

# FORMACIÓN DE CRITERIO A FAVOR DE LA MÚSICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

## *Building criteria for music as a field of education*

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ Y SILVANA LONGUEIRA MATOS

*Universidad de Santiago de Compostela*

---

La educación musical es un ámbito general de educación y un ámbito de educación general. La educación musical es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no sólo como ámbito de especialización o profesionalización. Es importante mantener esta distinción, no sólo porque existe legalmente, sino porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de la música como valor educativo y campo de conocimiento pedagógico.

**Palabras clave:** *Educación en valores, Educación integral, Educación personal, Educación patrimonial, Educación general por la música, Educación musical.*

---

### Introducción

El marco legislativo actual incluye la educación musical como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito de intervención educativa propio y singular. A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo), las enseñanzas tradicionalmente denominadas de régimen especial pierden el rango de Título y mantienen la denominación de enseñanzas artísticas, integrándose así dentro del sistema educativo, y estableciéndose además el concepto de educación artística en la educación general. La educación musical es así un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado, como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial o especializado. La educación musical es

un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no sólo como ámbito de especialización o profesionalización.

Al hablar de educación musical debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado menos definido: la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical y la música como parte de la formación general. Es decir, podemos hablar de educación «para» la música, pero, además, con la nueva legislación, podemos hablar de educación general «por» la música.

Existen destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos y existen competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de la música que pueden vincularse al desarrollo de la

persona desde la educación. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto artístico musical, se crean las condiciones adecuadas para el desarrollo educativo con sentido integral, personal y patrimonial.

En este trabajo incidimos en la educación musical como ámbito de intervención en la educación general, es decir, la educación «por» la música, con objeto de contribuir a la formación de criterio para defender la educación musical como cuestión axiológica que pertenece al ámbito de la educación general. Nuestro objetivo se desarrolla desde los siguientes apartados:

- La educación «para» y «por» la música.
- La educación musical como educación en valores.
- La educación musical como intervención pedagógica general.
- La música como ámbito general de educación.

### **Educación «para» y «por» la música. Perspectiva profesional y general de la educación musical**

El marco legislativo actual incluye la educación musical como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito de intervención educativa propio y singular. A pesar de que ya en la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contempla la música como parte del currículo educativo, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre) la que realmente incorpora la música como parte del currículo de la educación, para ser impartida por profesorado especializado, bajo el rótulo de Enseñanzas de Régimen Especial, con dos vías de desarrollo: los conservatorios, vinculados a la formación de profesionales del ámbito, y las escuelas de música, encargadas de la formación de aficionados.

Una de las grandes novedades de la LOGSE fue que a los conservatorios de música se los dotó de un currículo desarrollado como el de cualquier otro nivel de educación secundaria.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial —aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE— para las enseñanzas artísticas profesionales (artículo 3.6 y 45 de la LOE), pero además establece el concepto de educación artística en la educación general (artículos 18.2, 24-25 y 34 de la LOE). Se plantea, por tanto, un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las enseñanzas artísticas (en nuestro caso, educación «para» la música: vía vocacional y profesional de conservatorios y escuelas de música), se integra la educación musical como parte del currículo general de primaria y secundaria (en nuestro caso, educación «por» la música, pues se admite implícitamente que ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria como si fueran a ser instrumentistas expertos, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son vocacionalmente músicos). Se trata de asumir, por el contrario y por vez primera, que la educación musical es una dimensión general de intervención y como tal es susceptible de ser tratada, como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial. La educación musical es así problema emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de tener oído absoluto o de desarrollar la habilidad del virtuoso. En la educación musical como concepto pedagógico de formación general hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona educando basada en competencias adquiridas desde la cultura musical que permiten aunar inteligencia, voluntad y afectividad en el desarrollo de toma de decisiones personales

que tienen implicación en cada proyecto de vida, sea o no el alumno vocacionalmente músico o quiera ser en el futuro, un profesional de la música (Tourinián, 1995).

Así las cosas, con la nueva ley, la formación de un experto (educación «para» la música) se distingue de la formación entendida como educación musical general (educación «por» la música). Ambos tipos de formación ya no se confunden, a menos que digamos que la educación musical general es una preparación para la a rama de enseñanza profesional musical muy elevada (educación «para» la música), lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto y tendría sentido contradictorio respecto de lo legislado.

