

# 4

## LA MÚSICA POPULAR ACTUAL EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE HOY:

### Panorama internacional

Desde los dominios de la cultura, la música podrá ser percibida como una de las cosas menos necesarias, pero todavía no conocemos una cultura en donde no exista.

(Bruno Nettl)<sup>1</sup>

#### 1. Introducción

Al igual que no hay una cultura sin música, también es difícil encontrar un sistema educativo en donde de un modo u otro ésta no esté presente, si bien, aplicando la cita de Nettl, ésta a veces sea percibida como una de las materias menos necesarias. La música ha sido progresivamente incluida en los planes de estudio de la educación secundaria de la mayoría de los sistemas educativos, aunque otorgándole una importancia desigual en función de diferentes aspectos, especialmente de la percepción que sobre la música tiene esa sociedad. Por ejemplo, en Europa el área de música está presente en la educación, pero con una distribución horaria muy heterogénea.

El número de horas que se dedican a esta materia en las aulas europeas varía considerablemente. En el gráfico 4-1 puede verse esta distribución a partir de los datos publicados en *Eurydice*<sup>2</sup>, la Red Europea de Información sobre Educación. En esta publicación, el área de música no se contempla de forma aislada sino junto a las enseñanzas artísticas, de modo que cada columna recoge el número de horas anuales que cada país dedica a este tipo de enseñanzas durante la educación secundaria.

En la gráfica no se han considerado las horas destinadas a estas materias en el Reino Unido y en Irlanda por la particular distribución horaria en estos países. El currículo británico se expresa en programas de estudios y no en horas lectivas. De hecho, la Ley de Reforma Educativa de 1988 prohibía expresamente prescribir la duración de cada materia. No obstante, los órganos de gobierno y directores de centros deben garantizar que la distribución horaria cumpla el

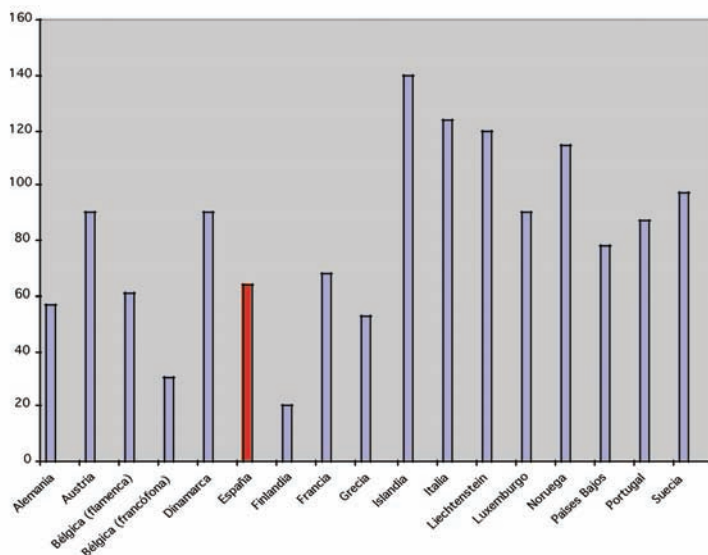
<sup>1</sup> "Of the many domains of culture, music would perhaps seem to be one of the least necessary, yet we know of no culture does not have it." Nettl, B. (2005) An Ethnomusicological perspective. *International Journal of Music Education* 23 (2), p. 131.

<sup>2</sup> Euridice. Red Europea de Información sobre Educación. En <http://www.eurydice.org/Documents/second/es>

*National Curriculum* en Inglaterra y Gales, el *Scottish Consultative Council on the Curriculum* en Escocia, y el *Northern Ireland Curriculum* en Irlanda del Norte.

Como puede apreciarse en el gráfico, sólo en Europa la oscilación entre el número de horas que le dedican los diferentes países es considerable, y va desde las 140 horas que le dedica Islandia hasta las 20 de Finlandia. España, con 70 horas, se encontraría en un lugar intermedio

**Gráfico 4-1: Distribución de las horas de enseñanzas artísticas en la Educación Secundaria europea**



Como hemos podido ver en el Capítulo 1, países como Estados Unidos o Gran Bretaña fueron pioneros en la reflexión sobre la incorporación de la música popular a las aulas de secundaria. La importancia que tenía esta música para los jóvenes de ambos países llevó a los educadores a plantear esta línea educativa. Sin embargo, cada vez son más los países que han incorporado la música popular en sus currículos escolares, no sólo en los países occidentales, sino también en los orientales.

A pesar de que hasta hace poco tiempo la música popular actual no formaba parte de la cultura de muchos países no occidentales, la difusión y globalización ha contribuido a que también empiece a incorporarse en sistemas escolares cada vez más lejanos.

A lo largo de este capítulo vamos a hacer un recorrido por la educación secundaria de algunos de los sistemas educativos occidentales y orientales más representativos. El propósito es ver el desarrollo de esta materia en su currículo y sobre todo observar cómo y por qué han incorporado o se han planteado incorporar progresivamente la música popular al mismo.

Lógicamente en esta selección no están todos los países que utilizan de algún modo la música popular en sus aulas, y la selección se ha hecho principalmente atendiendo tanto a la importancia que para estos países ha supuesto la inclusión de música popular como a la difusión que esto ha supuesto en revistas internacionales de educación. Es decir, aunque conocemos o podemos intuir que otros muchos países, especialmente occidentales, que no aparecen mencionados en este trabajo también utilizan la música popular en las aulas, no han sido incluido porque no han difundido esta actividad en revistas internacionales, y sobre todo en inglés.

Aunque este no es el caso de España, ya que todavía no existe literatura internacional en torno a este tema, en este capítulo veremos la evolución de la música popular en la Educación Secundaria a lo largo de las últimas reformas educativas.

Por último, es necesario aclarar que tanto lo que respecta a la situación internacional, como posteriormente los apartados sobre España siempre se refieren a la Educación Secundaria Obligatoria.

## 2. La implantación de la música popular actual en la Educación: los sistemas educativos occidentales más representativos

### 2.1. Los países Nórdicos

Aunque la lógica nos llevaría a pensar que los primeros países en empezar a incorporar la música popular a la educación secundaria serían aquellos que la vieron nacer, esto es, Estados Unidos o incluso Gran Bretaña, la realidad es por motivos más de tipo académico que de tradición musical, fueron los países nórdicos quienes iniciaron esta trayectoria.

#### 2.1.1. Suecia

A finales de los años sesenta Suecia se planteó la posibilidad de utilizar y estudiar la música popular en el aula. Curiosamente, el debate en torno a la inclusión de este tipo de música en la educación comenzó en Suecia antes que en otros países con más tradición en la música popular. Bajo el punto de vista de Tagg (1998)<sup>3</sup> había dos motivos que explicaban este hecho, el primero era que Suecia no había tenido grandes nombres en la alta cultura, por lo que su institucionalización era menos poderosa que en otros lugares. A eso se sumaba que la historia del conflicto de clases en Suecia difiere radicalmente de la de otros países europeos.

El punto de partida para comprender el desarrollo de la música popular en educación sueca hay que buscarlo en la ciudad de Göteborg. En esta ciudad se da una circunstancia similar a la que se da en Liverpool con respecto a Gran Bretaña, o en Berlín con respecto a Alemania. Ambas ciudades cuentan con las instituciones dedicadas al estudio de la música popular actual más importantes de su país: el *Institute of Popular Music* (Universidad de Liverpool) y el *Forschungszentrum Populäre Musik* (Universidad Humboldt) respectivamente.

En Göteborg sucedería algo similar, y en 1968 se fundaba un departamento de música con un claro perfil sociológico. Concretamente, ya en 1971 se establecía un programa para la formación del profesorado, que todavía sigue vigente, en el que se incluían varias formas de música popular como una parte importante del currículum. Además, de las diecisiete tesis doctorales defendidas entre 1979 y 1989, doce estaban relacionadas con la música popular.

En 1964 el sociólogo Goran Nilöf fue comisionado para investigar los hábitos de los jóvenes suecos. El resultado de sus investigaciones quedó plasmado en un informe publicado en 1967. En él, Nilöf concluía que el pop del momento era una de las músicas más escuchadas, muy por delante de la música clásica europea y sobre todo de la música de vanguardia. Estos resultados llevaron a tomar algunas decisiones en la política cultural del país, pero también en la educativa. Nilöf pensó en el modelo de aprendizaje de la cultura, llegando a la conclusión de que en este proceso los jóvenes estarían más motivados, y por tanto el aprendizaje sería más eficaz, si se comenzara a trabajar sobre lo que ya conocen. Lógicamente, en el caso de la música esto implicaría introducir la música popular en la educación.

El siguiente paso llegaría en 1969 con la aprobación del Currículum Nacional de Educación Secundaria, que incluía numerosas observaciones sociológicas sobre la música y los jóvenes como estas:

“La música juvenil se ha convertido en una parte integral de su existencia, en una expresión de su actitud ante la vida [...] En esta década ese es el caso de la música pop, que debe ser considerada como parte de la gran cultura pop, en la que la gente joven está profundamente implicada. Muchos jóvenes que comienzan a aprender un instrumento en su adolescencia, pronto alcanzan buenos resultados, lo que puede ser

<sup>3</sup> Tagg, P. (1998). The Göteborg connection: lessons in the history and politics of popular music education and research. *Popular Music* 17 (2), pp. 219-242.

atribuido al alto grado de motivación que sienten por hacer este tipo de música. Grupos creados espontáneamente en el estilo juvenil actual a menudo pueden alcanzar un estilo personal y unas habilidades de nivel considerable. (Citado en Tagg 1998, p. 221-222)”<sup>4</sup>

El currículo va desde la observación hasta la recomendación, y en su texto pueden leerse frases como estas:

“-Deberían ser escuchados y discutidos diferentes estilos de música. Debería ser estudiado el estilo personal de los artistas de música popular.” (Citado en Tagg 1998, p. 222)<sup>5</sup>.

“-La enseñanza musical debe... tomar en consideración las características específicas de la música de la juventud y usarlas como punto de partida.” (Citado en Tagg 1998, p. 226)<sup>6</sup>.

Para poder emprender estas reformas también fueron necesarias importantes modificaciones en la formación del profesorado. Ling, quien había fundado el departamento de musicología de Goteborg, dotándolo de un perfil más sociológico que el otros departamentos de musicología europeos, fue la persona encargada de diseñar el nuevo plan de estudios del profesorado de música. Aunque Ling no era un experto en la música popular urbana, buscó especialistas para abordar esta tarea, colaborando entre otros con Philip Tagg. Tagg explicaba que para impartir este nuevo plan de estudios fue necesario contratar a profesorado sin titulación universitaria, en tanto que ésta no existía con el perfil de música popular. El nuevo plan de formación de profesorado requería no sólo conocimientos de música popular, sino también de antropología y sociología.

En los años ochenta Tagg (1982b)<sup>7</sup> se hacía eco de las dificultades que implicaba formar al profesorado que iba a impartir música popular. Para el autor, un profesor de música popular no sólo debía tener conocimientos de etnomusicología y sociología de la música, sino que además también debía ser capaz de repertizar, acompañar canciones pop y folk de oído, improvisar, tocar la guitarra eléctrica, el bajo y la batería y conocer las bases de la grabación y el vocabulario técnico. Tagg era consciente de que algunas de estas herramientas eran en cierto modo incompatibles con las que el alumno podía haber adquirido hasta ese momento en su formación clásica. Por ejemplo, el alumno debía dominar destrezas necesarias en la música clásica, como la impostación de la voz, con la técnica para cantar con micrófono, o ser capaz de leer una partitura, al mismo tiempo que de improvisar.

## 2.1.2. Finlandia

En el caso de Finlandia, la música popular también fue introducida en la educación durante los años sesenta, y se hizo a través de la educación secundaria. El punto de partida fue la idea pedagógica que reconoce la necesidad de utilizar los propios hábitos de los estudiantes en la educación como punto de partida. Por ello, la música popular que se utiliza en la educación secundaria es principalmente pop/rock y sus derivados. El jazz también es un repertorio utilizado en las aulas, si bien en menor medida, y desde los años setenta también se ha incorporado la música latina. Además, las aulas de música finlandesas incluyen entre su dotación instrumental para el aula micrófonos, baterías, guitarras eléctricas y bajos, como otros instrumentos más.

