

Políticas educativas en España a la deriva. El caso de la Educación Musical

José A. Rodríguez-Quiles

*Universidad de Granada
Universität Potsdam*

En su libro *Una Historia de España*, Pérez-Reverte (2019) sentencia: “Ser lúcido en España aparejó siempre mucha amargura, mucha soledad y mucha desesperanza. Nadie que conozca nuestro pasado puede hacerse ilusiones; o al menos yo no me las hago.” (p. 244) Y añade:

Frente a eso, los libros, la educación escolar, la cultura como acicate noble de la memoria, serían el único antídoto. La única esperanza. Pero temo que esa batalla esté perdida desde hace tiempo. [...] España como nación, como país, como conjunto histórico de naciones y pueblos, o como queramos llamarlo, ha perdido el control de la educación escolar y la cultura. (p. 245)

El hecho incontestable de que en nuestra España democrática nunca jamás se haya logrado alcanzar un pacto político por la educación a nivel nacional corroboraría la opinión del académico cartagenero. Seguramente. Lo que resulta incuestionable, desde luego, son las consecuencias que esta realidad ha supuesto –en particular– para la Área de Educación Musical. En efecto, el hito histórico que supuso en la España de los años '90 la incorporación al sistema educativo general de la Educación Musical como materia obligatoria (LOGSE, 1990) y, como consecuencia de ello, la oferta de una titulación universitaria orientada específicamente a la formación inicial del profesorado de Música de Educación Primaria¹ (cf. Rodríguez-Quiles, 2004, 2006), sería fulminado por obra y gracia de las políticas neoliberales del entonces Ministro Ignacio Wert y su controvertida Ley de Educación (LOMCE, 2013) que daría vía libre a la supresión del carácter obligatorio de esta materia en la escuela española y –en general– promueve “[u]na educación que genera en sí misma desahucios sociales, una ley educativa [...] que perpetúa e incluso agranda las desigualdades de partida.” (Sánchez Sáinz, 2019, p. 78)

No deja de resultar una ironía que para el exministro ‘Valor’ (Wert), la Educación Musical no represente valor alguno (Rodríguez-Quiles, 2014), desde el momento en que a partir de la entrada en vigor de su desafortunada ley (aún vigente, en la segunda década de este siglo XXI) se permite que existan jóvenes españoles que puedan culminar su escolarización obligatoria sin haber disfrutado ni de una

¹ La universidad española nunca ha ofertado una titulación similar para la formación inicial del profesorado de Música en Secundaria y Bachillerato, y así, a día de hoy y a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países de la UE, siguen sin existir en todo el territorio nacional unos estudios de Grado en Educación Musical expresamente enfocados a estas etapas educativas (cf. Rodríguez-Quiles, 2010).

sola clase de música a lo largo de su amplio recorrido académico, obviando con ello las recomendaciones de todos los especialistas respecto a los incuestionables beneficios de una experiencia musical programada como parte del sistema educativo general (cf., v. gr., *Declaración de Granada 2015*, en Rodríguez-Quiles, 2017b; *Declaración de Marsella 2018*, en Rodríguez-Quiles, 2019a). Esta merma curricular resulta un hecho absolutamente insólito en el contexto de la Unión Europea; merma que se entiende menos aún tras los innumerables estudios provenientes del ámbito de la neurociencia (Zatorre, Belin & Penhune, 2002; Peretz y Zatorre, 2003; Zatorre, 2005; Habib & Besson, 2009; Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro & Besson, 2009; Levitin & Tirovolas, 2009; Wan & Schlaug, 2010; Chobert & Besson, 2012; Tierney & Kraus, 2013; etc.) demostrando sin ningún género de dudas la utilidad de una práctica musical continuada y, en consecuencia, la pertinencia de la música como parte insustituible del *currículum* escolar. Conviene subrayar este carácter único y diferenciador de la música en su doble vertiente como arte y como ciencia que la hacen irreemplazable por ninguna otra materia (Ticker, 2017; Bidal-Loton y Leveau, 2019; Habib, 2019; Rodríguez-Quiles y Soria, 2019), a lo que debemos sumar la importancia que viene adquiriendo la música en las tareas de reeducación de alumnos con necesidades educativas especiales (Welch, Ockelford, Carter, Zimmermann & Himonides, 2009; Habib & Commeiras, 2014; Bedoin, Brisseau, Molinier, Roch & Tillmann, 2016; Habib, Lardy, Desiles, Commeiras, Chobert & Besson, 2016; Frey, François, Chobert, Velay, Habib & Besson, 2019; Hoonhorst & Vancamp, 2019; etc.)

