

¿MÚSICA PARA APRENDER, MÚSICA PARA INTEGRAR? ARTE Y EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CURRÍCULO ESCOLAR¹

Alberto Cabedo-Mas²
Cristina Arriaga-Sanz³

Abstract: In 2010, the UNESCO organized The Second World Conference on Arts Education, in which the Seoul Agenda “Goals for the Development of Arts Education” was published. This Agenda includes three major Goals, the third of which focuses on the need to apply arts education principles and practices to contribute to resolving the social and cultural challenges facing today’s world. The capacity for arts education and, specifically, music education, to contribute to values education and to integrate diversity into the classroom has been widely studied. The International Society for Music Education (ISME) recognizes the boundless possibilities for music to contribute intercultural learning and understanding, co-operation and peace. However, despite the efforts of many arts theorists and educators in the national context, Spanish arts education faces many important challenges as regards its contribution to values education.

The study undertakes an analysis of the curricula of arts education in schools in order to explore how values education is articulated in relation to arts, to identify challenges and to propose actions.

Keywords: arts and music education; values education; peaceful coexistence; social competences; curriculum

Resumen: En 2010, la UNESCO organizó la Segunda Conferencia en Educación Artística, en la que se publicó la Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística. En ella se incluyen tres principales objetivos, el tercero de los cuales centra el interés en aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. La capacidad de la educación artística y, concretamente, la educación musical, para contribuir a la educación en valores e integrar la diversidad en las aulas ha sido ampliamente estudiada. La *International Society for Music Education* (ISME) reconoce las inagotables posibilidades de la música para aportar aprendizaje y entendimiento intercultural, cooperación y paz. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de muchos teóricos y educadores en artes en el contexto nacional, la educación artística española cuenta con una serie de retos importantes en su contribución a la educación en valores.

El estudio aporta un análisis de los currículos de la educación artística en la escuela con el fin de explorar cómo se articula la educación en valores en relación a las artes, identificar desafíos y proponer acciones.

Palabras clave: educación musical y artística; educación en valores; convivencia pacífica; competencias sociales; currículo

Introducción

En 2010, la Asamblea de las Naciones Unidas (AG-ONU) organizó la Cumbre de los Objetivos del Milenio, con el fin de delimitar el programa de desarrollo sostenible que debiera guiar las acciones de los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en materia de desarrollo, sostenibilidad y cooperación internacional. En 2012, esta misma Asamblea concreta las propuestas en el documento *El futuro que queremos*, en el que los jefes de estado y gobierno de los países miembro renuevan el “compromiso en favor del desarrollo sostenible y de la promoción de un futuro sostenible desde el punto de vista económico, social y ambiental para nuestro planeta y para las generaciones presentes y futuras” (AG-ONU, 2012, 1). A resultados de este documento, la AG-ONU continúa con el desarrollo de políticas y acciones encaminadas a cumplir los Objetivos del Milenio. En una reciente reunión de la Cumbre, en septiembre de 2015, se concreta el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (AG-ONU, 2015). En él se hace referencia explícita al papel de la educación y la cultura en la consecución de estos objetivos. Concretamente, la meta 4.7 de esta agenda señala la necesidad de “garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (AG-ONU, 2015, 20).

Al mismo tiempo, en 2010 la UNESCO publicó la Agenda de Seúl, en la que se concretan los Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística. Uno de los tres objetivos hace referencia explícita a la necesidad de que la educación artística contribuya a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo y, con ello, a la promoción de la responsabilidad y cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural (UNESCO, 2010: 8-10).

La Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME, 2006) reconoce entre sus principios fundamentales la capacidad de la música y su aprendizaje, a tenor de la riqueza y diversidad de las diferentes músicas que escuchan nuestros estudiantes, para promover el aprendizaje intercultural, el entendimiento internacional,

la cooperación y la educación orientada a la paz y la convivencia positiva. Las posibilidades de la música y de la educación musical para convertirse en una herramienta de construcción de paz, de cohesión social o de aprendizaje en valores han sido ampliamente exploradas (Bergh & Sloboda, 2010; Cabedo-Mas, 2014a, 2014b; Odena, 2010; Urbain, 2008).