Lógicamente, esta renovación pedagógica en la educación secundaria tuvo que ser acompañada por algunas reformas en los planes de estudio para la formación del profesorado de

<sup>4</sup> “Young people’s music readily becomes an integral part of their existence, an expression of their attitude to life [...] In this decade there is the case of pop music which must be considered as part of a larger pop culture in which young people are deeply involved. Many pupils who start an instrument in their teens soon reach good results, which must be ascribed to the high degree of motivation they feel for making this type of music. Spontaneously created ensembles in the current teenage music style can often reach a considerable degree of personal style and skill. Tagg, P. (1998), *op. cit.*

<sup>5</sup> “Different types of music in the charts should be listened and discussed. The personal style of popular artist should be studied”, *Ibidem*, p. 222.

<sup>6</sup> “Music teaching must... [sic] take into consideration the specific characteristics of young people’s music and use these as a starting point” *Ibidem*, p. 226.

<sup>7</sup> Tagg, P. (1982b). Music teacher training problems and popular music research. En D. Horn & P. Tagg *Popular music perspectives* (pp. 232-242). Goteborg & Exeter: IASPM.

secundaria. Värevä (2006)<sup>8</sup> explica que en Finlandia la música popular forma parte del plan de estudios para el profesorado de música como una asignatura esencial más. En concreto, en las pruebas de admisión para poder comenzar estos estudios se incluye el requisito de tener conocimientos prácticos de música popular.

Los planes para la formación del profesorado en Finlandia incluyen aspectos prácticos muy específicos sobre la música popular. Westerlund (2006)<sup>9</sup> afirma que los currículos académicos de la Academia Sibelius, la Universidad de Jyväskylä y la Universidad de Oulu, forman al futuro profesor para que sea capaz de tocar instrumentos asociados al rock, utilizar técnicas de estudio y de grabación y hacer arreglos para diferentes estilos de música.

Hoy día el repertorio popular ocupa un lugar importante y plenamente aceptado en el currículo escolar, si bien también existen voces discordantes a este respecto y de algún modo el debate sigue abierto. De hecho, recientemente la cantante de ópera Hynninen (2005)<sup>10</sup> alertaba en el periódico *Helsingin Sanomat* sobre los peligros de cantar música popular en las escuelas.

## 2.2. Gran Bretaña

Gran Bretaña tiene una amplia tradición en lo que respecta a la educación musical. Desde comienzos del siglo XX la enseñanza de música ya formaba parte de la educación en las escuelas británicas, si bien todavía se reducía de forma exclusiva a clases de canto. El repertorio era básicamente religioso, lo que le daba a la enseñanza de música un carácter moralista, sobre todo por los textos, al tiempo que proporcionaba cantores para la iglesia.

En torno a las décadas de los años veinte y treinta la enseñanza de música se vio influenciada por el desarrollo del movimiento de “apreciación musical” que enfatizaba la importancia de unir la audición guiada de música a su interpretación. Este tipo de estudio se basaba en que el alumno llegara a conocer los instrumentos de la orquesta y en darle información sobre los compositores y sus obras.

Esta forma de enseñanza permitió considerar al área de música como una más, con sus propios criterios de análisis, literatura e historia, que debía ser enseñada y formar parte del currículo. En 1939 ya estaba totalmente asumido que la música debía tener su lugar en el currículo de la educación secundaria y que además debía tener un programa de estudios y exámenes.

El Decreto de Educación de 1944 produjo un incremento de especialistas en educación musical en el sistema educativo y la aceptación del principio de clases de música para todos. La enseñanza de música se basaba en lo que Vulliamy (1977b)<sup>11</sup> llamó “paradigma tradicional de la enseñanza musical” y consistía en clases de teoría, canto, interpretación de flauta, apreciación musical, historia de la música, teoría y notación. Paralelamente al crecimiento de la música como objeto de estudio en clase también se incrementó la importancia de las actividades musicales extraescolares, que dieron lugar al nacimiento de numerosos coros y bandas de alumnos.

El contenido de las clases, ya fueran de apreciación musical, historia o de canto, se restringía siempre a la música de la tradición clásica europea. Además, uno de los principales contenidos del programa era definir claramente la diferencia entre música clásica y música popular. De hecho, el profesorado tenía entre sus funciones conseguir que los alumnos comprendieran y amaran la buena música, y para ello era necesario que aprendieran a distinguirla.

Sin embargo, este paradigma tradicional empezó a cambiar y algunos educadores empezaron a dar mayor énfasis a la interpretación y la creación de música en el aula, fijando su atención en las técnicas de los compositores de vanguardia.

<sup>8</sup> Värevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: what’s up, what’s ahead” en *International Journal of Music Education* 24 (2), pp. 126-131.

<sup>9</sup> Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise?. *International Journal of Music Education* 24 (2), pp. 119-125.

<sup>10</sup> Periódico *Helsingin Sanomat*. En [www.hs.fi](http://www.hs.fi) (26.10.2005)

<sup>11</sup> Vulliamy, G. (1977b). Music as a case study in the “New sociology of education”. En J. Shepherd (Ed.), *Whose Music. A Sociology of Musical Languages* (pp. 201-232). New Jersey: Transaction Books.

Los trabajos del profesor Keith Swanwick y del sociólogo Graham Vulliamy en las décadas de los años sesenta y setenta vieron progresivamente su repercusión en la incursión de las músicas populares actuales en el aula. A modo de ejemplo podemos hacer un seguimiento a través de tres datos de encuestas que aportan John Shepherd y Lucy Green.

El libro de John Shepherd (1991)<sup>12</sup> recoge un interesante dato que había aparecido en una publicación del *School Council* del Reino Unido en 1971. En esta publicación exponían los resultados de una encuesta que se había llevado a cabo con alumnos de educación secundaria en donde destacaba un dato: entre las 14 áreas impartidas en este nivel educativo, los alumnos percibían la de música como la más aburrida y menos útil de todas ellas.

La educación musical británica pasó de estar centrada en el uso casi exclusivo del repertorio clásico en los años sesenta y setenta a empezar a incorporar otras músicas, como el repertorio contemporáneo o las músicas populares actuales. Durante los años ochenta estos tipos de música convivían en la educación secundaria británica, aunque de forma descompensada.

En los años ochenta Lucy Green (2002a)<sup>13</sup> llevaba a cabo una encuesta sobre el uso de la música clásica y música popular actual en la educación en sesenta y una escuelas del Reino Unido. En esta encuesta sólo tres de los sesenta y un profesores dijeron que no enseñaban música clásica, dos de ellos no dieron información del motivo, y el tercero alegó la poca inteligencia de los alumnos y alumnas.

En cuanto al uso del pop, los profesores admitieron utilizarla en muchos casos como regalo para entretener a los niños o para apaciguar a los alumnos con menos capacidad. Sin duda, estas actitudes estaban en claro contraste con las que manifestaban ante la música clásica. Entre las respuestas que encontró en torno a este repertorio, algunos docentes contestaron que enseñar esta música no tenía sentido, en tanto que el alumnado ya la conocía. Otros respondieron que era innecesario explicar por qué había que estudiar la música clásica, ya que ésta formaba parte de la herencia cultural.

En 1992 se publicaba el Currículo Nacional de Música. Su proceso de elaboración fue analizado por Shepherd y Vulliamy (1994)<sup>14</sup> como un caso de estudio en donde se mezclaban cuestiones educativas e ideología. En su análisis explicaban el debate que generó la cuestión de qué música debía ser enseñada en la escuela y la repercusión que alcanzó este tema entre la población y los medios de comunicación.

En 1988 el partido conservador subió al poder y elaboró un nuevo Decreto: el "Reform Act", que entre sus objetivos principales tenía el de recuperar el patrimonio cultural del país. La repercusión en el currículo musical se tradujo en la vuelta al exclusivo estudio de los compositores clásicos. Para la elaboración del nuevo currículo se constituyó un grupo de trabajo que elaboró un documento inicial. En este borrador se daba una visión de la educación musical muy innovadora en donde además de la música clásica se incluían otros repertorios como el africano, jazz, folk, pop o rock.

Este documento fue criticado de inmediato, tanto por el Secretario de Estado de Educación como por académicos que se oponían a que la música clásica no fuera el centro de atención exclusivo de la educación musical. El debate saltó tanto a la prensa educativa como a la general, y el grupo de trabajo encargado de la elaboración del currículo se vio obligado a hacer algunas modificaciones. De este modo, en el nuevo currículo se redujeron los contenidos que implicaban la práctica musical y se eliminaron las referencias a las músicas de otras culturas y al rock, aumentando en su lugar las relacionadas con el repertorio clásico.

La publicación del NCC generó críticas y protestas desde distintos sectores. Incluso personas de gran prestigio vinculadas a la educación como Keith Swanwick se posicionaron en contra. El resultado fue que el Secretario de Estado de Educación aceptó la propuesta de

<sup>12</sup> Shepherd, J. (1991). *Music as social text*. Cambridge: Polity Press, p. 198.

<sup>13</sup> Green, L. (2002a). From the Western classics to the world: secondary music teacher's changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education* 19 (1), 5-30.

<sup>14</sup> Shepherd, J. & Vulliamy, G. (1994). The Struggle for Culture: a sociological case study of the development of a national music curriculum. *British Journal of Sociology of Education* 15 (1), 27-40.

cambiar los bloques de contenido del NCC volviendo a introducir ejemplos de diversas culturas musicales.

En 1998 Green (2002a)<sup>15</sup> volvía a repetir la encuesta sobre el uso de la música popular en las mismas escuelas del Reino Unido. En esta ocasión, prácticamente la totalidad del profesorado encuestado admitía ya usar la música popular en sus clases. Green además pudo observar cómo la idea de inferioridad de esta música con respecto a otras se había ido desvaneciendo, de modo que la mayoría consideraba a la música clásica como una más, sin duda de gran valor, pero no necesariamente la primera.

### 2.3. Estados Unidos

La música popular y tradicional forma parte de la educación norteamericana desde el siglo XVII. Humphreys (2004)<sup>16</sup> explica que las canciones tradicionales, el folk y el country eran utilizados en la educación secundaria norteamericana de forma esporádica desde los años cuarenta y cincuenta. Además, géneros como el swing o el jazz fueron utilizados en la aulas por algunos profesores, e incluso algunos centros educativos disponían de pequeñas orquestas en las que se interpretaba jazz. El uso de este repertorio no estaba exento de crítica, y algunos educadores censuraban el uso de esta música alegando que no era música digna de formar parte del sistema educativo, o que impedía que los jóvenes tuvieran experiencias musicales verdaderamente importantes.

Pese a estas primeras iniciativas de algunos educadores por incorporar nuevos géneros musicales en las aulas, durante los años sesenta el repertorio utilizado en la educación musical se ceñía básicamente a la tradición clásica occidental. Como explican Herbert y Campbell (2000)<sup>17</sup>, en general los educadores consideraban que no había ninguna necesidad de enseñar el repertorio popular en aula, puesto que éste llegaría a los alumnos por sí mismo, y que la principal misión del profesor no era otra que la de perpetuar la música artística occidental.

Como hemos visto anteriormente, el Tanglewood Symposium supuso el punto de partida oficial para una nueva forma de concebir la educación y para incluir un repertorio que, aunque formaba parte de la sociedad norteamericana desde hacía algún tiempo, todavía no era utilizado en la educación con normalidad. Gran parte del debate que generaron estas nuevas ideas en los Estados Unidos puede verse en algunas de las principales revistas sobre educación. Concretamente, la publicación *Music Educators Journal* ha recogido durante las últimas décadas numerosos artículos en torno a esta cuestión, abordando el tema desde el punto de vista de los propios educadores.

Sin embargo, hoy día la parte del currículo destinada a las músicas populares actuales sigue siendo relativamente escasa en los Estados Unidos si la comparamos con la de otros países como el Reino Unido o Australia. No obstante, muchos libros de texto y publicaciones de apoyo para la enseñanza secundaria incorporan algunas canciones populares. Por ejemplo, algunas publicaciones especializadas en partituras, incluyen en sus catálogos arreglos para instrumentos escolares.

Por otro lado, es difícil establecer una generalización en torno al currículo estadounidense, en tanto que, como explica Radocy (2001)<sup>18</sup> la gestión de la educación por parte de los diferentes estados hace que no se pueda hablar de un currículo escolar homogéneo.

### 2.4. Australia

Como resultado de los años de colonización británica, la educación australiana fue modelada basándose en este sistema. Por ello, hasta los años cincuenta las clases de música

---

<sup>15</sup> Green, L. (2002a), *op. cit.*

<sup>16</sup> Humphreys, J. T. (2004). Popular music in the American schools: What history tells us about the present and future. En C. X. Rodríguez (Ed.). *Bridging the gap. Popular music and music education* (pp. 91-105). Reston: MENC.

