es posible que el profesorado de música pueda establecer vínculos adecuados con el alumnado, y mantener una relación idónea, cuando tienen que ocuparse de un elevado número de niños y niñas que sólo ven un rato cada siete días?

En la línea de esta contradicción ¿cuántas normativas han emanado del Minis-

terio, fruto de una política de concienciación de la importancia de la educación artística para toda la población, con normas, recomendaciones y consejos que afecten directamente al docente de música en los colegios? Una norma bien podría ser: «con el fin de hacer llegar a todos los niños y niñas el derecho a la educación musical y obtener buenos resultados de la relación profesor-alumno, en aquellos colegios de integración o centros catalogados de difícil desempeño, el maestro o maestra de música deberá contar con un apoyo. De esta manera se intenta eliminar el agravio comparativo que hasta ahora sufrían estos docentes, derivado de la consideración de no necesitar apoyos como se contempla para las áreas instrumentales del curriculum. El Equipo directivo hará todo lo posible para que esta norma se cumpla en toda su extensión».

Si utópica es la anterior propuesta de norma, bien real es el siguiente hecho incuestionable: la recesión horaria que la LOCE y la LOE propone para la educación artístico-musical daña el prestigio social y el status profesional del especialista en música. Por ello, como se dice en la nota editorial de la Revista Música y Educación (nº 53): «*Es preciso que todos los implicados en la educación musical, tanto docentes como administraciones centrales y comunitarias, perfilen un diseño equilibrado y armónico para mejorar nuestra educación musical*». Este mejorar nuestra educación musical implica que exista una política específica de profesorado musical. En ella no deberán omitirse normativas que mejoren el trabajo de base, a pie de aula, del docente de música. Es una manera de implicación directa del sistema educativo, con miras al incremento de la valoración social del colectivo, y de la educación musical. ¿Por qué cuando se implantó la educación musical no se realizó una política activa y directa de promoción de la misma, al igual que se está haciendo, hoy en día, con la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas?

Las omisiones de la política educativa son indicadores también del grado de valoración que el propio sistema concede a la educación musical y a la tarea que desarrollan sus responsables. Una de estas omisiones es la inexistencia de informes sobre el estado de la formación artística, en general, y musical, en particular, en el tramo de la enseñanza obligatoria. ¿Por qué desde la Administración Educativa no se potencia un diagnóstico de la situación, articulado con proyectos y previsiones futuras de actuación? ¿Acaso esta área de educación musical, aún manteniendo una posición secundaria en el curriculum, no es merecedora de atención? ¿Por qué no existen en España, como en otros países, fundaciones que apoyen, divulguen y potencien las enseñanzas musicales de su población, con especial atención a la que se realiza en los escenarios formales de los centros educativos?

En este sentido, los esfuerzos de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), sociedad declarada de utilidad pública y asociada a la International Society For Music Education (ISME), auspiciada por la UNESCO, son dignos de atención. Dentro de ella, la Comisión de Investigación organizó, en 2002, las II Jornadas de Investigación en Educación Musical (las primeras se celebraron en 1998). Su presencia activa en el recién evento de la 26ª Conferencia Internacional de ISME, Tenerife, Julio 2004, indica que en España existe un interés creciente por los temas de Educación Musical que se va extendiendo y consolidando. Entre ellos, el de la investigación es crucial para potenciar la educación musical y, como con-

secuencia, elevar la valoración de la misma. No obstante, este tema de la investigación en educación musical va parejo con un defecto del sistema: los docentes de música que tienen acceso a ella.

Si consideramos cuáles son los profesionales que se dedican a la docencia de la música en la enseñanza obligatoria encontramos tres grandes grupos: los que han alcanzado titulación en los Conservatorios Superiores de Música con rango de Licenciatura; los Licenciados en Historia y Ciencias de la Música y los Diplomados en Magisterio con el título de Maestro Especialista en Educación Musical. Este último grupo es el único que no puede acceder a los Cursos de Doctorado. Indudablemente, mientras que los estudios de magisterio no alcancen el nivel de licenciatura, seguirá siendo un hecho incuestionable que quienes tienen la formación necesaria para investigar lo que pasa a pie de aula, en los colegios, no son los propios docentes, sino los agentes externos. Esta característica está incidiendo en la valoración social del maestro o maestra de música. En el ánimo social, un investigador musical tiene más prestigio que un docente de música que desarrolla su tarea en un colegio. El docente de música de Primaria, a no ser como consecuencia del esfuerzo personal de ampliar estudios, no puede acceder al status de investigador. Esto es un indicador más de que el cuerpo de magisterio ocupa el escalón más bajo de valoración dentro del sistema educativo. A la espera de la elevación del rango social de los estudios de magisterio, al convertirse en licenciatura, como se prevé en las propuestas de la convergencia europea en materia de Educación Superior, consideramos que la propia estructura del sistema educativo, de forma natural, hace pervivir el esquema social de baja valoración del maestro o maestra de música.