Refiriéndose al caso español, Puelles (2011) ya defendía que, “[e]l reto es [...] lograr un sistema educativo moderno, plural, homologable con los mejores de Europa y con calidad para todos, sin sectores de población infraeducados, marginados, segregados o excluidos.” (p. 729) Sin embargo, relegar la educación musical a la esfera de lo privado, tal y como pretenden las políticas educativas neoliberales, es ignorar el carácter socio-educativo de la más social de todas las artes y supone, en consecuencia, un atentado contra los principios democráticos de igualdad y justicia social recogidos no sólo en la Carta Magna de cualquier país democrático, sino en los preámbulos mismos de las leyes educativas de todos los países de la Unión Europea, por reducirnos a nuestro entorno más inmediato (Rodríguez-Quiles, 2010a,b); preámbulos en los que se deja claro el valor de la Educación Musical como parte importantísima de la cultura de los pueblos en la formación integral de niños y jóvenes, pero que sin embargo no se respeta en el caso español.

La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos. (LOMCE, 2013. *Preámbulo*)

No en vano, Suiza consiguió blindar en su Constitución el derecho a una Educación Musical de calidad tras ser aprobado en *referendum* en el año 2012²; lo que afecta no sólo a la Música como materia extracurricular, sino –mucho más

² <https://tinyurl.com/wnvqr38>

importante- a la Música como parte del *currículum* obligatorio, tanto en Educación Primaria como Secundaria.

Por si este retroceso de la Música en los centros educativos de España no fuera lo suficientemente alarmante por sí mismo, hay que unir a ello otro hecho no menos dramático acaecido en la universidad española por las mismas fechas: la fulminante eliminación del catálogo de titulaciones universitarias de los estudios conducentes a la formación inicial del profesorado de Música; unos estudios específicos orientados a dotar a los futuros docentes de recursos pedagógicos y didácticos para el Aula de Música y que de la noche a la mañana desaparecieron de toda la geografía española para ser sustituidos por una ridícula *Mención en Educación Musical* que se cursa en forma de varias asignaturas optativas (normalmente cuatro, aunque algunas universidades las fraccionan en otras de menor duración) durante un semestre académico – es decir, en unos tres meses reales de clase³. En efecto, la «*convergencia europea*» es entendida en este país -de significativos avances en otros campos del saber- como la reducción de tres años de especialización musical a tres meses. Sobra cualquier comentario.

Como expone López Alós (2019) refiriéndose al futuro de las Humanidades en un mundo neoliberal, “[h]ay una consecuencia perversa asociada, más grave si cabe: la progresiva extensión de un tipo de racionalidad que no acepta la existencia de ninguna otra y las expulsa como excrecencia” (p. 93). Racionalidad ajena a la advertencia de autores como Cristina Morales (2019), quien nos recuerda que

[E]n el extrarradio del progreso también se articula pensamiento, se escribe y se aplica, y si una no es una niñaata occidental, sabrá encontrar la potencia aglutinadora que se proyecta desde el suburbio de origen hasta estos otros suburbios nuestros. (p. 26)

En efecto, las nefastas consecuencias de este hecho ya las estamos padeciendo en el ámbito de la Educación Musical española y han sido analizadas con detalle en otros trabajos a los que remitimos al lector (Rodríguez-Quiles, 2012a, 2017a). A juicio del legislador, diríase que la actividad musical en nada contribuye, v. gr., a la adquisición y desarrollo de competencias transversales, de habilidades comunicativas, confianza individual, entusiasmo, constancia, aceptación del cambio, creatividad, potenciación del pensamiento crítico, etc., etc.

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (LOMCE, 2013. *Preámbulo*)

En el ámbito universitario, por su parte, la *epistemocracia*⁴ que impregna todo el sistema (Rodríguez-Quiles, 2019b) se materializa en permanentes luchas de poder de unas áreas de conocimiento contras otras, lo cual en nada beneficia a las que un día se calificaron como *áreas emergentes* por la propia academia y a

³ A modo de referencia, la Universidad de Granada impartió esta Mención en el curso académico 2019-2020 durante las semanas comprendidas entre los días 16 de septiembre y 20 de diciembre de 2019; esto es, en poco más de tres meses.