Uno de los principios fundamentales del sistema educativo en España, explicitado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y corroborado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), refuerza la importancia de “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (LOE, 2006, 17164). Para ello, se hace necesario impulsar la importancia de desarrollar *habilidades centradas en aprender a vivir y convivir*. Con este fin, es necesario que el currículo de nuestras etapas educativas incorpore principios orientados al fomento de actitudes centradas en la convivencia pacífica y promueva la eliminación de los diferentes tipos de violencia que se suceden en la sociedad.

Currículo y competencias básicas: el lugar de la música

Sobre el término currículo se han construido numerosas interpretaciones. Los debates acerca de los objetivos y el rol de la educación han estado anexados a imaginarios sociales de lo que debe ser conveniente y alcanzable; centrando estos imaginarios en la construcción de una sociedad más justa (Tedesco, Operti, & Amadio, 2013: 1). Stenhouse (1975), en su obra *An introduction to curriculum research and development*, examina y esclarece algunas de ellas. Para este destacado investigador, currículo es la tentativa de comunicar principios y rasgos esenciales con un propósito educativo de tal modo que permanezca abierto a un análisis crítico y pueda ser trasladado eficazmente a la práctica. El estudio del currículo permite aportar luz acerca de las concepciones que rigen el establecimiento de las regulaciones educativas en cada contexto.

En relación al fomento de las habilidades centradas en convivir de manera positiva, el mismo currículo escolar puede, en ocasiones, ser susceptible de encerrar principios en favor de intereses ideológicos y económicos de grupos sociales en particular, legitimando situaciones de *violencia estructural*, entendida como

aquella que emerge de la existencia de relaciones políticas y socioeconómicas desiguales u opresivas, o de *violencia cultural*, entendida como aquella que incluye aspectos de la cultura, en la esfera simbólica de la experiencia, que puede ser usada para justificar o legitimar violencias directas o estructurales (Galtung, 2003). El término currículo, como nos indica Herrería (1995) es polisémico. Con la finalidad de estructurar y mejorar la educación de los miembros de una sociedad determinada, el currículo estructura una serie de principios ideológicos, políticos, económicos y pedagógicos que, inevitablemente, institucionalizan y politizan la escuela.

Según lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, a raíz de lo establecido en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación, LOMCE (2013),

«El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa» (RRDD 126/2014: 19349).

El currículo tiene dos funciones: por un lado, determinar los objetivos de la educación, haciendo explícitas las intenciones del sistema educativo; por otro, proponer un plan de acción que guíe y oriente los procesos y las actividades de enseñanza y aprendizaje al objeto de conseguir los objetivos propuestos. En España, a partir de las orientaciones europeas, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, había establecido ocho competencias básicas sobre las que se incide a lo largo de todos los niveles escolares. Desde la LOE (2006), la educación general española organiza los currículos de cada una de sus materias con el fin de promover el desarrollo en el estudiantado de una serie de competencias. La nueva LOMCE (2013), estipula de manera similar una serie de

competencias básicas que deben ser desarrolladas a lo largo de la educación general, con alguna modificación a las que había establecido la ley que le precede.

Competencias básicas según la LOE (2006)	Competencias básicas según la LOMCE (2013)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en conocimiento e 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. Competencia en autonomía e iniciativa personal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación lingüística. 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 3. Competencia digital. 4. Aprender a aprender. 5. Competencias sociales y cívicas. 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. 7. Conciencia y expresiones culturales.

Tabla 1. Competencias básicas de la educación primaria española en las dos legislaciones educativas.

Las competencias básicas se contemplan como conocimiento en la práctica, es decir, conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden conseguir tanto en el currículo formal como en el no formal e informal. Este enfoque se pone de manifiesto también en su posterior desarrollo (Rodríguez Moneo y González Briones, 2013). A través de las distintas áreas del currículo de la educación obligatoria el alumnado adquirirá las competencias básicas mencionadas en la Tabla 1, pero no hay una relación directa entre las enseñanzas de determinadas áreas y el desarrollo de ciertas competencias. A su vez, cada una de las competencias se alcanza como consecuencia del trabajo que se ha realizado a través de la enseñanza de varias áreas.

Concretamente, en lo que se refiere al área de música en la educación general, se apuesta por un modelo educativo en el que la música se convierta también en un pilar de la formación integral de las personas. Un modelo, por tanto, de balance entre la educación *por* la música y la educación *para* la música (Tourrián López; Longueira Matos, 2011). En esta línea, los fines de la educación musical pretenden el despertar a la experiencia artística y a la práctica musical para el desarrollo estético y el fomento de la creatividad en los jóvenes.