<sup>17</sup> Herbert, D. G. & Campbell, P. S. (2000). Rock music in American Schools: Positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education* 36, 14-22.

<sup>18</sup> Radocy, R. E. (2001). North America. En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical development and learning* (pp.120-133). London and New York: Continuum.

consistían básicamente en la práctica vocal. Sin embargo, a partir de esa década la música fue modificando sus contenidos progresivamente de modo que, además del canto, las clases de música también empezaron a incluir historia y apreciación musical, si bien el repertorio siempre estaba centrado en el repertorio clásico. A lo largo de los años setenta empezó a utilizarse la práctica instrumental, principalmente con flautas, e instrumentos de percusión, o incluso con instrumentos de los propios alumnos o contruidos por ellos mismos.

El uso de la música popular actual empezó en Australia en los años setenta, y tuvo como detonante un estudio llevado a cabo en 1977 por la *Australian Schools Commission*. El informe que se llevó a cabo concluía que la música en las escuelas no respondía a las necesidades de los alumnos, debido a que los profesores tenían tendencia a utilizar exclusivamente la música artística excluyendo otros géneros como la música popular, folk y étnica, también de valor artístico, y de mayor relevancia para los intereses de los alumnos. Wemyss (2004)<sup>19</sup> explica que a partir de este informe la música popular empezó a ser incluida en las aulas, junto a guitarras y otros instrumentos apropiados para interpretar este repertorio.

Dunbar Hall (2000)<sup>20</sup> explica que el nuevo currículo *The New South Wales Syllabus in Music Elective* que se impuso a partir de los años ochenta se caracterizó por la flexibilidad, de modo que el profesor tenía la libertad de elaborar su propio currículo, tanto en lo concerniente a los contenidos a desarrollar como a la metodología. El principal objetivo era facilitar que el profesor atendiera a las necesidades, intereses y conocimientos previos de los estudiantes, y para ello, entre el amplio abanico de temas que se recomendaba enseñar figuraban tanto el pop como la música de siglo XX; si bien se indicaba que los profesores podían añadir todo aquello que consideraran necesario. De este modo, la música popular y los instrumentos característicos de este repertorio eran considerados tan apropiados para el aula como los instrumentos y la música del repertorio clásico occidental.

Desde los años ochenta la enseñanza musical en Australia forma parte del área artística (*arts*) que engloba la danza, las artes visuales, el teatro y los medios de comunicación. El área artística es considerada como una de las ocho áreas claves que deben impartirse dentro del currículo nacional. Aunque respeta el carácter de cada una de las materias que forman parte de la misma, el currículo australiano pretende que el alumno comprenda todas estas materias como formas importantes para la expresión artística en la vida real. De este modo, se promueve un currículo integrado y se facilita la colaboración entre las diferentes materias artísticas de manera que, por ejemplo, un alumno compruebe que puede componer su música e interpretarla, pero también diseñar la carátula de su CD o elaborar una coreografía y grabar un vídeo.

La legitimación que el currículo australiano concede al área artística es muy importante, promoviendo que el alumno tenga la percepción de que es un área tan necesaria como cualquier otra con más tradición académica, como las matemáticas o la lengua inglesa.

## 2.5. Otros países occidentales

A lo largo de estos últimos años la música popular se ha ido incorporando progresivamente a la educación secundaria de otros países principalmente europeos. A través de diferentes trabajos publicados en revistas internacionales o de otros trabajos, como Hargreaves y North (2001)<sup>21</sup> podemos conocer un poco mejor la situación de la música popular en la educación en diferentes países.

En general, cada vez es más frecuente que tanto los diferentes sistemas educativos como los planes para la formación del profesorado incluyan diferentes tipos de música tratando de no excluir ningún repertorio.

<sup>19</sup> Wemyss, K. (2004). Reciprocity and Exchange: Popular music in Australian secondary schools. En C. X. Rodríguez (Ed.). *Bridging the gap. Popular music and music education* (pp. 141-157). Reston: MENC.

<sup>20</sup> Dunbar-Hall, P. (2001). Australia. En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical development and learning* (pp.14-26). London and New York: Continuum.

<sup>21</sup> Hargreaves D. J. & North A. C. (Eds.). *Musical development and learning* (pp.120-133). London and New York: Continuum.



Sin embargo, lo habitual es que los currículos no hagan especial insistencia en el uso de música popular en el aula, y que esta decisión quede en manos del propio profesor. El profesorado está cada vez más abierto a utilizar otros repertorios, y en muchos países la música popular actual empieza a ser utilizada por iniciativa del profesor como un repertorio más.

Por ejemplo, en países como Holanda el uso de la música popular actual es cada vez más habitual. Evelein (2006)<sup>22</sup> explica que en este país la filosofía para la educación está basada en el principio de que “la música es en esencia una práctica humana” (p. 178) y por ello cualquier repertorio debe ser incorporado al estudio en las aulas, incluido el repertorio popular. De hecho, como veremos en el siguiente capítulo, incluso se han editado libros de texto siguiendo un método de aprendizaje propio para este tipo de música, el *Souncheck*, con el que se están obteniendo resultados muy positivos.

En otros países como Italia o Polonia, Tafuri (2001)<sup>23</sup> y Jankowski y Miklaszewski (2001)<sup>24</sup> explican que los profesores cada vez incorporan más esta música a las aulas, si bien por propia iniciativa, en tanto que no existe un currículo en el que se especifique que deba ser utilizada. A veces el interés por esta música hace que los centros educativos organicen programas extraescolares para practicarla. Según explica Gembris (2001)<sup>25</sup> esto es frecuente en países como Alemania.

### 3. La implantación de la música popular actual en la Educación: El caso de los países no occidentales

Como indicábamos al comienzo de este capítulo, la globalización ha llevado la música popular a todos los países del mundo, incluso a aquellos que tradicionalmente están más alejados de los códigos musicales, sociales y culturales que implica este repertorio.

El concepto de aldea global fue inicialmente planteado por Marshall McLuhan (1988)<sup>26</sup>, quien describió un mundo conectado gracias a los medios electrónicos. Ritzer (1988)<sup>27</sup> concretaba esa globalización en Estados Unidos, denominándola *McDonalizacion*, y explicando que los productos norteamericanos estaban siendo exportados agresivamente a la mayor parte del mundo.

En el caso de la música, la globalización ha llevado a que jóvenes de todo tengan la posibilidad de acceder a la misma música. Concretamente, un alto porcentaje de este repertorio procede de Estados Unidos, que en muchos aspectos sigue marcando las diferentes tendencias. Su difusión por los países orientales hace que los diferentes legisladores y educadores en muchos casos la vean como una amenaza contra las músicas tradicionales de sus países.

Concretamente, Maryprasith (1999)<sup>28</sup> explica que dada la escasa tradición de este repertorio en estos países la música popular todavía no es bien acogida en el sistema educativo, principalmente por cuestiones morales. Algunos de estos países tienen un concepto de la música que no encaja con la música popular actual, por lo que de algún modo es vista como cierta amenaza. Por el contrario, la juventud ha adoptado en general este repertorio como algo propio, quizá también por la connotación transgresora que supone.

<sup>22</sup> Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education* 24 (2),178-188.

<sup>23</sup> Tafuri, J. (2001). Italy. En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical development and learning* (pp.73-86). London and New York: Continuum.

<sup>24</sup> Jankowski, W. & Miklaszewski, K. (2001). En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical development and learning* (pp.134-150). London and New York: Continuum.

<sup>25</sup> Gembris, H. (2001). Germany. En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical development and learning* (pp.40-55). London and New York: Continuum.

<sup>26</sup> McLuhan, M. (1996) *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1988).

<sup>27</sup> Ritzer, G. (1988). *The McDonalizacion thesis: Explorations and extensions*. London: Sage.

<sup>28</sup> Maryprasith, P. (1999). *The Effects of Globalisation and Localisation on the Status of Music in Thailand*. Tesis doctoral inédita, London University Institute of Education, England.

A partir de diferentes artículos internacionales y tesis doctorales inéditas podemos conocer cuál es el grado de incorporación de este tipo de repertorio a las aulas de diferentes países no occidentales con breve tradición de música popular.

### 3.1. Malasia

En el caso de Malasia, la música popular actual, tal y como la entendemos en este trabajo, no empezó a ser considerada por su población hasta después de la Segunda Guerra Mundial. La ocupación británica tuvo, entre otras consecuencias, una serie de cambios considerables en la escena cultural del país, entre los que se incluía la música. La música popular empezó a difundirse a través de los medios de comunicación, espectáculos en vivo y discotecas. En la era de la globalización este fenómeno ha sido imparable, de modo que actualmente cualquier joven tiene acceso a la música popular occidental del momento.

El problema de la música en el sistema educativo de Malasia radica en que si bien la música ocupa un papel y un valor importante en la vida de sus ciudadanos, sin embargo, como explica Mohamad (2006)<sup>29</sup> todavía es percibida como algo insignificante para la educación. Halstead (1994)<sup>30</sup> añade que a todo ello se une el hecho de que la religión oficial de Malasia es el Islam, que considera la música como una influencia demasiado frívola y negativa para la persona, lo que dificulta su enseñanza en las escuelas.

La incorporación del área de música a la educación de Malasia es bastante reciente; en concreto, la música forma parte del currículo escolar de primaria desde 1983 y de secundaria desde 1986. En el primer caso, la asignatura se estudia durante seis años y en el nivel de secundaria, en donde se considera una continuación, se estudia durante los tres primeros años.

El currículo de secundaria incluye una amplia variedad de estilos musicales, debido principalmente al carácter multiétnico del país. En este sentido, la música escolar abarca diferentes estilos, principalmente música malasia, china o india. Además, también se estudia la música popular actual, que se incluye en el bloque de apreciación estética, aunque se considera un tipo de repertorio menos importante. Sin embargo, la música popular actual ocupa un lugar muy importante en el repertorio de bandas, grupos y coros que se crean fuera del horario escolar, y que no tienen un currículo escolar establecido.

Los programas para la formación del profesorado también incluyen la música popular, aunque de forma parcial y como parte de la historia y apreciación de la música, y no como materia específica.

### 3.2. China

La música popular actual no tiene una amplia trayectoria en la cultura china. De hecho, hasta los años ochenta China se mantuvo prácticamente al margen de lo que culturalmente sucedía en occidente. En los años ochenta China inició su acercamiento a la cultura occidental, pero hasta el año 2001, en que ingresó como miembro de la *World Trade Organization*, no ha iniciado una verdadera apertura. Desde ese momento los jóvenes han tenido acceso al consumo de CDs, DVDs, internet y otros medios de comunicación que han modificado sus gustos y hábitos.

Sin embargo, aunque la música popular está cada vez más presente en el paisaje sonoro del país, desde el punto de vista educativo todavía se ve con cierto recelo. Para Yeh (2001)<sup>31</sup> esto se debe a que tradicionalmente la cultura china ha percibido la música como un elemento indispensable para algunos actos rituales y como un arte de carácter moralista, y la música popular actual no encaja dentro de estos valores.

<sup>29</sup> Mohamad, S. (2006). Popular music in Malaysia: education from the outside. *International Journal of Music Education* 24 (2), 132-139.

<sup>30</sup> Halstead, J. M (1994) Muslim Attitudes to Music in Schools. *British Journal of Music Education* 11 (2), 143-156.

<sup>31</sup> Yeh, C. (2001). China. En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical development and learning* (pp. 27-39). London and New York: Continuum.

La educación musical china durante el siglo XX ha pasado por diferentes etapas, y ha sufrido diferentes avatares por cuestiones políticas. A comienzos del siglo XX consistía básicamente en el canto, y en los años cincuenta se implantó el sistema de enseñanza musical ruso. La educación musical sufrió un retroceso durante la Revolución (1966-1977), en que las escuelas se cerraron y los músicos fueron reconducidos hacia otras profesiones.

La apertura que experimentó China hacia otras culturas durante los años ochenta llevó a que metodologías como la Kodály, Orff o Dalcroze fueran introducidas en el sistema educativo. Desde entonces la música forma parte de la educación musical china tanto en primaria como en secundaria. Sin embargo, la música popular se ha convertido en un tema controvertido para la educación, y las autoridades educativas chinas consideran la música popular como una influencia negativa para la mente y el espíritu de los jóvenes.