A pesar de ello, somos conscientes de que existe en la actualidad una inquietud por la investigación en Educación Musical sin precedentes. Interés que se hizo patente en las II Jornadas de Investigación en Educación Musical, organizadas por la SEM-EE. (Ceuta, 2002), ya citadas anteriormente. También observamos que cada vez aparecen más tesis especializadas en campos de investigación que atañen a la enseñanza de la música. El catedrático de la Universidad de Granada Martín Moreno, en la ponencia presentada a dichas jornadas, plantea que *en el caso de los Programas específicos de Música la primera conclusión que resulta tras el análisis es que son el resultado de un primer estadio de crecimiento en el que se trata de «nacer y estar»* (Martín Moreno, 2002: 136). También plantea que para el «desarrollo» de este estadio inicial de los Programas de Doctorado, se ha de superar la dicotomía entre Música y Educación Musical, o, dicho de otra manera, entre Ciencias de la Música y su Didáctica. Si se consigue superar esta dicotomía habremos avanzado en la valoración, dentro del mundo académico, de la Pedagogía Musical. Campo de conocimiento considerado tradicionalmente de menor importancia y, por lo tanto, menos valorado, dentro de las disciplinas que integran el denominador común de Ciencias de la Música.

Un defecto que también tendrá que corregirse, para conseguir el incremento de la valoración social de la Educación Musical y de su ciencia, la Pedagogía Musical, es el abismo entre el mundo académico y el mundo de la práctica. ¿Hasta qué punto el poco prestigio de la Educación Musical se debe al desconocimiento social de su

importancia? ¿En qué medida el mundo de la ciencia se introduce en la vida de las familias y de los barrios, de las escuelas y comunidades educativas, para difundir sus resultados de investigación?

Como consecuencia, otro hecho cuestionable es el de la divulgación del trabajo de los investigadores, más allá de las fronteras de los círculos cerrados de las profesiones. Referente a los docentes de música de Primaria, este defecto del sistema es un objetivo a superar a largo plazo. Más perentoria es la creación de una cultura profesional definida, propia, que haga frente a todos los aspectos que hemos analizado y que son reflejo de la pervivencia de la escasa valoración social de la docencia de la música.

7. CONCLUSIÓN

La conclusión general del actual orden de cosas, tal y como ha quedado reflejado en el presente artículo, es que el joven colectivo de los docentes de música de Primaria vive una situación poco propicia para ser considerados socialmente. Colectivo que, para hacerse del reconocimiento social que se merece, necesitará encauzar la historia de su corta existencia forjándose una cultura profesional específica dentro del seno de la cultura profesional del magisterio. De esta forma es como el colectivo puede avanzar tanto social como educativamente (Imbernón, 1994). En ella deberá estar presente una mayor valoración social de la tarea realizada, junto a los ejes básicos de defensa de la importancia de la educación musical para la formación completa de la persona.

Para ello, hay que buscar estrategias que rompan algunas de las realidades sin sentido y consentidas, tan imbricadas en la realidad social que están experimentando los actuales docentes de música de Primaria. Éstas, sin darnos cuenta, están pasando a formar parte de la normalidad y deformando, por tanto, esa cultura profesional ideal que es la que hace avanzar al colectivo. En la normalidad, en la costumbre, en lo establecido, no hay sitio para el avance. La costumbre como repetición sin cuestionamiento crítico es el mejor camino para la pervivencia de la norma. Es como una rueda que tiene una dirección fija configurada desde el punto de arranque. Por lo tanto, plantearse algunos de los aspectos incuestionados antes comentados puede ser una estrategia, en este umbral del siglo XXI, para girar la trayectoria en línea recta de esa rueda, trayectoria actual no valorada. Rueda de la valoración social del docente de música en Primaria y de su actividad profesional. La más leve desviación de dicha trayectoria servirá para avanzar en esa cultura profesional deseable y, por tanto, cuestionable.