Con el fin de adaptar las artes y, con ellas, la música, a los retos de la realidad social contemporánea, la educación artística necesita, como señala la UNESCO (2006: 1), pasar de un enfoque centrado en la formación básica para la adquisición de algunas habilidades instrumentales, como en el caso de las enseñanzas tradicionales de dibujo introducidas en las escuelas públicas en el siglo XIX, hacia un enfoque más amplio que subraya los objetivos de fomentar la creatividad, la expresión y el desarrollo personal a través del aprendizaje de las artes. Así mismo, el currículo de la educación para las artes, en lugar de estar centrado en los contenidos y estrechamente relacionado con la formación, debe hacer hincapié en el desarrollo del aprendizaje autónomo, para capacitar a personas preparadas para llevar a cabo un aprendizaje permanente. Debe fomentar el desarrollo de la autoconfianza e impulsar a las personas para la construcción de su conocimiento base y sus competencias de manera auto-dirigida y acorde con sus intereses y necesidades individuales (Rosenmund, 2007).

«Se trata de entender que la música en la educación general, permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que mejoran la capacidad de decidir y realizar nuestra propia vida. No se trata de tener oído absoluto o de desarrollar la habilidad del virtuoso. En la educación musical como ámbito de educación general, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona desde la experiencia artística musical, sea o no el alumno músico vocacional, o un futuro profesional de la música» (Tourrián López Y Longueira Matos, 2011: 156).

Actualmente la educación española está inmersa en un proceso activo de renovación pedagógica. A partir de la aprobación de la LOMCE y de sus desarrollos curriculares mediante subsiguientes decretos y documentos, se ha experimentado un fuerte cambio en relación a los principios y valores educativos y a la ordenación y estructuración de las diferentes etapas. La nueva ley educativa, siguiendo los fines generales que articulaban las leyes que le preceden, destaca la necesidad de impulsar el desarrollo artístico en los jóvenes, y así lo pone de manifiesto en la descripción de los fines generales que persiguen cada una de las etapas de la enseñanza. El currículo de la educación artística español en la etapa primaria defiende el estudio de la percepción y la expresión a través del arte, desde la defensa de que “las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un

estudio completo de la historia de la humanidad en el que no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades” (RRDD LOMCE; 19401).

El reto de la educación general en relación a las artes consiste en generar espacios en los que tenga cabida el arte, creando entornos participativos y de apertura al mundo para que los ciudadanos puedan ser críticos, disfrutar e integrarse en centros de arte, exposiciones y/o proyectos artísticos, conciertos de música, etc. cada vez más numerosos en nuestras ciudades (Díaz-Gómez, 2010). Se apuesta, por tanto, por asegurar el aprendizaje de la competencia artística de todas las personas, incluyendo en ella las habilidades de práctica y percepción musical, partiendo de la idea que, como señala Bosch (2009):

«Así pues los niños no son artistas, como no son ingenieros, ni médicos ni guardas forestales, pero su esfuerzo continuado por ir encontrando su sitio en el mundo hace que se sientan muy a gusto en entornos creativos como los que generan las artes: cines, teatros, talleres de todo tipo [...] Necesitamos muchas obras diferentes y todas las modalidades artísticas existentes si de verdad queremos iniciar a los estudiantes en el mundo de las artes» (p. 37).

La naturaleza de los lenguajes artísticos, debido a sus connotaciones emocionales y sensoriales, además de su carácter participativo y social, hace que se conviertan en medios idóneos para trabajar las competencias básicas, lo que refuerza su importancia en la educación general. Es por esto que es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de educación se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige “proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida” (Eisner, 1992: 33), de modo que el aprendizaje del arte pueda servir no solo para incrementar los conocimientos y experiencias artísticas, sino también como vehículo para la transmisión de valores que fomenten la construcción de comunidades en las que se trabaje por la mejora de la convivencia entre sus miembros y con otras sociedades (Cabedo-Mas; Díaz-Gómez, 2015).

Música y competencia social en el currículo escolar en España

En la reflexión acerca del currículo de la música y su relación con la educación en valores en el sistema educativo es relevante poner en este punto el foco en el currículo especificado

para la educación musical en las escuelas y su impacto en el desarrollo de la competencia social y ciudadana o, en su reforma en la nueva legislación, las competencias sociales y cívicas.