No obstante, es posible que esta situación se suavice con el paso de los años. De hecho, Yeh (2001)<sup>32</sup> explica que un estudio reciente ha mostrado que un 60% de los profesores chinos e incluso algunas autoridades consideran que la música popular debería empezar a formar parte del sistema educativo.

### 3.3. Japón

Al igual que sucede con muchos países orientales sin una larga tradición en la música popular actual, ésta se ha convertido en una de las aficiones más destacadas entre los jóvenes japoneses. Koizumi (2002<sup>33</sup> y 2003<sup>34</sup>) ha investigado en torno a la música popular en la educación musical japonesa y explica que el repertorio popular todavía no está legitimado, de modo que se produce un gran contraste entre la música que los alumnos escuchan dentro y fuera de las instituciones escolares.

La historia de la música en la educación japonesa se remonta a poco después de la II Guerra Mundial en que se estableció un currículo nacional. Hasta ese momento la educación musical había tenido un fuerte carácter patriótico y moralista. Murao y Wilkins (2001)<sup>35</sup> explican que en el nuevo currículo uno de los objetivos “cultivar la mente del niño en la vida diaria a través de experiencias musicales” (p. 89), y esta nueva filosofía llevó a incluir aspectos como la composición, práctica instrumental, apreciación musical, teoría y canto.

En 1992 se elaboró un nuevo y rígido currículo que prescribía y detallaba de forma pormenorizada todos los contenidos que el alumno debía estudiar en cada curso. La legislación japonesa exigía que todos los libros de texto utilizados en Japón siguieran fielmente este currículo.

En 1998 empezó a reformarse el currículo, dando lugar al actual, que entró en vigor en 2002. El aspecto más importante de esta reforma fue la liberalización y flexibilidad a la hora de seleccionar los contenidos, y la inclusión de la música tradicional japonesa en el aula.

Actualmente, la enseñanza musical en Japón está basada principalmente en el repertorio clásico occidental, y las metodologías musicales que se utilizan son similares a las de las aulas occidentales. Pero además, esta nueva reforma implicaba utilizar la música tradicional japonesa de modo que tuviera el mismo rango que la música clásica occidental. A diferencia de lo que sucedía en los anteriores currículos, la música tradicional japonesa no sólo se estudiaría desde la teoría, sino también desde la práctica de instrumentos tradicionales japoneses. Lógicamente, esto ha supuesto formar al profesorado en la práctica de este tipo de instrumentos.

La reforma del currículo sigue sin incluir la música popular actual occidental. De modo que oficialmente este repertorio no ha encontrado su lugar en la educación musical japonesa. No obstante, cada vez es más frecuente que el profesorado empiece a incorporarla en sus clases.

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>33</sup> Koizumi, K. (2002). Popular music, gender and high school pupils in Japan: personal music in school and leisure sites. *Popular Music* 21 (1), 107-125.

<sup>34</sup> Koizumi, K. (2003). *Popular Music in Japanese School and leisure sites: Learning Space, Musical Practice an Gender*. Tesis doctoral inédita, Institute of Education, University of London.

<sup>35</sup> Murao, T. & Wilkins, B. (2001). Japan. En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.) *Musical development and learning* (pp. 87-101). London and New York: Continuum.

## 4. El área de música en la educación secundaria española

### 4.1. La Educación Secundaria española durante el siglo XX

En menos de un siglo, la educación española ha experimentado una gran evolución tanto en los objetivos y contenidos como en la metodología aplicada. Pero indudablemente, uno de los cambios más significativos, y reflejo de las mejoras sociales y económicas que han acontecido durante el siglo XX, ha sido el de la obligatoriedad, que ha pasado de tres cursos con la Ley de Instrucción Pública con la iniciábamos el siglo XX, hasta diez en la actualidad, de modo que la Educación Secundaria ha pasado a tener carácter obligatorio. La Ley de Instrucción pública, también conocida como Ley Moyano, se aprobaba en 1857 y extendía la obligatoriedad de la enseñanza entre los 6 y los 9 años de edad. Al acabar la centuria, la LOGSE, vigente todavía en muchos aspectos hasta la completa implantación de la LOE, la extiende desde los 6 a los 16 años de edad.

Si bien los sistemas educativos que se han sucedido a lo largo del siglo XX son de sumo interés, sólo vamos a ocuparnos de aquéllos en los que el área de música forma parte de la Educación Secundaria, algo que no sucede hasta la Ley General de Educación de 1970. Es cierto que en el Plan de Bachillerato de 1938 la música se mencionaba en el bloque de Educación física, artística y patriótica, si bien todavía no se planteaba como una asignatura.

Con la Ley General de Educación de 1970 la estructura del Bachillerato cambió sustancialmente tal y como puede verse en la Tabla 1. La Educación Primaria de carácter obligatorio y gratuito se extendía ahora durante ocho cursos de Enseñanza General Básica (E.G.B). La enseñanza secundaria era de carácter voluntario y se estructuraba en tres cursos de Bachillerato (B.U.P) que pretendían aunar lo cultural y lo científico, y un Curso de Orientación Universitaria (C.O.U).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 modificaba sustancialmente la estructura de la Educación Secundaria. Una de las innovaciones de esta ley eran los nuevos límites para la Educación Secundaria, que a partir de ese momento se convertía en Obligatoria. Su duración se extendía desde los 12 años de edad (dos cursos antes que el sistema educativa anterior) hasta los 16 (dos años más tarde). Con esta nueva estructura la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) pasaba a durar cuatro cursos divididos en dos ciclos de dos cursos cada uno.

**Tabla 4- 1: Estructura de la Educación Secundaria en España durante la segunda mitad del siglo XX.**

LEY REGULADORA DE LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO (1938)	LEY DE ORDENACIÓN DE ENSEÑANZA MEDIA (1953)	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)	LOGSE (1991)
1º de Bachillerato	1º de Bachillerato		
2º de Bachillerato	2º de Bachillerato		1º de E.S.O
3º de Bachillerato	3º de Bachillerato		2º de E.S.O
4º de Bachillerato	4º de Bachillerato	1º de B.U.P	3º de E.S.O
5º de Bachillerato	5º de Bachillerato	2º de B.U.P	4º de E.S.O
6º de Bachillerato	6º de Bachillerato	3º de B.U.P	1º de Bachillerato
7º de Bachillerato	PREU	COU	2º de Bachillerato
Prueba de acceso a la Universidad:			
Examen de Estado	Reválida	Selectividad	Selectividad

La estructura que inauguraba la LOGSE se ha mantenido durante las dos siguientes leyes de educación. Tanto la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE) de 2002, como la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 han conservado la disposición de cuatro cursos para la Educación Secundaria Obligatoria que implantaba la LOGSE, si bien con algunas modificaciones.

Entre los años 2002 y 2004, y aunque no se llegó a aplicar de forma generalizada, la educación española era reformada. La nueva ley, llamada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) era publicada en el B.O.E de 24 de diciembre de 2002 e introducía algunas modificaciones con respecto a la estructura de la anterior LOGSE:

1. Abandono de la “promoción automática” en los cursos.
2. PRIMER CICLO: Una vez finalizado los alumnos recibían un informe de orientación escolar que les guía en la elección del itinerario a elegir en el segundo ciclo.
3. SEGUNDO CICLO: Al comenzar 3º el alumno elegía entre los itinerarios tecnológico o científico humanístico (que en 4º se dividía en científico y humanístico. El 4º curso se denominaba “curso para la orientación académica y profesional post-obligatoria”
4. Los mayores de 15 años que no quieran incorporarse a estos itinerarios eran orientados hacia Programas de Iniciación Profesional, con una duración de dos años.

Todos los estos itinerarios, y también los Programas de Iniciación Profesional conducirían al mismo título de Graduado en ESO, y por tanto permitirían el acceso a Bachillerato, Formación Profesional o a la vida laboral.

Debido al cambio de gobierno durante la siguiente legislatura, la LOCE no llegó a implantarse, y en 2006 se publicaba la Ley Orgánica de Educación (LOE) que en la actualidad está empezando su calendario de aplicación. La LOE establece también algunas novedades en la organización de la ESO:

1. Reducción de asignaturas en la ESO (antes eran 10 ó 11 en CCAA con lengua propia, ahora 8 ó 9)
2. Programas de diversificación curricular en grupos reducidos (en lugar de itinerarios) a partir de 3º de ESO
3. El 4º curso tiene carácter orientador
4. Sólo se puede repetir curso una vez en el mismo nivel, y dos veces en toda la etapa

La Ley Orgánica de Educación (LOE) ha sido la última ley educativa en nuestro país, concretamente, el B.O.E de 4 de mayo de 2006 recogía la publicación íntegra de esta nueva legislación. Su aplicación se va a llevar a cabo de forma progresiva, y el calendario de aplicación, publicado en B.O.E de 14 de julio de 2006, establece los siguientes plazos:

-En 2007/2008 se han empezado a implantar las enseñanzas correspondientes a 1º y 3º en aquellas CC.AA que han elaborado y aprobado su currículo, dejando así de impartirse las de 1º y 3º reguladas por la LOGSE.

-En 2008/2009 se implantarán las enseñanzas correspondientes a 2º y 4º y dejarán de impartirse las de 2º y 4º reguladas por la LOGSE.

## **4.2. El área de música en la educación Secundaria española durante el siglo XX**

Como indicábamos al comienzo de este apartado, el área de música no aparece como asignatura en la Educación Secundaria hasta la Ley de Instrucción Pública de 1970. Sin embargo, las primeras referencias hacia el estudio de la música en la enseñanza secundaria aparecían en el Plan de estudios de Bachillerato de 1938, en donde entre una serie de áreas jerarquizadas, la enseñanza de música aparecía en el bloque de Educación física, artística y patriótica bajo el nombre de “Ejercicios gimnásticos; música y canto; trabajos manuales; visitas de arte”.

## 4.2.1. La Ley General de Educación de 1970

La Ley General de Educación de 1970<sup>36</sup> fue la primera en incluir una asignatura de música tanto para el currículo de Primaria como para el de Educación Secundaria. En este último, la nueva ley distinguía entre tres tipos de materias: comunes, optativas y técnico profesionales. El Decreto 160/1975<sup>37</sup> aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato, en donde para el primer curso, y dentro del área de formación estética, a la que también pertenecía la asignatura de Dibujo, aparecía una asignatura de carácter común denominada “Música y actividades artístico-culturales”, con una carga lectiva de dos horas semanales<sup>38</sup>.

Con este nuevo plan de estudios, la música se incorporaba por fin como asignatura común en la Educación Secundaria, concretamente en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). En el Artículo 24 de la mencionada Ley General de Educación, la referencia hacia la enseñanza musical se recogía del siguiente modo: “Formación estética, con especial atención a Dibujo y Música”. De este modo, según recogía el Decreto, el área de formación estética debía:

“Ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. Educará su sensibilidad para una valoración de las obras de arte y les proporcionará las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad.” (BOE 06/08/1970, p. 3072)

Con la incorporación de esta asignatura también lo hicieron los primeros profesores especialistas en la misma, si bien, puesto que en muchas ocasiones no existían grupos suficientes para dotar a un profesor con este perfil en cada centro, era bastante habitual que la asignatura fuera impartida por profesorado de otras materias consideradas más o menos afines, o simplemente por docentes con necesidad de completar su horario lectivo. De este modo, en la práctica era relativamente frecuente que el profesor que impartía la asignatura no tuviera una formación musical especializada para hacerlo. No obstante, para suplir estas carencias desde 1982 algunos títulos de Conservatorio se equipararon a la licenciatura universitaria, con objeto de facilitar el acceso de estos profesionales a la docencia de música en Educación Secundaria.

Sin embargo, este problema con el profesorado no sólo se planteó en la Educación Secundaria, sino también en la Primaria. En este caso, Lago (1998)<sup>39</sup> explica que a la falta de preparación de muchos profesores se unía además la dificultad que entrañaba el hecho de que en Educación Primaria la asignatura de música no era independiente, como en la Educación Secundaria, sino que estaba integrada con otras materias como plástica o educación física en el área denominada expresión dinámica. De este modo, el profesor de este área debía abarcar gran cantidad de contenidos:

“La expresión dinámica englobaba en un mismo bloque temas tan amplios como: el movimiento, el ritmo, la expresión corporal, el ruido, la dramatización, los juegos, la gimnasia, el deporte y la música.” (Lago 1998, p. 45)<sup>40</sup>

Para Lago (1998) esto supuso un problema para el desarrollo de este área, en tanto que habitualmente el profesor no estaba preparado para abarcar todos estos contenidos, y a menudo se veía obligado a priorizar unos sobre otros, en función de su formación.