En este sentido, la recién creada Federación de Asociaciones de Profesores de Música es una gran esperanza para la consecución de esta cultura profesional. Debemos tener presente que *la importancia en lo profesional del asociacionismo (...) no ha de considerarse en perjuicio de la profesionalización, sino como un importante beneficio, puesto que puede significar el establecimiento de una coordinación entre fuerzas de poder laborales y de cambio educativo y social* (Imbernón, 1994:16).

Así, en el seno de la misma, se habrá de plantear la difusión, a toda la sociedad, de temas que afectan a los fundamentos de la educación musical y al derecho de toda la población a tener acceso a ella. También, y como objetivo prioritario, se deberá empezar a trabajar por el incremento de la valoración social de la tarea del docente de música. Tarea complicada, puesto que a pesar de la fuerza inherente de las colectividades unidas, a la fuerza del asociacionismo, se precisa de un cambio de mentalidad. Y en el actual orden social, el cambio de mentalidad necesario para mirar con más respeto a los docentes de música, y a la tarea educativa que desarrollan, es casi utópico.

8. RESUMEN

El eje de argumentación base del presente artículo ha sido considerar que la valoración social de la tarea del docente de música, en Educación Primaria, está en estrecha relación con el valor otorgado por el sistema educativo a la música, como área marginal dentro del currículum escolar.

En la primera sección, ambas valoraciones sociales se han visto pobres y escasas. Hemos partido de la situación de crisis de la docencia en general, para argumentar algunas realidades que están afectando al colectivo de los maestros y maestras de música de Primaria. Realidades poco propicias para el desarrollo de una cultura profesional, que incida en el aumento de la calidad de la docencia musical. Realidades sin sentido y consentidas, que se han visto constatadas en la voz de los actuales y futuros docentes de música. A través de sus impresiones, sentimientos y opiniones, hemos comprobado el escaso apoyo institucional y social con el que desarrollan su tarea los docentes musicales. Docentes que, para justificar sus actuaciones, sólo apelan a su vocación y a la responsabilidad profesional.

En la segunda sección, hemos tratado de buscar explicaciones a la pobre valoración de la docencia de la música en Primaria. A través de la denominación de hechos no cuestionados y cuestionables, hemos llegado a determinadas conclusiones en torno al interés que la sociedad española muestra por el acceso a la educación musical para toda la población. En la subsección de visiones y valores, hemos intentado asomarnos, sólo superficialmente, a otros campos de conocimiento. La filosofía, la psicología y la sociología nos aportan visiones que nos sirven para comprender mejor las causas de la escasa valoración de la actividad artístico-musical. Por último, comentamos omisiones, defectos y hechos cuestionables del propio sistema educativo, que están contribuyendo directa o indirectamente a la pervivencia de la pobre valoración social de la docencia musical en los colegios.

Y en la conclusión, hacemos mención a la necesidad de crear, en el momento histórico actual, el umbral del siglo XXI, una cultura profesional del colectivo de docentes de música de Primaria. Cultura profesional sólida que necesariamente deberá cambiar el rumbo que tiene actualmente la trayectoria de la valoración social de la profesión.

Para ello, es necesario idear estrategias que, con toda seguridad, se podrán

establecer, puesto que el primer paso ya se ha dado: la creación de la Federación de Asociaciones de Profesores de Música. Los esfuerzos de esta institución junto a los de la SEM-EE son faros que iluminarán el camino a seguir. En éste, las nuevas generaciones que se van incorporando al colectivo tendrán mucho que aportar. A ellas les dedicamos la siguiente y última sección.

9. CODA

Esta última sección está dirigida, fundamentalmente, a los futuros maestros y maestras de música, posibles lectores de este artículo. Su finalidad es la de plantear cuestiones, directamente relacionadas con el contenido tratado, para la reflexión y el debate. Las presentamos enmarcadas, tras un breve comentario introductorio ilustrado con una cita, en situaciones hipotéticas de resolución de problemas. En ellas, las fronteras entre lo real y lo irreal son difusas. El matiz lúdico que se deriva de ello cumple, a nuestro juicio, la función de motivación. Motivación que hace más atractiva la supuesta, posible o deseable decisión de intentar resolverlas.