Al hablar de educación musical debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado menos definido: la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical, y la música como parte de la formación general. Es decir, podemos hablar de educación «para» la música, pero, además, con la nueva legislación, podemos hablar de educación general «por» la música.

Actualmente, la *formación musical profesional* se imparte en los conservatorios de música y en la licenciatura universitaria de Historia y Ciencias de la Música ofertada en algunas facultades de Historia. Los conservatorios se dividen en elementales, profesionales y superiores. Cada uno de estos niveles, de cuatro, seis y cuatro o cinco cursos, respectivamente, da lugar al diploma o título correspondiente. La clasificación de estos grados y las materias que configuran los planes de estudios para cada uno de ellos se han configurado de forma muy similar desde 1812 y conciben la formación instrumental como eje vertebrador del currículo. Muchas de las carencias formativas actuales del sistema educativo respecto de la música centran su explicación en este énfasis de los antecedentes histórico-legislativos.

Los conservatorios superiores de música son los que expiden la titulación superior, equivalente a todos los efectos a la de licenciado universitario, concretadas en cuatro grandes ámbitos de especialización: creación (composición), interpretación (especialidades instrumentales y dirección), pedagogía (pedagogía de las diferentes especialidades instrumentales y pedagogía del lenguaje y la educación musical) e investigación (musicología, etnomusicología, flamenología), tal y como se recoge en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música (BOE de 6 de junio).

Dos son las vías de formación para ejercer la *función docente* en los diferentes ámbitos del sistema educativo en la especialidad de música: las titulaciones superiores de la especialidad pedagógica expedidas por los conservatorios de música y los grados y postgrados universitarios de profesor en la especialidad de Música.

En el debate pedagógico respecto de la educación musical, una de las principales cuestiones que afectan al desarrollo de este ámbito, es la diferenciación entre conocimiento del área cultural a impartir por un docente, en este caso la música, y conocimiento de la educación respecto de la música. En la capacidad de discernir ambas categorías y de reconocer la necesidad de formación especializada en el segundo reside la mejora en la formación docente existente. La imitación y la experiencia no son suficientes para crear conocimiento especializado en la educación, es necesaria una formación más sólida. Cada vez es más evidente que esta carencia formativa en los docentes en este ámbito son descargadas y derivadas al alumno, en detrimento del sentido general de la formación desde la cultura musical (Perrenoud, 2004).

En los últimos años la demanda social hacia una educación musical de calidad se ha multiplicado, alcanzado cotas muy elevadas, lo que ha generado un crecimiento importante de escuelas

y conservatorios de música. Actualmente, los centros de educación musical no reglada (escuelas de música privadas, municipales o con carácter de asociación cultural) y los centros de educación musical reglada (públicos o autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como *formación alternativa* y paralela al mismo. Incluso en esa oferta, inicialmente ideada como educación «para» la música, podemos comprobar que cada vez más hay alumnado que confía en las posibilidades de la educación musical como área de formación y educación portadora de numerosas capacidades para el desarrollo integral de los receptores, es decir, incluso los alumnos vocacionales esperan recibir educación «por» la música.

Es incuestionable, desde el punto de vista legal, que la *educación musical como formación general* (la educación «por» la música) es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no sólo como ámbito de especialización o profesionalización.

Con la nueva ley, nos encontramos ante un problema de orientación o mentalidad, ante la educación musical, porque de lo que se trata es de formar personas con la cultura musical sin convertirlos en profesionales. *La formación por la música aparece como ámbito de educación general*, es decir, aparece como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos; aparece como una finalidad de la educación general. Ya no se trata de hablar sólo de la educación musical en términos de pericia instrumental, sino que, al colocar a la música como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias generales desde la cultura musical, es decir, se trata de hablar también de *la música como ámbito general de educación*.

Desde esta perspectiva, la educación musical no es sólo educación «para» la música (desarrollo vocacional y carrera profesional). También es educación «por» la música (ámbito de educación general —a todos los alumnos— y ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en este ámbito al desarrollo de competencias generales de la educación, como parte del desarrollo integral del educando, igual que las matemáticas, la lengua, la geografía o cualquier disciplina básica del currículo de la educación general).