A diferencia de lo que sucedía en Primaria, en la Educación Secundaria los contenidos previstos por la Ley no se mezclaban con los de otras materias. El plan de estudios de la asignatura contenía temas musicales, si bien con un carácter eminentemente teórico. A continuación se expresan los contenidos enunciados por esta Ley<sup>41</sup>:

<sup>36</sup> LEY 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa. (B.O.E. 6.2.70)

<sup>37</sup> DECRETO 160/1975 por el que se aprueba el plan de estudios de Bachillerato (B.O.E. 13.2.75)

<sup>38</sup> BOE de 12/02/1975, p. 3073.

<sup>39</sup> Lago, P. (1998). *Análisis del modelo de Formación Permanente del Profesorado de Educación Musical: Valoración de una década de trabajo*. Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> B.O.E de 18/04/1975, pp. 8059-8060.

1. La música en el contexto cultural de una época. Notas que definen un estilo musical
2. Las creaciones artístico musicales (ritmos, instrumentos, formas, géneros, grupos, etc.) en relación con el contexto socio-cultural de las diferentes épocas históricas. Ilustraciones: gráficos, diapositivas.
3. Los tiempos del Románico y del Gótico y su repercusión musical. Audición activa de obras polifónicas primitivas
4. El Renacimiento en Italia. Prácticas de audición polifónica instrumental de Giovanni Gabrieli. Paralelismo plástico-musical (Leonardo, Rafael, etc.) (con diapositivas)
5. El Renacimiento en España, Alemania e Inglaterra. Prácticas de audición polifónica de obras de T. L. de Victoria y Juan del Enzina, del Coral luterano y de los “virginalistas” ingleses.
6. Iniciación y desarrollo del Barroco en Europa. Prácticas de audición de fragmentos de Oratorios y Óperas (Carissimi, Monteverdi) y de música instrumental (Vivaldi)
7. Juan Sebastián Bach y la plenitud del Barroco musical. Audición musical coral e instrumental de J. S. Bach.
8. Henry Purcell y J. F. Haendel. Audición de fragmentos de ambos autores
9. El Barroco francés del “Grand siècle” y el “style galant”. Audición de pasajes de obras de Lully, Couperin y Rameau.
10. El Barroco en España. Audición de pasajes de obras musicales de la época (Cabanielles, Correa de Arauxo, etcétera). Literatura del siglo de Oro.
11. Plenitud del clasicismo: Haydn y Mozart. Audición de fragmentos de ambos autores.
12. Beethoven y la plenitud del Sinfonismo. Audición de fragmentos extensos de sus sinfonías, conciertos y sonatas.
13. El Romanticismo. El pianismo de Chopin. Los Dramas de Wagner. Audición de pasajes significativos más vinculados con la mitología germánica.
14. El mundo del Lied. Brahms, Schumann y Wolf.
15. La Ópera italiana. El mundo operístico de Verdi y el de Puccini.
16. El Impresionismo francés. Paralelismo pictórico-musical. Audición de Debussy y Ravel.
17. Escuelas nacionalistas del grupo de los cinco rusos. Hungría (Kodaly, Bartok), Checoslovaquia (Dvorak, Smetana), Finlandia (Sibelius) y Escandinavia (Grieg)
18. La música española: Albéniz, Granados, Falla y Turina. Audición de sus obras más características.
19. La evolución artístico-musical europea del siglo XX. Audición de las obras más significativas.
20. Las corrientes musicales de vanguardia.

En el proyecto educativo se incidía en que el propósito de esta materia era ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico y educar su sensibilidad para la formación estética. En el texto se explicaba que no se trataba de una “asignatura” en el sentido tradicional de la palabra, en lo que tiene de repertorio teórico de conocimientos, ni de proponer aisladamente el estudio teórico práctico de la notación y otras cuestiones técnicas. El principal objetivo era mostrar las producciones musicales dentro del contexto socio-cultural y específicamente artístico en que nacieron, lo que según el texto, le llevará a completar la visión de una determinada civilización.

El proyecto educativo también subrayaba que el proceso de aprendizaje se debía llevar a través de audiciones “cuidadosamente preparadas”, recomendando la “audición activa” y sugiriendo el uso de medios audiovisuales y de lecturas literarias. También se indicaba que el centro educativo debía programar las enseñanzas con los medios que tuviera a su alcance.

En cuanto a la práctica vocal o instrumental, ésta quedaba fuera del ámbito del proyecto educativo, si bien, en el texto se sugería vincular al alumno a actividades como el coro escolar, grupos de baile o de formación rítmica para cursos sucesivos.

En el caso de la Educación Secundaria, la Ley de 1970 permitió que muchos estudiantes de Educación Secundaria pudieran acceder por primera vez al estudio de la música en esta etapa, si bien en muchos casos se hizo a cargo de un profesorado no cualificado ni motivado y a partir de un currículo eminentemente teórico y con ningún espacio para la creatividad.

En el caso del currículo de Primaria, la situación tampoco fue mucho más favorable para la asignatura. Lago (1998)<sup>42</sup> explica que hubo voluntad de mejorar la situación, y que incluso en 1981 se presentaron los Programas Renovados para EGB que incluían una propuesta para el ciclo superior, que tomaba como único nombre el de música. Sin embargo, esta investigadora precisa que la propuesta no se llegó a desarrollar, lo que unido a los problemas mencionados anteriormente en la formación del profesorado, hicieron que en la Educación Primaria, esta ley no se pudiera desarrollar en su totalidad.

“Nunca sabremos si la Ley Villar Palasí y los posteriores Programas Renovados en relación a la educación musical fueron buenos o no, ya que desgraciadamente nunca llegaron a aplicarse del todo en las aulas, y como consecuencia, no poseemos datos que demuestren su poca o nula calidad.” (Lago 1998, p. 95)

## 4.2.2. La LOGSE

Con la LOGSE la música pasó a ocupar un lugar más importante en la Educación Secundaria convirtiéndose en asignatura obligatoria en tres de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El R.D 1007/1991 de 14 de junio de 1991 establecía las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y el R.D. 1345/1991 el currículo.

Durante el desarrollo de la LOGSE tuvo lugar la culminación del proceso de transferencias de las competencias educativas a los gobiernos de las diferentes Comunidades Autónomas. Este proceso había comenzado en 1980 con Cataluña y País Vasco y culminó en el año 2000 con Asturias. De este modo todas las Comunidades Autónomas, a excepción de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, pasaron a asumir la gestión en las competencias educativas.

Con las competencias en educación, cada Comunidad Autónoma tenía capacidad para elaborar su propio currículo, si bien dentro de los márgenes que establecía la ley, y que le obligaban a respetar unos contenidos mínimos comunes para todo el Estado. En su artículo 4, la LOGSE establecía que el porcentaje de contenidos mínimos era del 55% en el caso de las comunidades autónomas con lengua propia y el 65% en el resto.

Como novedad, los contenidos de todas las materias aparecían expresados en conceptos, procedimientos y actitudes. En el área de música se desglosaban en seis diferentes bloques. A continuación transcribimos los contenidos mínimos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria<sup>43</sup>:

### 1. Expresión vocal y canto

#### CONCEPTOS

1. La voz como medio de expresión musical. Cualidades y tipos de voz
2. La palabra al servicio de la expresión musical: intención comunicativa y recursos musicales
3. La canción. Aspectos interpretativos: afinación, precisión, dicción, fraseo y expresión

#### PROCEDIMIENTOS

1. Práctica de la relajación, respiración, resonancia, articulación y entonación.
2. Improvisaciones vocales: individuales y en grupo, libres y dirigidas, con y sin melodía
3. Composición de canciones propias
4. Práctica de repertorio vocal: monódico y polifónico, “a capella”, con acompañamiento y con movimiento

<sup>42</sup> Lago, P. (1998), *op. cit.*

<sup>43</sup> Véase el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, pp. 69-71



#### *ACTITUDES*

1. Valoración de la expresión vocal (hablada y cantada) como fuente de comunicación y expresión de ideas y sentimientos.
2. Reconocimiento de la importancia del uso correcto de la voz, y de la necesidad de evitar gritos y esfuerzos inútiles
3. Sensibilidad y capacidad crítica ante las interpretaciones vocales individuales y del grupo

### **2. Expresión instrumental**

#### *CONCEPTOS*

1. Los instrumentos como medio de expresión musical
2. Las habilidades técnicas e interpretativas como medio de expresión instrumental
3. Características de la interpretación individual y en grupo y de la improvisación como recurso compositivo

#### *PROCEDIMIENTOS*

1. Utilización de un repertorio variado que acerque a distintos estilos, épocas y culturas
2. Utilización de los instrumentos para acompañar la voz, el movimiento y la danza
3. Utilización de materiales y objetos diversos para investigar y descubrir fenómenos propios de la producción sonora
4. Realización de grabaciones de las actividades llevadas a cabo en el aula

#### *ACTITUDES*

1. Valoración de la actividad instrumental en sus distintas manifestaciones (acompañamiento, interpretación, improvisación), como fuente de información, aprendizaje y diversión
2. Interés por el conocimiento de los instrumentos (técnica de ejecución y posibilidades expresivas)
3. Interés por el cuidado y mantenimiento de los instrumentos

### **3. Movimiento y danza**

#### *CONCEPTOS*

1. Factores del movimiento: tiempo, peso, espacio y flujo
2. Elementos de danza: figuras, agrupaciones, acompañamiento musical
3. La danza como manifestación cultural: contexto histórico y social

#### *PROCEDIMIENTOS*

1. Práctica de las actividades básicas del movimiento (locomoción, gestos, elevación, rotación y posición). Variaciones, combinaciones e improvisaciones sobre dichas actividades
2. Realización de juegos: populares, de animación y de invención propia
3. Utilización de un variado repertorio de danzas: históricas, tradicionales, didácticas y de salón

#### *ACTITUDES*

1. Sensibilización de la conciencia corporal
2. Valoración positiva tanto de la actividad del reposo y la calma
3. Reconocimiento del movimiento ya danza como medio para enriquecer la percepción visual y musical

## 4. Lenguaje musical

### CONCEPTOS

1. Sonido y silencio
2. Los parámetros del sonido: altura, duración, intensidad y timbre
3. Elementos de la música: ritmo, armonía, melodía y textura
4. Procedimientos compositivos: repetición, imitación, variación, desarrollo, improvisación, etc.
5. Formas: tema y variaciones: rondó, sonata, etc.

### PROCEDIMIENTOS

1. Utilización de la lectura, escritura y memorización de ritmos, melodías, acordes, sencillas cadencias y partituras como apoyo para la interpretación y audición
2. Audición y reconocimiento de formulas rítmicas, intervalos, cambios armónicos y elementos formales
3. Improvisaciones tímbricas, rítmicas, melódicas, armónicas y formales
4. Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención continua al director y a los compañeros, escucha a uno mismo y a los demás, actuación en el momento preciso

### ACTITUDES

1. Apreciación del sonido y del silencio como elementos básicos de la música
2. Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo
3. Participación con interés y agrado en el grupo, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común

## 5. La música en el tiempo

### CONCEPTOS

1. Música occidental y de otras culturas: situación de la obra musical en las coordenadas espacio-temporales
2. La pluralidad de estilos en la música contemporánea

### PROCEDIMIENTOS

1. Audición de música de distintos estilos, géneros, formas étnicas
2. Utilización de recursos para la comprensión de la obra escuchada: corporales, vocales e instrumentales: partitura, musicograma y otras representaciones gráficas
3. Utilización del lenguaje oral y escrito para expresar las sensaciones y los sentimientos que despierta la obra escuchada

### ACTITUDES

1. Interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, valorando los elementos creativos e innovadores de las tendencias actuales
2. Apreciación y disfrute de la audición de obras y espectáculos musicales, y del intercambio de opiniones que los mismos susciten
3. Valoración de la música española como expresión del patrimonio musical propio

## 6. Música y comunicación

### CONCEPTOS

1. La música en los medios de comunicación: grabada y en directo
2. El consumo de la música en la sociedad actual

## PROCEDIMIENTOS

1. Análisis de la música grabada en relación con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral y publicitario)
2. Utilización de los medios audiovisuales con fines creativos, de percepción y de apreciación musical
3. Preparación, audición y debate de música en directo (concierto y otras manifestaciones musicales)
4. Indagación y debate acerca del uso indiscriminado de la música, de los excesos de producción sonora y del problema del ruido

## ACTITUDES

1. Valoración de los medios de comunicación y de las aportaciones de las nuevas tecnologías como instrumentos de conocimiento, disfrute y relación con los demás
2. Actitud crítica y de sensibilidad ante el consumo indiscriminado de la música y el exceso de producción de ruido
3. Disfrute en los espectáculos musicales, y respeto por las normas que rigen el comportamiento de ellos

Como se puede observar, una de las novedades que incorporaba este currículo de Educación Secundaria al área de música consistía en que ésta dejaba de ser una asignatura eminentemente teórica y empezaba a plantear contenidos de carácter práctico. En lo que respecta a la carga lectiva, la asignatura también adquiriría una mayor importancia, en tanto que aparecía como asignatura obligatoria para los tres primeros cursos de la E.S.O y optativa para el 4º. Además la asignatura podía ser cursada en Bachillerato, si bien sólo como optativa de ciclo en uno de los dos cursos.