Ambas leyes educativas, la LOE y su adaptación con la LOMCE, incluyen menciones recurrentes acerca de la necesidad de que la educación sea un soporte para construir sociedades más justas, aún con determinados matices diferentes en el enfoque que de ello hacen cada una de las leyes. La LOE incluyó secciones que explícitamente se dedicaban a reforzar el papel de la educación en la construcción de sociedades pacíficas, en la transformación de conflictos y la cohesión social. Entre los principios de la educación que señala la ley en su artículo primero, y que se conservan con pequeñas modificaciones en la actual LOMCE, se destacan:

«La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. [...] La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. [...] El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres» (LOE, 2006: 17164-17165).

Al mismo tiempo, en su artículo segundo, mantenido en gran medida por la actual LOMCE, la LOE articula los fines de la educación, entre los que señala explícitamente:

«La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. [...] La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. [...] La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible» (LOE, 2006: 17165).

También en el preámbulo de la LOMCE se incluyen referencias directas al papel de la educación en la formación de una sociedad democrática. El concepto de democracia en relación a la

educación irá anexado al éxito en el desarrollo óptimo de talentos y competencias en el estudiantado.

«El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. [...] De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad» (LOMCE, 2013: 97858-97860).

Una de las reflexiones importantes en los estudios sobre educación para la paz incluye el debate acerca de si la educación en valores debe articularse como una materia con entidad propia o como un conjunto de habilidades y actitudes que deben incluirse de manera transversal a lo largo de todas las acciones educativas, con independencia de las materias que se trabajen. El modelo que combina ambas propuestas parece, a día de hoy, ser el más aceptado en el espacio educativo internacional (Fountain, 1999). La LOMCE toma posición en este debate:

«En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador» (LOMCE, 2013: 97866).

Sin embargo, y una vez reconocidas las posibilidades de la música para convertirse en un potente vehículo para la educación en valores, el desarrollo curricular de la educación musical en las escuelas, a través de los Reales Decretos que ordenan estas enseñanzas, no parecen ofrecer directrices concretas a los maestros para que dediquen esfuerzos en su docencia a explorar dichas posibilidades.

Rodríguez Moneo y González Briones (2013) llevaron a cabo un análisis de la presencia de elementos explicitados en el

currículo de cada una de las materias para el desarrollo de las competencias básicas que el sistema educativo general debiera, acorde con la legislación, impulsar en la formación de los estudiantes. La educación artística, que en la escuela primaria en España incluye la educación musical y la educación plástica y visual, dedica la mayor parte de las acciones detalladas en el currículo a desarrollar la competencia cultural y artística (con un peso específico del 34,81 %). Al mismo tiempo, los currículos de la educación artística se han diseñado como garante para el desarrollo de otras competencias básicas como la de aprender a aprender (23,70 %), la autonomía e iniciativa personal (11,11 %), y otras. Lo que sorprende de este análisis es descubrir que la competencia social y ciudadana es la que cuenta con el menor peso específico de todas las competencias señaladas (2,22 %). Al mismo tiempo, en el análisis de la influencia que cada materia implica en el desarrollo de las competencias básicas en el currículo, desconcierta descubrir que, según el estudio, entre las seis áreas que dedican esfuerzos a esta labor, la educación artística es la materia que menos contribuye (3,80 %) al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Concretamente este estudio se realizó a partir del análisis de la LOE y su concreción curricular. Sin embargo, en el estudio de la actual LOMCE y su currículo, las perspectivas en esta línea no difieren demasiado. En la especificación de los criterios de evaluación y los resultados de aprendizaje que se esperan de la consecución de los objetivos diseñados para el aprendizaje de las artes, hay poca referencia a la necesidad de dedicar esfuerzos a actividades centradas en aprender a convivir de manera pacífica y a transformar los conflictos de manera positiva. En este sentido, en estos currículos se hace referencia explícita (1) al conocimiento y respeto del patrimonio musical propio y ajeno, y (2) a las normas de convivencia que rigen la interpretación y reproducción musical. Las citas extraídas del Real Decreto 126/2014 recogen explícitamente:

«El conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo. (...) [El alumno debe] conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones. (...) Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales. (...) [El alumno

debe] interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, (...) asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección» (RRDD 126/2014: 19401, 19404-19405).