### **Permanencia y cambio en el concepto de educación en valores. La educación musical como educación en valores**

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Touriñán, 2007).

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro, configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Touriñán, 2004; SEP, 2004).

Este nuevo desafío tiene que asumir, en el marco de los derechos culturales, las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de estos derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado,

sociedad civil y el mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourrián, 2008a).

Es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece si se propician principios de cooperación a favor de la justicia y del reconocimiento del otro a través de la educación desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores, fundada en su carácter relacional (Tourrián, 2008b).

En nuestros días, hay cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento (Tourrián, 2004):

- La idea de tercer sector (sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el Estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización.
- La idea de tercer entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad. Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como tercera comunicación (la audiovisual-virtual frente a la gestual y verbal), como tercera revolución (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital frente a la del lenguaje oral y escrito), como tercer espacio (el de la pantalla interactiva —la interfaz—, frente al del encerrado de la escuela y al del libro). Este nuevo «entorno» genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida.
- La idea de mundialización que, a partir del 11 de septiembre de 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad,

porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta.

- La idea de tercera o cuarta vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugna hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad.
- La idea de globalización que, básicamente, se refiere a un proceso de interpenetración cultural, un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro; un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional; un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales digitalizadas tienen un lugar específico.

En este contexto, la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones ínter e intrapersonales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación en los que se contempla ya de manera inequívoca la diversidad y la inclusión como formas genuinas de esos derechos. De este modo, *educar en valores* es promover condiciones para

aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos.

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero que la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí, acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona, y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así porque la tarea fundamental de toda educación, de la *educación sin adjetivos*, es la *formación integral* de la *persona* (Pérez Juste, 2005).

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículo.

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística y mediada, audio-visual-virtual) y experiencia (histórico-social, natural, transcendental, artística y geográfico-ambiental), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la

intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es más necesario hoy porque se echa de menos una educación de los *sentimientos* que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia sí mismo, el otro y lo otro. El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana, sino una reclamación de la «otra parte» del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad y se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo. Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos mantener que la *educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.

*La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores*. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Hallak, 2003; Touriñán, 2002; Morín, 2000; Savater, 2000):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas

para «aprender a ser», «aprender a hacer», «aprender a aprender» y «aprender a vivir juntos».

- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Estamos convencidos de que la educación en valores es una necesidad inexorable y un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias del encuentro, profesional y personal.

*La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores:* si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse —hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente— se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás (Tourinán, 2007; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a y 1972; Marín Ibáñez, 1976 y 1983).

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (varios, 1983; Castillejo *et al.*, 1994; Tourinán, 1987).

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta

relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable (Tourinán, 2008b; Castillejo *et al.*, 1994).

Ahora bien, tan cierto es que la educación en valores es una necesidad inexorable, porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en valores en un sentido definido (Tourinán, 2008b):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación

que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación en valores.

Atendiendo a lo anterior, es posible defender, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como rendimiento*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica.

Si mantenemos el sentido de la educación vinculado a la construcción y uso de la experiencia axiológica, tal como hemos dicho anteriormente, podemos entender y apreciar la existencia de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de la música, que pueden vincularse al desarrollo de la persona desde la educación. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto artístico musical, se crean las condiciones adecuadas para el desarrollo educativo con sentido integral, personal y patrimonial.

Precisamente por eso podemos afirmar de manera general que la educación musical es educación en valores: la música es un valor, en la música se enseñan valores y con la música se aprende a elegir valores. La educación musical es, por tanto, un valor y un ejercicio de elección de valores, es decir, es un campo propicio para el uso y construcción de la experiencia axiológica bien concretada desde la realidad cultural de la música.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar de la educación musical en tanto que

educación en valores es, por una parte, desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de la música, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de la educación musical, en tanto que educación en valores, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica musical, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación musical, en tanto que educación en valores, es de disponer de la experiencia axiológica musical como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.

El sentido axiológico de la educación nos faculta para hablar de *la educación musical como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la realidad cultural de la música en un entorno cultural diverso de interacción*. La educación musical, por tanto, es un ámbito de educación orientado al uso y construcción de experiencia axiológica musical con sentido vocacional y profesionalizador en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje (*educación para la música*), pero además también es un ámbito de educación general orientado al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando la experiencia axiológica musical por medio de los procesos generales de intervención pedagógica (*educación por la música*).