En la secuencia de contenidos por ciclos<sup>44</sup> se establecía que en el primer ciclo (1º y 2º de ESO) los alumnos debían interiorizar los elementos de la música y en el tercer curso de la ESO se hacía hincapié en que aprendieran a identificar las características que definen el estilo de una obra musical. Por último, en el cuarto curso, se daban las primeras referencias explícitas hacia las músicas populares actuales, prestando atención al análisis de la música en la sociedad actual, el consumo de música, la función de la música en los diferentes estratos sociales o la música de otras culturas.

### 4.2.3. La LOCE

En diciembre de 2002 se publicaba en B.O.E la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (B.O.E 24/12/2002), y meses más tarde lo hacía el Real Decreto 831/2003 en donde se establecían las enseñanzas comunes en la E.S.O (B.O.E 03/07/2003).

Curiosamente, las modificaciones más significativas de esta nueva ley con respecto a la LOGSE no se daban tanto los objetivos, sino sobre todo en la reducción de contenidos. Los bloques de contenido que establecía la LOGSE pasaban con la LOCE de seis a tres. Algunos bloques quedaban fusionados y el bloque de movimiento y danza desaparecía. En la Tabla 4-2 puede observarse la comparación entre los bloques de contenido de ambas legislaciones.

---

<sup>44</sup> Música. Cajas Rojas

**Tabla 4- 2: Comparación entre los bloques de contenido de la LOGSE y la LOCE**



Por otra parte, los contenidos no aparecían desglosados en conceptos, procedimientos y actitudes, sino que se enumeraban sin detallar su carácter. Sin embargo, su lectura nos permitiría comprobar que en su mayoría eran contenidos de carácter conceptual. A continuación se expresan los contenidos mínimos de la LOCE por cursos.

### 1. Primer curso

1. El lenguaje de la música. El sonido como materia prima de la música y su representación gráfica: parámetros del sonido y escritura musical. Los matices. El ritmo en la música: pulso, compás, alteraciones rítmicas y tempo. La melodía: frases y estructuras melódicas. Intervalos y escalas. La armonía: consonancia y disonancia. Construcción de acordes elementales.
2. La voz y los instrumentos. La voz en la música. Cualidades y tipos. La canción. Los instrumentos como medio de expresión musical: clasificación.
3. La música en la cultura y la sociedad. Géneros musicales en la cultura occidental. La música tradicional y la música en la actualidad.

### 2. Segundo curso

1. El lenguaje de la música. Profundización y práctica en el conocimiento del lenguaje musical. La Textura: la horizontalidad y la verticalidad. Monodía, polifonía, contrapunto, melodía acompañada y homofonía. Procedimientos compositivos y formas de organización musical: principios básicos. Iniciación a las estructuras binarias y ternarias. El rondó y la sonata.
2. La voz y los instrumentos. La voz en la música: cualidades, agrupaciones, formas. El teatro lírico. Los instrumentos: familias y técnicas. Agrupaciones instrumentales: populares, música de cámara y sinfónica.
3. La música en la cultura y la sociedad. La presencia de la música en otras manifestaciones artísticas: danza, teatro, artes plásticas, cine, música popular urbana y tradicional.

### 3. Tercer curso

1. Los orígenes de la Música Occidental. Música monódica y polifónica. La música religiosa y profana en el Medievo: antecedentes y evolución. La música en el Renacimiento: la polifonía y la música instrumental.
2. El Barroco musical. La música vocal e instrumental y sus formas. La música al servicio de la religión y la monarquía.

3. Música y músicos del Clasicismo al Romanticismo. La música instrumental en el Clasicismo: sonata, sinfonía y concierto. La música instrumental en el Romanticismo: música sinfónica, de cámara, el piano y el lied. El teatro musical del Clasicismo al Romanticismo.
4. La música en la sociedad contemporánea. Movimientos musicales en la primera mitad del siglo XX. Las vanguardias y la música actual: incidencia de las nuevas tecnologías.
5. Música y medios de comunicación. El sonido grabado. La música en el cine, radio y televisión.

#### 4. Cuarto curso

1. Música, imagen y tecnología. La electrónica y la informática aplicadas a la música. La música del cine, radio, televisión y publicidad.
2. Música popular urbana, la música tradicional y la música llamada culta. El origen de la música popular urbana: el salón, el teatro y las variedades. El jazz: origen, evolución y difusión. Movimientos de la música popular urbana actual. La música popular juvenil: aspectos estéticos y sociológicos.
3. La música española. La música en la España medieval y renacentista. El Barroco: teatro musical, música religiosa y civil. La sociedad musical decimonónica y la música española del siglo XX.
4. La música tradicional en España. Zonificación de la música tradicional en España. El canto y la danza en la música tradicional española. Organología de la música tradicional en España.
5. Músicas del mundo. Folclore, etnomusicología y antropología de la música. La música tradicional y popular en Iberoamérica. La música de otras culturas: África y Lejano Oriente.

El Real Decreto 831/2003 en donde se establecía la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O (B.O.E de 3 de julio de 2003) reducía los contenidos de la asignatura en todos los cursos. En el primer ciclo la reducción afectaba principalmente a los contenidos, que quedaban mermados significativamente. Sin embargo, en el segundo ciclo, la reducción también afectaba a la distribución en los cursos y la carga lectiva. En concreto, en el caso de 3º la asignatura de música sólo podía ser cursada como asignatura específica del itinerario científico-humanístico, y en 4º podría cursarse siempre y cuando la administración educativa la incluyera en el itinerario.

#### 4.2.4.La LOE

La LOE es la Ley Orgánica de Educación, y supone la última reforma, todavía en proceso de implantación, sobre el sistema educativo. Una de las principales novedades que plantea la Ley con respecto a la legislación anterior es la incorporación de las “competencias básicas”. Este concepto comenzó a utilizarse a partir del Consejo Europeo de Lisboa, celebrado entre el 23 y 24 de marzo de 2000<sup>45</sup>. En las conclusiones del Consejo se establecía la necesidad de promocionar estas competencias. En el Anexo I se definen, subrayando que son los aprendizajes que se consideran imprescindibles.

“Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.”<sup>46</sup>

<sup>45</sup> Para consultar las conclusiones del Consejo véase la web del Parlamento Europeo: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

<sup>46</sup> Anexo I

Como se explica en el Anexo del RD cada una de las áreas contribuye al desarrollo de las diferentes competencias básicas, y si bien no hay una relación directa entre las áreas y las competencias, éstas se alcanzan como consecuencia del trabajo en varias materias. En el marco de la Unión Europea, la LOE identifica ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

De todas ellas, la Ley explica que la materia de música contribuye principalmente a la adquisición de casi todas, excepto la competencia matemática. Concretamente, en el apartado dedicado a esta materia se destaca la capacidad de la misma para contribuir a la adquisición de la *competencia cultural y artística* porque fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos.

El área de música también contribuye a la adquisición de otras competencias básicas como la *autonomía e iniciativa personal*, sobre todo a través de las actividades relacionadas con la interpretación musical. La aportación a la capacidad de *competencia social y ciudadana* se lleva a cabo sobre todo a través de la participación en experiencias musicales colectivas, lo que permite expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar acciones. Asimismo también el conocimiento de músicas de diferentes épocas y culturas también contribuye a conocer mejor la sociedad en la que vive, potenciando esa competencia.

La competencia del *Tratamiento de la información y competencia digital* se trabaja a partir del uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música: formatos de sonido, técnicas de tratamiento y grabación del sonido o producción de mensajes audiovisuales y multimedia. La *Competencia para aprender a aprender* se impulsa potenciando capacidades y destrezas para el aprendizaje guiado y autónomo, como la atención, la concentración y la memoria. La *Competencia en comunicación lingüística* se favorece a partir de la adquisición y uso de un vocabulario musical básico, así como del intercambio comunicativo. Por último, la aportación a la *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* se realiza desde la contribución a la mejora de la calidad del medio ambiente, reflexionando sobre el ruido, el uso indiscriminado de música, el uso de la voz y del aparato respiratorio, no sólo desde el uso musical, sino también para prevenir problemas de salud.

En cuanto a la disposición de cursos para la Educación Secundaria, en la LOE siguen existiendo cuatro cursos de Enseñanza Obligatoria, y dos de Bachillerato. Sin embargo, sí existen algunas modificaciones en cuanto a la estructura y al planteamiento del área de música durante la Educación Secundaria Obligatoria.

La LOE no se estructura en dos ciclos de dos cursos cada uno, como sí sucedía con la legislación anterior, sino que distingue entre los tres primeros cursos de Educación Secundaria, para los que establece una serie de asignaturas que deben ser impartidas en todos los cursos y otras que deben serlo en alguno de ellos. El cuarto curso tiene diferentes asignaturas y bloques de contenido y además se le concede un carácter orientador.

Las materias que deben ser impartidas durante la Educación Secundaria son casi las mismas, a excepción de una materia nueva que debe ser impartida en uno de los tres primeros cursos y que lleva por nombre "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos". Al igual que sucedía con la LOGSE, el área de música aparece como una de las materias de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria, pero no como una de las asignaturas que se deban cursar en cada uno de ellos. La LOE establece para la música una carga lectiva de 105 horas para los tres primeros cursos, si bien las diferentes Comunidades Autónomas pueden destinar

alguna hora, más dado que el currículo determina el 65% del currículo y el 55% en las Comunidades con lengua oficial.

Al igual que sucedía en la LOGSE, en el 4º curso de la Educación Secundaria el área de música sigue apareciendo como materia optativa, si bien ahora la oferta es más amplia. Con la LOGSE el alumno elegía dos áreas entre las cuatro siguientes: Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología, que se consideraban optativas de modalidad. Una vez seleccionadas estas dos materias el alumno podía seleccionar otras dos materias optativas más entre informática, cultura clásica, segunda lengua extranjera, y otras que dispusieran las administraciones.

Con la LOE no existe esta diferenciación entre optativas de modalidad y las que no lo son, de modo que todas pasan a ocupar el mismo rango en el momento de elegir las como optativas. En la Tabla 4-3 se puede observar la diferencia en la optatividad entre ambas legislaciones.

**Tabla 4- 3: Comparación entre las asignaturas comunes y optativas de 4º de ESO en la LOGSE y la LOE**

ASIGNATURAS COMUNES LOGSE Y LOE	OPTATIVAS DE MODALIDAD LOGSE (ELEGIR DOS)	OPTATIVAS LOE (ELEGIR TRES)
CC.SS., Geografía e Historia	Biología y Geología	Biología y Geología
Educación Física	Física y Química	Física y Química
Lengua Castellana y Literatura	Educación Plástica	Educación Plástica
Lengua Extranjera	Música	Música
Matemáticas	Tecnología	Tecnología
Religión/Actividades de estudio		2ª lengua extranjera
Ética		Informática
		Latín

Si bien las diferencias en cuanto a la organización o la disposición horaria no son demasiado significativas, sí lo son las que respectan a los contenidos de la materia. Para empezar los bloques de contenido no son iguales para toda la etapa y se reducen en número con respecto a la legislación anterior, pasando de seis a cuatro o a tres en función del curso. Como puede verse en la Tabla 4-4, la LOE se establece diferentes bloques para los cursos que van de 1º a 3º y para el 4º curso de ESO. Los bloques son además muy diferentes con respecto a los que establecía la LOGSE. La tabla que se muestra a continuación permite ver la comparación entre ellos.