La creación de una cultura profesional propia, necesaria para avanzar en la valoración social de la docencia de la música, parte de tener muy enraizadas las ideas que subyacen a la profesión. Éstas se van conformando con el estudio, con la propia experiencia, y, de manera especial, aprendiendo de las ideas de los demás. Las discusiones entre iguales que se producen entre nuestros musicales estudiantes de magisterio, ya sean dentro del aula o fuera de ella, en ratos de ocio, son escenarios interesantes para intentar resolver las siguientes cuatro cuestiones.

1. La preocupación por la educación estética a través de las artes es tema central en la obra de Friedrich Schiller. Su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre* supone una reflexión histórico-filosófica sobre el origen de la belleza y su función en el contexto de la cultura y de la sociedad (Feijóo, 1990). De las 27 cartas que se publicaron a finales del siglo XVIII hemos seleccionado el párrafo 7 de la Carta Octava. Observaremos que aunque estas palabras fueron redactadas hace más de doscientos años, cobran una gran vigencia con proyección de futuro al relacionarlas con la educación musical: *Öel camino hacia el intelecto lo abre el corazón. La necesidad más apremiante de la época es, pues, la educación de la sensibilidad, y no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta, sino también porque contribuye a perfeccionar esa inteligencia.*

Cuestión: Un padre llega al colegio a solicitar que su hijo no acuda a las clases de música. Sus argumentos son que la música no da de comer y que su hijo, evidentemente, no va a dedicarse a ella. Tú, como profesor o profesora de música ¿qué argumentos utilizarías en defensa de la educación musical y de la labor que desarrollas, como medio de favorecer la educación de la sensibilidad, la educación estética y como medio de desarrollar la inteligencia, entre otros fines?

2. Un planteamiento de madurez profesional, aparecido en la subsección «la voz de los docentes», es la asunción responsable de que la valoración social pretendida es, en buena parte, un logro personal. No algo que se vaya alcanzar sólo con posi-

ciones reivindicativas de apoyo institucional. Al parecer, esta actitud es un caballo de batalla de los educadores de música en USA, país con un siglo de tradición en defensa de la educación musical escolar. El investigador Michael L. Mark (2003) lo expresa de la siguiente manera: *¿Por qué necesitamos que alguien nos apoye? La respuesta es simple: no podemos esperar que los políticos, al menos no todos ellos, comprendan por qué el trabajo que desarrollamos como educadores de música es importante para nuestros estudiantes, nuestras comunidades, naciones y civilización. Los educadores musicales somos tanto músicos como profesores. Conocemos la importancia intrínseca y el valor de la música. Lo sentimos profundamente y creemos en ello. Si los políticos que tienen autoridad para controlar la educación no saben estas cosas, debemos no sólo contárselas sino persuadirles de ellas.*

Cuestión: El inspector llega a tu colegio. Está muy interesado en averiguar cuáles son las necesidades básicas que tú, como docente de música, consideras imprescindibles para apreciar que tanto los padres como el claustro valoran tu trabajo. Sólo tienes cinco minutos para exponérselas y convencerlo de que necesitas su apoyo, como representante de la institución educativa.

3. La profesión docente, en este cambio de siglo, se ve afectada por el incremento de la presión social bañada en contradicciones. A la escuela y a sus profesionales se les critica pero, al mismo tiempo, se le exige mayor responsabilidad en atajar los males sociales. En el periódico de una comunidad autónoma española pudimos leer, no sabemos si con lágrimas en los ojos o risas en la boca, el siguiente titular: *Los escolares aprenderán desde Infantil cómo crear una empresa.* Por lo visto, alguna autoridad política pretendía que los escolares, desde bien pequeñitos se familiarizaran con el espíritu y los valores de liderazgo y fracaso. La propuesta de esta iniciativa, según quedaba constancia en el desarrollo de la noticia, era consecuencia del retraso que España y la Unión Europea llevan respecto a Estados Unidos en materia de creación de cultura empresarial.