### **La educación musical como intervención pedagógica general, conformadora de determinantes internos de conducta del alumno**

En este epígrafe orientamos la reflexión hacia la condición de agente, para poder mantener que la educación musical, en tanto que educación, cumple las condiciones propias de una intervención pedagógica general y debe atender a las directrices propias de la intervención pedagógica.

A los efectos de punto de partida de la argumentación en este epígrafe, puede decirse que la *intervención en una acción educativa tiene carácter teleológico* porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourrián, 1987).

También podemos decir sin problemas que no todo tipo de intervención educativa requiere la misma competencia técnica: un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

Precisamente por eso puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta, y esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin cierto nivel de competencia técnica.

Cuando hablamos de la intención no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta.

La *intencionalidad* reside en la conducta, y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979).

La *intencionalidad educativa* se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de

heteroeducación. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

«A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» —agente educando— efectúe las conductas «Y» —explicitadas en la intervención pedagógica de «A»— y alcance el objetivo «Z» —destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo—).

Puede afirmarse que el *educador* hace (X) para que se produzca (Z) en el *educando*. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el *objeto de intención*. Más bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi causal), y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él (Tourrián, 1997).

La intervención pedagógica funciona como un *determinante externo* de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar o conformar en el alumno *determinantes internos* de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen

en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo, es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresadas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es el solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos de lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

En los casos de autoeducación se da en el educando como agente una intencionalidad

educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan.

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, *el educando es también agente* de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice Pinillos:

«La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...) Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizá adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación» (Pinillos, 1978: 29).

Así las cosas, en la educación musical, como ámbito general de educación, el educando es agente, como en todo proceso general de educación, de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque «por alguna razón» los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. En nuestra opinión, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo (Touriñán, 1996).

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando, porque

la acción del educador, como hemos visto, da lugar a conductas en el educando. Y esto se aplica a la música y a cualquier logro cultural que se reconozca como ámbito general de educación.

Desde el punto de vista de la explicación de la intervención pedagógica general, es posible concluir en este apartado que la educación musical, en tanto que valor educativo, es susceptible de ser considerada como una dimensión de intervención pedagógica general, porque se identifica como *un ámbito general de educación* que permite generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno en el ámbito de la experiencia axiológica de carácter musical.

### **Dimensiones, ámbitos y finalidades en la educación. La educación por la música como ámbito general de educación y como ámbito de educación general**

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos también de educación artística, física, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y sociohistórica. Cada uno de estos tres modos de hablar refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las áreas de expresión y experiencia constituyen ámbitos de educación, susceptibles de intervención pedagógica. Y cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las tres dimensiones generales, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. El sentido finalista de la educación puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etc.

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este trabajo, el conocimiento que se obtiene, cuando consideramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido sociocultural que se legitima con el conocimiento de la educación valioso.

Las *finalidades intrínsecas* se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*. Las *finalidades extrínsecas* se conocen genéricamente —a falta de un nombre más específico— como *metas educativas*.

Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema «educación», porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio de la educación (la educación como objeto de conocimiento) y las finalidades extrínsecas no nacen del conocimiento de la educación pero son también propias del subsistema, porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) socialmente como metas educativas para el subsistema «educación» por ser compatibles con él (Tourinán, 1989).

Por consiguiente, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la literatura, la historia, la filosofía, la experiencia de vida, la moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza, no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se «convierten» en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso, son candidatos a meta de la educación. Si, además de

estar legitimadas social y moralmente, son elegidas para formar parte de los contenidos de la educación, pasan a ser, no candidato a meta, sino efectiva finalidad extrínseca o meta educativa.

Las finalidades intrínsecas (metas pedagógicas), por su parte, son las que se deciden en el sistema «educación» y su contenido y fundamento es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede, sin más, de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito pedagógico, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas «costumbres» que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación*, derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta —por el tipo de discurso que lo justifica— cuando decimos que el hombre debe saber historia para estar educado (finalidad extrínseca), o cuando decimos que hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica).

Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Pero, por otra parte, esta distinción producida desde el conocimiento de la educación nos obliga a hacer otra precisión más, derivada de la condición del educando de agente de su educación: *el sentido patrimonial de la elección*. La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables aprendo y cuántas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es cuántas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi proyecto de vida personal. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual.