**Tabla 4- 4: Relación entre los bloques de contenido de la LOGSE y la LOE**

BLOQUES DE CONTENIDO LOGSE (1º A 4º)	BLOQUES DE CONTENIDO LOE (1º A 3º)	BLOQUES DE CONTENIDO LOE (4º)
-Expresión vocal y canto	-Escucha	-Audición y referentes musicales
-Expresión instrumental	-Interpretación	-La práctica musical
-Movimiento y danza	-Creación	-Música y tecnologías
-Lenguaje musical	-Contextos musicales	
-La música en el tiempo		
-Música y comunicación		

En lo que respecta a los objetivos planteados para la etapa de secundaria, la LOE presenta algunas novedades con respecto a la LOGSE, algunas motivadas por el reciente desarrollo de las nuevas tecnologías y otras relacionadas con una nueva visión del currículo, que concede una mayor atención a la creatividad y la expresión. A continuación se muestran diferentes cuadros comparativo con los objetivos formulados por la LOE y la LOGSE. A la izquierda se expresan los objetivos LOGSE y a la derecha se enuncian los nuevos que establece la LOE.

Como puede observarse en la Tabla 4-5, el objetivo 1 de la LOGSE aparece en la LOE desarrollado en dos objetivos diferentes. En ambos casos se pretende el uso de la música como expresión y se promueve el respeto. La LOGSE menciona situaciones de interpretación e improvisación, mientras que la LOE habla en general de diversas habilidades, si bien en este caso hace mención explícita a la interpretación y creación individual y en grupo. Mientras que en la LOGSE se destina un objetivo para el movimiento y la danza, en la LOE estas herramientas aparecen incorporadas junto a otras como la voz o los instrumentos.

**Tabla 4- 5: Comparación objetivos LOGSE y LOE (I)**

LOGSE		LOE	
1	Expresar de forma original sus ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, de instrumentos y del movimiento, en situaciones de interpretación e improvisación, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación, respetando otras formas distintas de expresión.	1	Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.
8	Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas y apreciarlas como forma de expresión y comunicación individual y colectiva, valorando su contribución al bienestar personal y al conocimiento de sí mismo.	2	Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.

Como puede verse en la Tabla 4-6, el objetivo 3 de la LOE recoge básicamente la idea del objetivo 2 de la LOGSE, si bien subraya la necesidad de escuchar gran variedad de obras, incluyendo aquí diferentes estilos, géneros, tendencias y culturas, y valora la contribución al enriquecimiento intercultural.

**Tabla 4- 6: Comparación objetivos LOGSE y LOE (II)**

LOGSE		LOE	
2	Disfrutar de la audición de obras musicales como forma de comunicación y como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, interesándose por ampliar y diversificar sus preferencias musicales	3	Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.

En la Tabla 4-7, podemos observar que el objetivo 4 de la LOE es similar al 3 de la LOGSE, en tanto que en ambos casos se trata de aplicar criterios analíticos a la música, tanto desde el punto de vista técnico como social y cultural. En el caso de la LOE se subraya además la necesidad de aplicar terminología adecuada para describir y valorar, algo que en la LOGSE figuraba dentro del objetivo 4.



**Tabla 4- 7: Comparación objetivos LOGSE y LOE (III)**

LOGSE		LOE	
3	Analizar obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo las intenciones y funciones que tienen, con el fin de apreciarlas y de relacionarlas con sus propios gustos y valoraciones.	4	Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente

En la Tabla 4-8 se puede apreciar cómo los objetivos 5 y 6 de la LOE amplían el antiguo objetivo 4 de la LOGSE. Los nuevos objetivos hacen especial hincapié en el uso de las nuevas tecnologías. Concretamente, el objetivo 6 especifica la necesidad de conocer y utilizar medios audiovisuales y tecnologías de la información, tanto en la producción musical como en el aprendizaje autónomo de música. Esto último, supone una novedad con respecto al currículo anterior, y estaría relacionado con nueva competencia de aprender a aprender.

**Tabla 4- 8: Comparación objetivos LOGSE y LOE (IV)**

LOGSE		LOE	
4	Utilizar de forma autónoma y creativa diversas fuentes de información –partituras, medios audiovisuales y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música y aplicar la terminología apropiada para comunicar las propias ideas y explicar los procesos musicales.	5	Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información –medios audiovisuales, internet, textos, partituras y otros recursos gráficos- para el conocimiento disfrute de la música.
		6	Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.

En la Tabla 4-9, puede observarse que el objetivo 7 de la LOE recoge prácticamente lo enunciado en el 5 de la LOGSE, si bien en la nueva legislación se hace hincapié en la tolerancia y en la necesidad de superar estereotipos y prejuicios.

**Tabla 4- 9: Comparación objetivos LOGSE y LOE (V)**

LOGSE		LOE	
5	Participar en actividades musicales dentro y fuera de la escuela, con actitud abierta, interesada y respetuosa, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.	7	Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.

Como puede observarse en la Tabla 4-10, el objetivo 8 de la LOE es una novedad con respecto a la LOGSE. Este objetivo incorpora la relación del lenguaje musical con otros ámbitos

del conocimiento. Además concede una especial atención a la música en producciones artísticas, audiovisuales y en los medios de comunicación.

**Tabla 4- 10: Comparación objetivos LOGSE y LOE (VI)**

LOGSE		LOE	
		8	Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 4-11, el objetivo 9 de la LOE es similar al 6 de la LOGSE, con la apreciación de que concede un especial interés a que el alumno comprenda y valore la contribución de los usos sociales de la música en su vida personal y la de su entorno.

**Tabla 4- 11: Comparación objetivos LOGSE y LOE (VII)**

LOGSE		LOE	
6	Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, y aplicarlos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas.	9	Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando su contribución a la vida personal y a la de la comunidad.

En la Tabla 4-12 se puede observar que el objetivo 10 de la LOE es similar al 7 de la LOGSE. En ambos se promueve que el alumno valore el silencio y no haga un uso indiscriminado de la música, si bien en el nuevo objetivo se es más explícito con el problema de la contaminación acústica.

**Tabla 4- 12: Comparación objetivos LOGSE y LOE (VIII)**

LOGSE		LOE	
7	Valorar la importancia del silencio como condición previa para la existencia de la música y como elemento de armonía en la relación con uno mismo y con los demás, tomando conciencia de la agresión que supone el uso indiscriminado del sonido.	10	Valorar el silencio como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.

En cuanto a la secuenciación de contenidos, con la LOGSE éstos aparecían desglosados en Conceptos, Procedimientos y Actitudes. En la LOE no hay diferenciación y aparecen ordenados en bloques, si bien al leerlos se puede observar que hay una mayor atención a los contenidos de tipo procedimental y actitudinal que los que contenía la LOGSE.

La secuenciación de contenidos de 1º a 3º de ESO que establece la LOE es la siguiente:

### **Bloque 1. Escucha**

- Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.
- Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.
- Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.
- Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.
- Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, incluyendo las interpretaciones y composiciones realizadas en el aula.
- La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
- Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
- Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.
- Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.

### **Bloque 2. Interpretación**

- La voz y la palabra como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración y descubrimiento de las posibilidades de la voz como medio de expresión musical y práctica de la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.
- Los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación.
- Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación.
- Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo.
- Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.
- Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas.
- Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas.
- Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.
- Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.

### **Bloque 3. Creación**

- La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical. Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extra-musicales.
- Elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda, acumulación, etc.).
- Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.
- Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias, usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación. Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.
- Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical.
- Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.

### **Bloque 4. Contextos musicales**

- Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.
- Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.
- Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas.
- El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.
- La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales.
- El consumo de la música en la sociedad actual. Sensibilización y actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música y la polución sonora.

Al igual que sucedía con la LOGSE, en el caso del 4º curso la asignatura vuelve a tener un carácter más vinculado a las manifestaciones musicales actuales, si bien ahora incorpora una mayor atención a las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales.

### **Bloque 1. Audición y referentes musicales**

- La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales.
- Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos.
- Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación.
- La música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales.

- La crítica como medio de información y valoración del hecho musical. Análisis de críticas musicales y uso de un vocabulario apropiado para la elaboración de críticas orales y escritas sobre la música escuchada.
- La edición, la comercialización y la difusión de la música. Nuevas modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para los profesionales de la música y la industria musical.
- Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.
- Rigor en la utilización de un vocabulario adecuado para describir la música.

## **Bloque 2. La práctica musical**

- Práctica y aplicación de habilidades técnicas en grado creciente de complejidad y concertación con las otras partes del conjunto en la interpretación vocal e instrumental y en el movimiento y la danza.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas de oído y mediante la lectura de partituras con diversos tipos de notación.
- Utilización de diferentes técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, la elaboración de arreglos y la creación de piezas musicales.
- Planificación, ensayo, interpretación, dirección y evaluación de representaciones musicales en el aula y en otros espacios y contextos.
- Ámbitos profesionales de la música. Identificación y descripción de las distintas facetas y especialidades en el trabajo de los músicos.
- Perseverancia en la práctica de habilidades técnicas que permitan mejorar la interpretación individual y en grupo y la creación musical.

## **Bloque 3. Música y tecnologías**

- El papel de las tecnologías en la música. Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas.
- Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y “software” musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical.
- Aplicación de diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales.
- Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc.
- Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas pre-existentes o la creación de bandas sonoras originales.
- Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.

# **5. La música popular actual en la educación española**

## **5.1. La educación Secundaria**

A diferencia de lo que hemos visto en otros países, en donde desde los años sesenta se manifiesta un creciente interés porque incluir otras músicas en el currículo, además de la considerada “académica” o clásica, en la Educación Secundaria española esto no va a empezar a suceder de forma oficial hasta los años noventa con la LOGSE.

Como ya hemos visto, la Ley General de Educación introdujo la asignatura de música dentro de la formación general, si bien con un planteamiento enfocado exclusivamente hacia el

repertorio clásico. La práctica vocal o instrumental no se menciona, salvo como actividad extraescolar, de modo que el tipo de enseñanza es similar al “paradigma de apreciación musical” que mencionábamos anteriormente.

La LOGSE consideraba la educación musical en la etapa de secundaria como una continuación y afianzamiento de los conocimientos adquiridos durante la enseñanza primaria. Sin embargo, por primera vez una ley educativa mencionaba la importancia de la música en la vida cotidiana del adolescente y de favorecer un aprendizaje significativo.

“En la actualidad, más que en otras épocas, el adolescente vive envuelto en sonidos musicales. La música es una compañía casi incesante en la vida de los adolescentes de hoy, y, a menudo, es también una afición favorita. La educación musical en Secundaria ha de tomar como fundamento previo de experiencia para un aprendizaje significativo los gustos aficiones que los alumnos traen de su vida cotidiana. Es el momento de modelar esos gustos, de depurarlos y enriquecerlos, de proporcionar criterios para su valoración.” (Real Decreto 1006/1991 p.71)

Las directrices de la LOGSE eran más flexibles que las del sistema anterior, y no determinaban el tipo de repertorio que debía utilizarse en el aula. En el caso del primer ciclo, básicamente los contenidos pretendían acercar al alumno al conocimiento del lenguaje musical. El currículo no mencionaba ni recomendaba ningún tipo de repertorio idóneo para hacerlo ni en el primer curso ni en el segundo, por lo que la elección del mismo quedaba en manos del propio profesor.

Sin embargo, el hecho de que el siguiente curso -3º de E.S.O y último curso en el que la asignatura se cursaba como materia común- estuviera orientado hacia el repertorio clásico, ha llevado muchas veces a una orientación del primer ciclo hacia este tipo de repertorio. Además, los libros de texto existentes utilizan principalmente un repertorio clásico, lo que condiciona el modo de enseñanza.

Por último, al igual que hemos visto que sucede en otros países y que también ha sido planteado desde el punto de vista teórico, la formación clásica del profesorado contribuye a este selección del repertorio. Los contenidos del primer ciclo sobre el lenguaje musical han sido adquiridos por la mayoría del profesorado a través de la música de tradición clásica, de modo que es complicado modificar esta tendencia. En el caso de la LOCE esta idea era todavía más evidente:

“Los contenidos de los cursos primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria tienen como objetivo principal el conocimiento de los elementos básicos del lenguaje musical y el propósito de ampliar las posibilidades de expresión y comunicación de los alumnos. Estos contenidos pretenden afianzar los elementos de aprendizaje necesarios para afrontar en los cursos posteriores un acercamiento a la música en la cultura y la sociedad del pasado y de nuestro tiempo. Se han señalado únicamente los conceptos básicos del lenguaje musical: el sonido, la melodía, el ritmo, la armonía, la textura, la forma, el timbre, etc. Además, en los dos primeros cursos, se añade un núcleo de contenidos para aproximarse a la Música en la Cultura y la Sociedad.” (Real Decreto 831/2003 p. 25711)

Con la LOGSE la asignatura de música también se cursaba como materia común durante el primer curso del segundo ciclo, es decir, 3º de E.S.O. La secuencia de contenidos para el segundo ciclo incluía entre otros los siguientes conceptos:

- “ - Música culta y música popular. Situación de la obra musical en las coordenadas espacio-temporales.
- El compositor y su obra
- Los grandes períodos de la historia de la música: formas y estilos.”