Cuestión: El periódico de tu localidad ha abierto una sección dedicada a recoger y difundir noticias relacionadas con la actividad musical en los colegios. El objetivo de la misma es incrementar el apoyo de la comunidad educativa a la docencia de la música. Tú y la maestra de música del colegio vecino habéis decidido, para contrarrestar lo que se desprende del titular anterior, escribir una carta a esa sección cuyo titular rece *Los escolares aprenden desde Infantil cómo escuchar música.* En el desarrollo de la noticia hay que mencionar el retraso que la sociedad española lleva respecto a la centroeuropea en materia de valoración, defensa y apoyo social a la educación musical y a los docentes que la hacen posible, así como el retraso en materia de cultura musical.

4. Un primer rasgo que caracteriza a las profesiones es el conjunto de conocimientos específicos propios. En la medida que se posee interés por el dominio de estos saberes y se realiza el esfuerzo de conseguirlos, se avanza en lo personal contribuyendo así, al mismo tiempo, a la consolidación de la cultura profesional. Ésta es cosa de todos. En la Antigüedad Clásica, el interés que se tenía por el saber y por la música, a la que se le otorgaba una capacidad educativa de primer orden, presidía gran parte del pensamiento. Lo observamos en estas palabras del filósofo

griego Arístides Quintiliano: *Siempre me admira, mis muy apreciados amigos Eusebio y Florencio, el interés de los antiguos filósofos por todo saber y cómo, descubriendo unas cosas por sí mismo o tomando las que algunos otros habían hallado, las elaboraron hasta su oportuno término (...). Pero muy especialmente me asombra la gran inteligencia de estos hombres cuando (Ö) dialogamos sobre la música. (...) Lo que me ha impulsado a emprender este tratado ha sido, en especial, la poca estima de la mayor parte de la gente por este tema, proponiéndome mostrar qué saber tan importante es el que inadecuadamente desprecian. Si bien otros saberes han sido descuidados por su carácter enojoso (...) por ninguno de estos motivos se ha de rechazar la música, pues ni presenta esa gran incomodidad ni acompaña a quienes a ella se dedican sin proporcionarles un adecuado deleite; por el contrario, la música tiene la capacidad no sólo de beneficiar rápidamente a quienes gustan del esfuerzo, sino también de dar como fruto un placer digno e incomparable. Aún es más, quienes trabajan en las otras artes necesitan una ocupación distinta para su entretenimiento, mientras que para quienes practican la música las cosas del recreo están ya en el propio trabajo...*

Cuestión: Necesitas un trabajo urgente. Decides ir a buscarlo al Ayuntamiento de tu localidad, a la sección de Educación. El único puesto que les queda por cubrir es el de Asesor Musical Escolar del Comité Permanente de Asuntos Profesionales. Y el único requisito de contratación, la elaboración de un informe. Su contenido, el diseño de un programa local encaminado a aumentar el grado de valoración social del docente de música de los colegios. Si decides elaborar este informe, en la bibliografía que se detalla a continuación obtendrás conocimientos suficientes para plasmar en la justificación teórica del programa. La búsqueda y obtención del «saber un poco más» será tu grano de arena en el afianzamiento de nuestra cultura profesional.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2003). Editorial de la Revista *Música y Educación*, XVI, 1, 53.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Guttman, C. (2001). «Se buscan profesores». En *El Correo de la Unesco*/ www.unesco.org/courier/2001_10/sp/education.htm
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y MacDonald, R. (2002). «What are musical identities, and why are they important?» En *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lacárcel, Josefa (1995). *Psicología de la Música y Educación Musical*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Mark, M. L. (2003). *Why does our profession need advocacy?* En www.isme.org/article/articleview/186/1/26
- Marcuse, H. (1976). *Eros y Civilización*. 9ª edición. Barcelona: Seix Barral.

- Martín A. (2002). «Los Programas de Doctorado en Educación Musical: situación actual y propuestas de nuevos planteamientos». En Rodríguez Blanco, A. (Coord.): *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. pp 161-174. Ceuta: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega, F (1990). «La indefinición de la profesión docente». *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, 186.
- Quintiliano, A. (1996). *Sobre la música*. Introducción, traducción y notas de Luis Colomer y Begoña Gil. Madrid: Gredos.
- Reimer, B. (1997). «Music Education in the twenty-first century». *Music Educators Journal*, Vol. 84. Issue 3, pp. 33-38.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. (Edición bilingüe. Estudio introductorio de Jaime Feijóo). Barcelona: MEC y Anthropos.
- Small, C. (1989). *Música Sociedad Educación*. Madrid: Alianza Música.
- Swanwick K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: MEC y Ediciones Morata.