Afirmar el carácter patrimonial no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo (Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005). Por supuesto, hay un valor educativo indudable en la música como patrimonio cultural colectivo que tiene que formar necesariamente parte del currículo de la educación por la música en tanto que contenido creativo de valor artístico, técnico e histórico y en tanto que desarrollo cultural socialmente aceptado como meta educativa. Pero, además, la música pertenece al ámbito general de la educación porque permite aflorar y desarrollar competencias de valor educativo general para el desarrollo personal (Carrit, 1974; Jiménez, 2002; Romañá y Martínez, 2003; Larrosa, Mélich y Romañá, 2006; Ortega, 2006; Gadsden, 2008; Urpí, 2008; Alonso, Pereira y Soto, 2003). Hay un sentido comunitario del valor educativo de la música, pero

hay también un sentido personal en la educación por la música que la singulariza. Nosotros reclamamos para «patrimonial» un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión.

El sentido personal de la estimación del valor y del carácter patrimonial de la elección del mismo nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial*. La educación integral quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. La educación personal quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos «originales» de realización de la existencia, con autonomía y responsabilidad, dentro de un espacio cultural diverso en el que interaccionamos, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos. La educación patrimonial quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso «patrimonial» de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su

experiencia personal. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables aprende y cuántas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. La cuestión principal es cuántas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de su proyecto de vida personal, es decir, cómo enriquece y ayuda a la construcción de su proyecto de vida la experiencia axiológica adquirida.

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida (Tourrián, 2006).

Podemos afirmar que los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas y en el contenido propio de nuestras finalidades. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro.

La experiencia de la decisión, como vemos, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las

oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno el valor educativo de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores (Escámez, 1987; Martínez, 2000; Touriñán, 2007).

Y así las cosas, la educación musical no es sólo un ámbito de educación orientado al uso y construcción de experiencia axiológica musical en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje que conducen al logro vocacional y profesional (educación para la música), sino que, además y también, dado que es un valor elegido como finalidad educativa, es un proceso orientado al desarrollo personal, atendiendo a la experiencia axiológica musical en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje (*educación por la música*) y, precisamente por eso, es susceptible de ser considerada como un *ámbito de educación general* (es legalmente ámbito de formación integrado en la formación común y obligatoria) y como un *ámbito general de educación* (porque la formación por la música proporciona destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo).

## A modo de conclusión

Para nosotros, atendiendo a lo que hemos dicho en los epígrafes anteriores, tiene sentido hablar de la *educación musical como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la realidad cultural de la música, para construirse a uno mismo en un entorno cultural diverso de interacción*.

Esto quiere decir que se puede hablar de la educación musical como desarrollo vocacional y carrera profesional centrada en el dominio

instrumental (*educación para la música*). Pero, además de significar educación para la música, quiere decir que también tiene sentido hablar de la música como ámbito cultural de educación general y ámbito general de educación (*educación por la música*).

La educación por la música es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con sentido integral, personal y patrimonial en un entorno individual, social y cultural diverso. La educación por la música es específicamente desarrollo cultural, finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia axiológica musical para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. Es ámbito cultural de educación general (está integrada en la educación básica, común y obligatoria para todos) y es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y no sólo vocacionales, profesionales e instrumentales.

Así las cosas, la educación musical es un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencial o especializado.