A resultas de lo establecido en la legislación, la mayor responsabilidad para garantizar el uso de la música y su aprendizaje para la formación integral de las personas y, con ello, para promover que el uso de la música pueda convertirse en una herramienta de convivencia positiva en y más allá del aula, recae fundamentalmente en la figura del docente. Es a través de la práctica docente que el maestro o maestra puede diseñar una organización educativa que aproveche al máximo las capacidades de la expresión y práctica artística para el desarrollo de sus estudiantes. Se debe abordar, por tanto, la importancia del currículo oculto y del currículo crítico en la educación musical.

El currículo oculto y el currículo crítico en la educación musical

Aunque el currículo especifica principios generales que orientan la práctica, el verdadero currículo será el que se va construyendo a partir de la dinámica que se genera y de la forma en que el profesor o la profesora se adapta a ella. En este sentido, es especialmente relevante la noción de currículo oculto, no escrito o implícito, que de alguna manera creemos que tiene bastante peso en las programaciones que realiza gran parte del profesorado de música (igual que sucede en otras áreas), y que hace referencia “a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Torres, 1991: 198). Al lado opuesto, el currículo crítico intenta orientar al alumnado para que cuestione los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera *naturales* y *obvios*. El currículo crítico no solo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad.

Dentro de este marco destaca el trabajo de G. Vulliamy (citado en Torres, 1991: 107) sobre los contenidos de la educación

musical en los manuales escolares y en las instituciones de enseñanza, donde “volvemos a constatar cómo también en una de las parcelas marginadas del sistema educativo se hace una defensa de una concepción de la música coincidente solo con los intereses de algunos grupos sociales”.

Los manuales escolares y el profesorado seleccionan de entre la totalidad de las áreas de la experiencia musical solo algunas de ellas y, simultáneamente, se dedican a definir, ya sea de manera explícita o implícita, que las restantes "no son serias" o que son de escasa calidad, etc. El currículo escolar de música viene, en consecuencia, a dar su visto bueno a la música clásica y a los experimentos musicales de vanguardia, siempre que sean realizados por profesionales con reconocido prestigio (Torres, 1991; Green, 2003).

Pero, además, el currículo oculto en el área de música, estaría compuesto:

«por la magnificación de los aspectos artísticos y técnicos de la música en comparación con, por ejemplo, los psicológicos o antropológicos, la creencia en la validez de la música por sí misma y no en relación con su funcionalidad, la jerarquización de ciertas capacidades musicales por encima de otras, o la creencia de que la actividad propia de un Conservatorio era la música y no la pedagogía de la música» (Vilar, 1999: 75).

De la noción de currículo oculto, Parcerisa (1999: 9) destaca tres ideas clave:

1) es transmitido por el profesorado de manera inconsciente, a diferencia de otras influencias educativas como las procedentes de la educación informal (publicidad, televisión...);

2) siempre existe, porque el profesorado no puede dejar de influir en su alumnado de múltiples maneras, muchas de ellas no conscientes;

3) transmite, por encima de todo, valores y actitudes. En ocasiones, mediante un proceso de análisis y reflexión; pero en otras muchas, mediante la imitación de la manera de actuar de un modelo, como puede ser el profesor o la profesora, lo que Bandura denomina *aprendizaje vicario*. El profesorado genera aprendizajes vicarios mediante su manera de actuar (qué hace, cómo lo hace, a qué da importancia...) y a través de su intervención indirecta (libros de texto que selecciona, normas de convivencia que propicia en sus clases, repertorio que selecciona, en el caso de educación musical...). Y es que, el currículo oculto tiene una estrecha relación

con lo que se actúa, con las formas de decir o afirmar una cosa, más que con la información en sí (Díaz Barriga, 2006).

Por otra parte, la escuela experimenta actualmente una ruptura relacionada con los procesos de globalización, resultado, en parte, de la invasión de las tecnologías de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información y que lleva a sentir un estado de *placer* o *satisfacción* inmediato y una visión de lo útil (Díaz-Barriga, 2006). Estos espacios tienen gran capacidad para promover diversos patrones de comportamiento entre la juventud que los que se derivan del ambiente escolar tradicional que limita de alguna manera el aula, y se puede afirmar que tienen gran peso en todo lo que rodea a las actividades musicales y artísticas en general.

Todo esto nos lleva a reivindicar la necesidad de analizar y reflexionar acerca de los mensajes que transmiten los libros de texto y otros materiales curriculares, la utilización que se hace de los mismos, además de revisar la comunicación entre alumnado y profesorado.