(MEC 1992, p. 23)

En el caso de la LOCE, el planteamiento oficial de la asignatura en el tercer curso estaba orientado exclusivamente hacia el repertorio clásico, incluyendo un último bloque orientado a la música en la sociedad actual.

“En el tercer curso, los contenidos se enriquecen y articulan en torno a cinco núcleos que permiten afianzar y completar los objetivos marcados para la Educación Secundaria Obligatoria. Los cuatro primeros proponen la relación de la creación musical con la sociedad, en el marco de la cultura y el arte, a través de la historia, con la ayuda, entre otros, de los procedimientos básicos para el estudio de la música: la audición, el análisis musical y la interpretación. Los contenidos del último bloque se refieren a la música popular y los medios de comunicación en la sociedad actual, debido a la importancia que hoy en día tienen en la creación, difusión y consumo de la música.” (Real Decreto 831/2003, p. 25711)

Tanto en la LOGSE como en las posteriores legislaciones, LOCE y LOE, la asignatura de música tiene un carácter optativo para el cuarto curso de Educación Secundaria. En las tres legislaciones el planteamiento de esta materia sí incluye referencias hacia el repertorio popular. En la LOGSE se establecía un bloque para la música en la sociedad actual y su historia, atendiendo al consumo y a la función de la música en la sociedad actual.

“Análisis de la música en la sociedad actual y su historia. Con especial atención a las cuestiones relativas al consumo de la música, partiendo del análisis crítico de las producciones musicales de los grandes circuitos de consumo; de la función que desempeña la música en los diferentes estratos sociales, en la sociedad actual y su historia; de la música de otras culturas; de las situaciones musicales en la vida cotidiana.” (MEC 1992, p. 26)

Sin embargo, el modo en el que se plantean estos temas en la legislación lleva a que alumnos, profesores y padres perciban estos contenidos como menos importantes por diferentes motivos. En primer lugar, el hecho de que el repertorio clásico sea estudiado por todos los alumnos en el curso en el que la asignatura es común y el repertorio popular sólo se estudie por aquellos alumnos que opten por la asignatura en 4º lleva a que este programa se perciba como algo menos importante, y totalmente prescindible. Es decir, que este planteamiento nos lleva a percibir que la música que realmente es necesario estudiar es la que es común para todos.

Por otro lado, el propio planteamiento que justifica este currículo en la ley, definiendo los núcleos temáticos como “atractivos”, tal y como explicitaba la LOCE, lleva también a dar una visión del repertorio que puede ser percibida por los propios educadores como menos seria que en el caso del curso anterior.

“En el cuarto curso, los contenidos están organizados en cinco núcleos temáticos que intentan ser atractivos para los alumnos y que completan y amplían los conocimientos adquiridos en tercero, con especial hincapié en las nuevas tecnologías, en la música española y en un acercamiento a la música de otras culturas.” (Real Decreto 831/2003 p. 25711)

La LOE, que entrará en vigor a partir del curso 2007/2008 parece plantear un acercamiento más estrecho hacia la música cotidiana y conceder una mayor importancia a la experiencia musical del alumno. En este caso el propósito es tomar la realidad musical del momento como punto de partida que debe ser expandido y tratar de acercar la música de dentro y fuera de las aulas.

“En la actualidad vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. (...) La música para la Educación secundaria obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas.” (Real Decreto 1631/2006 p. 760)

Sin embargo, la legislación también advierte que el uso de la música que forma parte de la cultura del alumno puede ser un arma de doble filo. Por una parte puede ser un elemento motivador, y el alumno podrá sentirse más integrado y predispuesto a aprender sobre esta materia. Sin embargo también se debe tener en cuenta que dado el alto grado de identificación que el adolescente siente hacia la música, su uso puede generar algunos inconvenientes.

“El tratamiento de los contenidos que integran estos dos ejes debe hacerse teniendo en cuenta que, en la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud. El hecho de que el alumnado la

sienta como propia constituye, paradójicamente, una ventaja y un inconveniente en el momento de trabajarla en el aula: ventaja, porque el valor, así como las expectativas y la motivación respecto a esta materia son elevadas; inconveniente, porque el alumnado al hacerla suya, posee sesgos confirmatorios muy arraigados.”  
(Real Decreto 1631/2006 p. 760)

Al igual que ya sucedía con la LOGSE, la nueva legislación no propone un listado de audiencias, ni siquiera un repertorio orientativo, de modo que su elección queda en manos del profesor. Sin embargo, sí hay alusiones a la necesidad de ampliar el conocimiento de diferentes repertorios, incluido el actual, tanto en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria como en mayor profundidad en el cuarto. Los contenidos expresados a continuación como ejemplo corresponden al bloque de Audición y referentes musicales del curso de 4º.

- “ - Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación. (...)
- La música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales. (...)
- Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.”

(Real Decreto 1631/2006, p. 763)

## 5.2. La formación del profesorado de Educación Secundaria

En la actualidad, España no cuenta con una formación específica para el profesorado de música en la Educación Secundaria. Sí existe en el caso de la Educación Primaria, en donde se contempla un plan de estudios para la especialización en Educación Musical. El plan de estudios de esta especialidad fue aprobado en 1991, y desde entonces puede estudiarse en casi todas las universidades españolas<sup>47</sup>.

Sin embargo, el profesorado de Secundaria puede proceder desde diversos tipos de formación. De entrada, la titulación exigida en la oposición para acceder al cuerpo de profesores de Educación Secundaria es la de Licenciado en cualquier especialidad (relacionada o no con la música), lo que convierte al profesorado de música en un grupo muy heterogéneo.

En la universidad española, la formación más específica relacionada con la música en la Educación Secundaria es la licenciatura en Historia y Ciencias de la Música. Este plan de estudios fue aprobado en 1995, sustituyendo al anterior de Licenciado en Musicología de 1984, y actualmente se imparte en varias universidades españolas, tanto con carácter presencial como a distancia<sup>48</sup>.

En el caso de que el profesor proceda de un Conservatorio Superior, cuyos títulos son equivalentes al de licenciado, puede haberse titulado en un instrumento o en otras disciplinas de ámbito teórico como Musicología, Etnomusicología o Pedagogía Musical.

El principal problema con la formación del profesorado en Educación Secundaria en general, y no sólo para el área de música, radica en que no existe una formación específica de carácter pedagógico, de modo que, en principio, cualquier licenciado en cualquier especialidad puede acceder a impartir esta asignatura. Por ello, desde las administraciones se intentó suplir esa carencia en la formación didáctica a través del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P), que tiene su origen en la Ley General de Educación. El C.A.P pretendía

<sup>47</sup> El R.D 1440/1991 de 30 de agosto (B.O.E de 11 de octubre) establece el título universitario oficial de maestro en sus diversas especialidades y las directrices de los planes de estudios.

<sup>48</sup> La Orden de 8 de octubre de 1984 aprobaba el plan de estudios de la especialidad de Musicología, dentro de la sección de Historia del Arte de la Universidad de Oviedo (B.O.E de 17 de diciembre). Esta especialidad que comenzaría a impartirse en la Universidad de Oviedo, a la que posteriormente le siguieron Salamanca, Granada o Valladolid, entre otras. En el R.D 616/1995 de 21 de abril (B.O.E 2 de junio de 1995) se aprobaba el título de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música que sustituía al de Musicología.



suplir la carencia de formación psico-pedagógica y didáctica de los licenciados que querían acceder a la docencia.

El R.D 1692/1995 regulaba el título profesional de especialización didáctica mediante el Curso de Cualificación Pedagógica (C.C.P) que debería haber sustituido al C.A.P. La última modificación fue el Título de Especialización Didáctica (T.E.D), si bien la mayoría de las universidades han seguido impartiendo el C.A.P.

En lo que respecta al área de música, los planes de estudios del C.A.P contemplan asignaturas específicas para impartir la materia. Sin embargo, dada la brevedad de estos estudios se plantean como insuficientes. Por ello, el profesor de música de Secundaria debe buscar recursos y formación al margen de la que ha recibido para poder afrontar su docencia con calidad. Oriol (2005)<sup>49</sup> explica que en una encuesta llevada a cabo entre profesorado de música en activo ha podido comprobar que sólo el 30% ha conocido los métodos pedagógicos relacionados con la música que utiliza en sus clases (Dalcroze, Orff, Kodaly, etc.) en su formación inicial, mientras que el 61% dice haberlo hecho en cursos con posterioridad a su formación.

En el caso de la música popular, aquellos profesores que han recibido su formación en Historia y Ciencias de la música han podido estudiar alguna asignatura relacionada con este repertorio, si bien, no todos los planes de estudio la contemplan desde la formación general, sino a veces como asignatura optativa. Los conservatorios superiores también ofrecen asignaturas optativas relacionadas con este repertorio, especialmente aquellos que proceden de la especialidad de Etnomusicología.

Sin embargo, aunque en los planes de estudios se contemple la música popular desde un punto de vista teórico, lo que no se incluye en la formación del profesorado es su posible aplicación al aula. De este modo, la elección por parte del profesor de este tipo de repertorio para utilizarlo en el aula exige un importante trabajo añadido, y por ello es difícil que el profesorado se decante por él salvo en momentos excepcionales.

## 6. En Conclusión

La música popular ha ido encontrando progresivamente un lugar en la educación secundaria de muchos países junto a otros repertorios. El hecho de que los alumnos de este nivel se sientan tan cerca de este tipo de música ha llevado a los educadores e incluso legisladores de diferentes países a incorporarla en diferente medida.

Curiosamente, y en contra de lo que podríamos pensar, no es en Estados Unidos, cuna de este repertorio, en donde empieza a utilizarse en primer lugar, sino en los países nórdicos. Philip Tagg atribuye este hecho a que son países sin una tradición musical seria tan influyente como la de otros países europeos, y sin prejuicios culturales hacia diferentes tipos de repertorio.

Progresivamente, también Estados Unidos y Gran Bretaña incorporaron la música popular a las aulas. En el segundo caso este tema ha generado más literatura que en otros países, tanto desde el ámbito de la educación musical como de la sociología. No obstante, todo ello no siempre se ha traducido en una mayor incorporación real de este repertorio a las aulas.

La globalización y el acceso de los jóvenes a este tipo de música ha llevado a los educadores de otros países sin tradición de música popular actual a plantearse similares cuestiones en torno a la incorporación del repertorio popular al aula. En este momento lugares como Malasia, China o Japón han incorporado progresivamente la música popular en sus clases.

En España la música popular no apareció de forma oficial en el currículo hasta la LOGSE. Sin embargo, el motivo por el que la música popular no es considerada como un repertorio importante no sólo reside en la formulación legal. De hecho, ni la LOGSE ni actualmente la LOE imponen, ni siquiera sugieren, un repertorio más o menos adecuado para conseguir los objetivos, por lo que la verdadera elección de éste está en manos del propio profesor.

<sup>49</sup> Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica Léeme. (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)* 16. En <http://musica.rediris.es/leeme/>

Sin embargo, el principal problema al que se enfrenta el profesor de música es la ausencia de música popular en los planes de estudios de su propia formación como docente, y sobre todo de cómo aplicar este repertorio al aula. De este modo, utilizar la música popular en el aula implica un trabajo añadido, primero para conocer el repertorio, que suele ser bastante ajeno al que incluía su formación, y después para aprender a utilizarlo en el aula. La decisión sobre si vale la pena hacer este esfuerzo no está en manos del currículo, sino del propio profesor.

A todo ello se añaden las sucesivas legislaciones en materia educativa, que obligan al profesor a formarse y adaptarse en demasiadas herramientas, algo que habitualmente debe hacer por sus propios medios. Las legislaciones en materia de educación secundaria, deberían tener su reflejo en los planes de estudio de la formación de los futuros docentes. Como hemos podido ver algunos países europeos, como Suecia, lo hicieron así, y tras una reforma en el currículo de secundaria vino la del propio currículo de profesor de esta etapa. Si se modifican los currículos de secundaria debe arbitrarse una formación para el profesorado que lo refleje y prepare al futuro docente para los nuevos retos educativos. De no ser así, ni el profesor ni el alumno darán la misma importancia a todas las manifestaciones musicales que les rodean.