⁴ Del griego, *epistēmē* (conocimiento) y *-krátos* (gobierno, poder).

las que se les aseguraba incluso una *convergencia europea* (ésta fue desde el primer momento la expresión eufemística utilizada como cebo por los responsables de las políticas educativas de entonces) en el momento en que se abrazase el omnipotente *Espacio Europeo de Educación Superior y de Acreditación*, popularmente conocido como *Plan Bolonia* (2010), que encumbraría a la Educación Musical, en particular, a *niveles europeos*. La trampa consistió en no definir con precisión cuáles serían esos niveles para esta área de conocimiento (emergente en España, no así en la inmensa mayoría de países firmantes de este tratado de cooperación), de suerte que la nivelación –sin consultar en ningún momento a los expertos– terminó haciéndose por abajo en lugar de por arriba, y mientras otras áreas afines aprovecharon bien la coyuntura para encumbrarse⁵, el destino de la Educación Musical fue el ya mencionado y el que desde entonces continuamos padeciendo en la universidad española. Esto es, se nos metió en un primer momento en el embaucador saco de *todas-las-áreas-de-conocimiento* (o *café-para-todos*, si se prefiere), para a continuación, –¡oh, sorpresa! –, dejar al descubierto la molesta otredad.

Ella dijo «Nos quitamos los calcetines» y no «Os quitáis los calcetines», incluyéndose a sí misma en la otredad y con ello eliminándola, creando un falaz «nosotras» en que profesora y alumnas se confunden. (Morales, 2019, p. 19)

Quienes hemos tenido la suerte de vivenciar en directo y durante muchos años los modos de abordar la concreción del *Plan Bolonia* en países diferentes (España y Alemania, en nuestro caso) veíamos con asombro los discursos tan dispares provenientes de uno y otro lugar, siendo éste –aún con diferentes matices– el núcleo principal de discusión en las sucesivas ediciones del *Congreso Hispano-Alemán de Música y Educación Musical*, organizadas por la Universidad de Granada en los últimos años y en donde se ha venido poniendo claramente de manifiesto la falacia española de una tal *convergencia* en esta área de conocimiento (Rodríguez-Quiles, 2012b; 2018).

Así las cosas, sólo cabe esperar que esta Europa debilitada y más pendiente de otro tipo de asuntos comprenda pronto que la atención a la cultura, la atención a la educación y la atención a la *cultura-como-parte-de-la-educación* es algo que ningún gobierno debería desatender, independientemente de su color político. Lo que jamás podría permitirse es que España pasase a la Historia con la deshonra de haber sido el país desencadenante de un efecto dominó por el cual la Educación Musical desapareciera de los *currícula* europeos para educación obligatoria. ¿Alguien puede imaginarse una Europa sin Música? Algunos de nuestros representantes políticos parece que así lo desean. Éste es pues el problema que desde la ciudadanía tiene que abordarse urgentemente (recuérdese el caso de Suiza). Si Vd. desea contribuir a ello, siéntase libre de hacerlo [aquí](#). Nuestros niños y jóvenes, españoles y europeos, lo agradecerán.

⁵ Caso de las titulaciones en *Historia y Ciencias de la Música, Pedagogía o Bellas Artes*, por ejemplo.