A modo de conclusión

La formación de valores es un tema complejo que trasciende el escenario escolar mucho más complejo que lo que se suele reconocer. Es importante comprender, para su estudio, que está influenciada por un entorno social que puede ser perjudicial. En este sentido, el currículum oculto permite reconocer que en la práctica escolar se generan un conjunto de aprendizajes de los que muchas veces no se tiene conciencia. Por ello se debe promover una reflexión sobre cómo tales valores se expresan en el medio social, en el ámbito escolar y en las relaciones cotidianas en el aula. En cuanto a la música, y la educación artística en general, tienen todavía un buen camino por recorrer, aunque resulta indiscutible que la educación general queda sesgada e incompleta si descuida las posibilidades de la experiencia artístico-musical como ámbito general de educación. En este sentido Gardner (2010) nos recuerda que este tipo de experiencias precisamente son un valor educativo singular y específico para la formación general en todos los sentidos.

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2012, 23/10/2015). *El futuro que queremos. El documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Paper presented at the Conferencia

de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, Río de Janeiro, Brasil, 20-22 de junio.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015. Recuperado en el 23/10/2015; disponible en:

<http://www.un.org/es/millenniumgoals/beyond2015-overview.shtml>

Bergh, A.; Sloboda, J. (2010). Music and art in conflict transformation: A review. *Music and arts in action*, 2(2), 2-18.

Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.

Cabedo-Mas, A. (2014a). La música como proyecto socioeducativo. In A. Giráldez (Ed.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-120). Madrid: Editorial Síntesis.

Cabedo-Mas, A. (2014b). La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces. *Cultura de Paz*, 20(64), 10-16.

Cabedo-Mas, A.; Díaz-Gómez, M. (2015). Art and Music in Compulsory Education, More than Just a Curricular Feature of Good Tone. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295.

Díaz-Gómez, M. (2010). Artes integradas. ¿Se puede concebir hoy el arte de otra manera? In S. Espinosa (Ed.), *Artes integradas y educación. Punto de interacción creativa* (pp. 43-56). Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).

Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 50(191), 15-34.

Fountain, Susan. (1999). *Peace Education in UNICEF*. New York: UNICEF.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratz.

Gardner, H. (1990). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Green, L. (2003). Why 'Ideology' is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2(2), 2-20.

Herrería, A. Fernández (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (22), 21-38.

International Society for Music Education. (2006). ISME Vision and Mission: Leading and Supporting Music Education Worldwide. Retrieved 06/05/2015, from <http://www.isme.org/general-information/29-isme-vision-and-mission>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, núm. 106, Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006 17158-17207 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa., Boletín Oficial del Estado, Núm. 295, 10 de diciembre de 2013 (2013).

Odena, O. (2010). Practitioners' views on cross-community music education projects in Northern Ireland: alienation, socio-economic factors and educational potential. *British Educational Research Journal*, 36(1), 83-105.

Parcerisa, A. (1999). ¿Qué es el currículum oculto? *Eufonía: Didáctica de la música*, 17, 6-13.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Núm. 52, Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo de 2014 19349-19420 (2014).

Rodríguez Moneo, M., González Briones, E. (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rosenmund, M. (2007). The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, 18, 173-194: Springer.

Torres, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development* (Vol. 46). London: Heinemann.

Tedesco, J. C., Operti, R., Amadio, M. (2013). The curriculum debate: Why it is important today. In U. I. B. o. Education (Ed.), *IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10*. Geneva, Switzerland: UNESCO.

Touriñán López, J. M.; Longueira Matos, S. (2011). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22(2), 151-181.

UNESCO. (2006). Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century *IBE Working Papers on Curriculum Issues* (Vol. 1). Geneva, Switzerland: UNESCO-International Bureau of Education.

UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Paper presented at the Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl (República de Corea), 25-28 de mayo. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=41117&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Urbain, O. (Ed.). (2008). *Music and Conflict Transformation: Harmonies and Dissonances in Geopolitics*. New York: I. B.Tauris.

Vilar, J. M. (1999): Investigación-acción y currículum oculto en la enseñanza obligatoria. *Eufonía: Didáctica de la música*, 17, 67-77.

¹ **Music for learning, music for integrating? Arts and education in values in the school curriculum**

Recibido: 24/10/2015

Aceptado: 02/11/2015

² Doctor.

Universitat Jaume I de Castellón (España).

E-mail: cabedo@uji.es

³ Doctora

Universidad del País Vasco (España).

E-mail: cristina.arriaga@ehu.es