La educación musical es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no sólo como ámbito de especialización o profesionalización. Es importante mantener esta distinción, no sólo porque exista legalmente, sino porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de la música como valor educativo y campo del conocimiento pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, M<sup>a</sup> L.; PEREIRA, C. y SOTO, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención, en BENSO, M<sup>a</sup> C. y PEREIRA, M<sup>a</sup> C. (coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Orense: Fundación Santa María-Universidad de Vigo, 136-203.
- CARRIT, E. F. (1974). *Introducción a la estética*. México: Fondo de Cultura Económica. CASTILLEJO, J. L. et al. (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- ESCÁMEZ, J. (1987). La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral, en JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, 207-240.
- GADSDEN, V. L. (2008). The arts and education: knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning, *Review of research in education*, 32, 29-61.
- HALLAK, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación, en NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (eds.), *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, 127-142.
- JIMÉNEZ, J. (2004). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.
- LARROSA, J.; MELICH, J. C. y ROMANA, T. (2006). Las emociones en la cultura, en ASENSIO, J. M. et al. (coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Madrid: Alianza, 223-248.
- LEY 14/1970 GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto). Correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- MANTOVANI, J. (1972). *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo, 9<sup>a</sup> ed.
- MANTOVANI, J. (1972a). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo, 9<sup>a</sup> ed.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983). La educación como optimización del hombre, en VV. AA., *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites, 108-123.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- MARTÍNEZ, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo, en SANTOS, M. (ed.), *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela: ICE da USC, 39-69.
- MORÍN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- ORTEGA, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas, *Revista española de Pedagogía*, 235, 503-524.
- ORTEGA, P. (2005). Educación y conflicto, *Revista Galega do Ensino*, 13(45), 27-44.
- PÉREZ JUSTE, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada, *Revista Galega do Ensino*, 13(45), 387- 415.
- PERRENOUD, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts?, *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106.
- PINILLOS, J. L. (1978). Lo físico y lo mental, *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 71.
- REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE de 6 de junio).
- RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A. y URPI, C. (2005). *Retos de la educación social*. Pamplona: Ediciones Eunáte.
- ROMANA, T. y MARTÍNEZ, M. (eds.) (2003). *Otros lenguajes*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- SAVATER, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 16<sup>a</sup> ed.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- TOURIÑÁN, J. M. (dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- TOURIÑÁN, J. M. (dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.

- TOURIÑÁN, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59(2-3), 261-311.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 227-248.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación, *Bordón*, 56(1), 25-47.
- TOURIÑÁN, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica, *Revista de Educación*, número extraordinario de 2002, 179-198.
- TOURIÑÁN, J. M. (1997). La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, *Revista de Educación*, 314, 157-186.
- TOURIÑÁN, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-80.
- TOURIÑÁN, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989). Las finalidades de la educación: análisis teórico, en ESTEVE, J. M. (ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga, 15-36.
- TOURIÑÁN, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- URPI, C. (coord.) (2008). La educación estética ante una cultura audiovisual, *Estudios sobre educación*, 14, 1-161 (número monográfico).
- VV. AA. (1983). *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- WRIGHT, G. H. Von (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.

## Abstract

---

### *Building criteria for music as a field of education*

Music education is a general field of education and a general education. It is also a field of pedagogical intervention that must be framed from the general formation of the individual and not only like field of specialization or professionalisation. It is important to maintain this distinction, not only because it exists legally, but because its defence and founding contribute to the building criteria in the professionals of the education about music like educative value and field of the pedagogical knowledge.

**Key words:** *Value education, Integral education, Personal education, Patrimonial education, Music as general education, Music education.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **José Manuel Touriñán López**

Es maestro de Enseñanza Primaria desde 1976, doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid desde 1978 y catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela desde 1988. Ha publicado más de 170 artículos en revistas y libros especializados y 26 libros sobre las siguientes líneas: desarrollo de sistemas educativos, política educativa, política científica y sociedad de la información; desarrollo de intervención pedagógica, conocimiento de la educación, educación en valores

y sentido de la educación; desarrollo de funciones pedagógicas, profesionalización, ámbitos de educación y educación electrónica. Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Miembro de asociaciones nacionales e internacionales de carácter académico y profesional relacionadas con la educación. Es vocal de consejos de revistas de educación. Tiene experiencia como director de proyectos de investigación y como director de revistas profesionales y de investigación educativa. Correo electrónico de contacto: josemanuel.tourinan@usc.es

### **Silvana Longueira Matos**

En 1996 obtiene la titulación de profesora de Saxofón y en 1998 de profesora superior de Saxofón en el Conservatorio Superior de A Coruña. Ha desarrollado su labor docente en varios conservatorios y escuelas de música. En 2002 obtiene una plaza por concurso-oposición en la Banda Municipal de A Coruña. Está licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente realiza el Doctorado en esta universidad con el profesor Dr. D. José Manuel Touriñán López y colabora con el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social como adjudicataria de una beca de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Correo electrónico de contacto: silvana.longueira@usc.es



Ilustración de la revista *Bordón*, Tomo V, 1953.