Referencias

- Bedoin, N., Brisseau, L., Molinier, P., Roch, D. & Tillmann, B. (2016). Temporally regular musical primes facilitate subsequent syntax processing in children with Specific Language Impairment. *Frontiers in Neuroscience*, 10. 245.
- Bidal-Loton, M. P. & Leveau, N. (2019). La petite chanson des émotions et de la motivation, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne* (pp. 53-68). Potsdam: Universitätsverlag.
- Chobert, J. & Besson, M. (2012). Influence de l'apprentissage de la musique sur la perception des syllabes chez les enfants normolecteurs et dyslexiques, en Habib, M., Bigand, E. & Brun, V. (Eds.). *Musique et cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications*. Montpellier: Sauramps
- Frey, A., François, C., Chobert, J., Velay, J.-L., Habib, M. & Besson, M. (2019). Music Training Positively Influences the Preattentive Perception of Voice Onset Time in Children with Dyslexia: A Longitudinal Study. *Brain Sci.* 9 (91), 1-24. doi: 10.3390/brainsci9040091
- Habib, M. (2019). La musique à l'école : son impact neurologique, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) (2019). *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne* (pp. 31-52). Potsdam: Universitätsverlag.
- Habib, M. & Besson, M. (2009). What do Music Training and Musical Experience Teach Us About Brain Plasticity? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26 (3), 279-285. doi: 10.1525/mp.2009.26.3.279
- Habib, M. & Commeiras, C. (2014). « Mélodys » : remédiation cognitivo-musicale des troubles de l'apprentissage. Bruxelles : De Boeck.
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J. & Besson, M. (2016). Music and Dyslexia: A New Musical Training Method to Improve Reading and Related Disorders. *Front. Psychol.* 7 (26), 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00026
- Hoonhorst, I. & Vancamp, M. (2019). Musique et apprentissages : protocole d'activités, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) (2019). *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne* (pp. 115-129). Potsdam: Universitätsverlag.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. BOE núm. 238, de 4 de octubre, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013. BOE núm. 295, de 10 de diciembre, pp. 97858-97921.
- Levitin, D. J. & Tirovolas, A. K. (2009). Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. *The Year in Cognitive Neuroscience 2009*. Ann. N.Y. Acad. Sci. 1156, 211–231. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x
- López Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria. La vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Madrid: Catarata.
- Morales, C. (2019). *Lectura fácil*. Barcelona: Anagrama.

- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cereb Cortex*, 19, 712–723.
- Peretz, I. & Zatorre, R. (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez-Reverte, A. (2019). *Una Historia de España*. Madrid: Alfaguara.
- Puelles Benítez, M. de (2011). La educación secundaria en la España democrática. Antecedentes, problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (144), 710-731.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile, en Kaiser, H. J. (2004). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (pp. 271-300). Essen: Die Blaue Eule.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2006). Aktuelle Planung der Musikausbildung in Spanien. *Diskussion Musikpädagogik*, 31, 45-50.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010a). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *LEEME*, 26. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquiles10.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010b). Teacher Training in the European Higher Education Area: A Perspective from the South, en Kalyoncu, N., Erice, D., Akyuz, M. (2010). *Music and Music Education within the context of socio-cultural changes* (pp. 388-397). Ankara: Müzik Egitimi Yayinlari.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2012a). Del burro cantor la sombra. Educación Musical en España por movimiento cancrizante. *Eufonía*, 54, 7-23.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2012b). Nottächer und akademische Gewalt. Wie Musikausbildung in Spanien zunichte gemacht wird. Vortrag für den 2. *Deutsch-Spanischen Kongress für Musik und Musikpädagogik: Auf zu einer wirklichen Europäischen Vereinheitlichung*. Universidad de Granada, 21.-24.02.2012.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014). Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem, en *Musik Forum*, 4 (14), 36-38.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34 (1), 81-94.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam: UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista musical chilena*, 72 (229), 139-150.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) (2019a). *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. Potsdam: Universitätsverlag.

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2019b). L'éducation musicale en Espagne et sa *précariété*. Une analyse performative, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. (pp. 11-29) Potsdam: Universitätsverlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. y Soria, C. (2019). Musique et Communautés d'Apprentissage. En Rodríguez-Quiles, J. A. (ed.). *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne* (pp. 93-114). Potsdam: Universitätsverlag.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Ticker, C. S. (2017). Music and the Mind: Music's Healing Powers, *Musical Offerings*, 8 (1), Article 1. doi: 10.15385/jmo.2017.8.1.1
- Tierney, A. & Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, 207, 209-41.
- Wan, C.Y. & Schlaug, G. (2010). Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *Neuroscientist*, 16 (5), 566–577.
- Welch, G., Ockelford, A., Carter, F.-Ch., Zimmermann, S.-A. & Himonides, E. (2009). 'Sounds of Intent': mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs, *Psychology of Music*, 37 (3), 348-370. doi: 10.1177/0305735608099688
- Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434 (7031), 312-315.
- Zatorre, R. J., Belin, P. & Penhune, V. B. (2002). Structure and function of auditory cortex: music and speech. *Trends in Cognitive Sciences*, 6 (1), 37-46.