

José Luis Aróstegui Plaza,  
Gabriel Rusinek Milner  
y Antonio Fernández-Jiménez (eds.)

# Escuelas musicales

Buenas prácticas docentes  
en centros de Primaria y Secundaria  
que educan a través de la música

Colección Universidad

Título: *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música*



Este libro es parte del proyecto de investigación EDU2014-58066-P sobre «El impacto de la Educación Musical en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento» (IMPACTMUS), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Primera edición: julio de 2021

© José Luis Aróstegui Plaza, Gabriel Rusinek Milner  
y Antonio Fernández-Jiménez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-41-4

Depósito legal: B 13758-2021

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

1. ¿Música, para qué? El lugar de la educación musical escolar para la sociedad y la economía del conocimiento. . . . .	9
JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA, GABRIEL RUSINEK MILNER	
2. Educar para el futuro: los profesores de música en formación como posibles agentes del cambio curricular. . . . .	21
CATHARINA CHRISTOPHERSEN	
3. El eslabón perdido: reivindicando la política como elemento central del cambio en la formación de docentes . . . . .	43
PATRICK SCHMIDT	
4. La educación musical sube al escenario. . . . .	71
ALBERT CASALS Y LAIA VILADOT	
5. Las comunidades de aprendizaje entran al aula de música en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. . . . .	97
ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ	
6. Emprendimiento e impacto educativo: el proyecto «Voces para la Convivencia» . . . . .	121
ALFONSO ELORRIAGA LLOR, GABRIEL RUSINEK MILNER	

7. Música para el desarrollo de la cohesión social y la adquisición de las competencias clave . . . . .	143
CRISTINA GONZÁLEZ-MARTÍN, ASSUMPTA VALLS CASANOVAS	
8. Del <i>Benedicat Bovis</i> al <i>Joy to the World</i> : economía y mimesis en un centro privado de élite . . . . .	167
JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA	
9. Sinergias entre biografía musical y contexto educativo en un maestro de música de Primaria de Andalucía . . . . .	195
JOSÉ LUIS GUERRERO VALIENTE	
10. El proyecto LÓVA como experiencia de educación transformadora . . . . .	215
ALBINA CUADRADO FERNÁNDEZ	
11. De lo que la música aporta a la Educación Obligatoria . . . . .	243
GABRIEL RUSINEK MILNER, JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA	

# ¿Música, para qué? El lugar de la educación musical escolar para la sociedad y la economía del conocimiento

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA  
Universidad de Granada

GABRIEL RUSINEK MILNER  
Universidad Complutense

La música forma parte de la escolarización obligatoria desde los inicios de la Escuela Moderna, en el siglo XIX. El sistema educativo ha cambiado mucho desde entonces, aunque las funciones para la que se creó siguen estando vigentes: la transmisión de un sistema cultural a las nuevas generaciones, a la vez que se las forma para el ámbito laboral y para su desarrollo como ciudadanos. Sin embargo, no es lo mismo educar para una economía basada en la producción de bienes industriales como la que había en aquel momento que para una economía basada en la producción y distribución del conocimiento, tal como sucede en la actualidad. Tampoco es igual educar dentro de un contexto de Estados nación que en un mundo globalizado en donde esos Estados se diluyen en macroestructuras que las engloban y en donde ser ciudadano nacional coexiste con una ciudadanía global de carácter digital y cosmopolita.

Los cambios en la creación y consumo de la música también han sido considerables desde aquel entonces. El más importante es sin duda que la música académica occidental ha dejado de ser preeminente con respecto a las demás. El concepto beethovenia-

no *de música culta* como «arte por amor al arte», es decir, entendida como espiritual, abstracta e independiente de su tiempo (Baricco, 1999) ha desaparecido en gran parte a consecuencia de las fronteras difusas que ahora existen entre lo lúdico y lo artístico (Frith, 1996).

Ante este panorama cambiante en lo socioeconómico, educativo y musical, cabe preguntarse qué ha sucedido con la educación musical escolar en general, y en España en particular. Partiendo de la base, fundada en datos empíricos (Kratus, 2007; Pérez-Moreno y Carrillo, 2019), de que los cambios acaecidos en la música, en la sociedad y en la escuela no han supuesto aún un cambio radical en la enseñanza musical en los centros escolares de régimen ordinario, en este libro presentamos estudios de caso de proyectos educativos ejemplares que podrían iluminar a los profesionales de la educación y a las administraciones educativas acerca de cuál podría ser el lugar de la música en la escuela en esta primera mitad del siglo XXI que dé respuesta a las cambiantes demandas educativas, sociales, económicas y culturales de nuestra época y de un futuro del que poco es posible predecir en estos tiempos inciertos. No en vano, algunos autores opinan que la época de la globalización ha terminado para dar paso a una hipotética «era del desorden» (Schweller, 2011; Reid *et al.*, 2020) ante la cual necesitamos «un gran reinicio» (Schwab y Mallert, 2020) como consecuencia de la «reversión demográfica» (Goodhart y Pradhan, 2020) que está transformando el mundo tal como lo conocemos. Como a lo largo de la historia de la humanidad, el mundo está en permanente cambio, pero si la globalización ya nos deparó cambios sustanciales con respecto a la época anterior, las incertidumbres actuales son todavía mayores de las que ya de por sí teníamos y están provocando alteraciones sociales que la pandemia de la COVID-19 no ha hecho sino acelerar.

Sin embargo, y aunque la producción investigadora internacional en educación musical es bastante profusa, de buena parte de ella podría decirse que se estudia *per se*, es decir, como si los problemas de nuestro mundo actual no tuvieran relación con la enseñanza musical. Solo así cabe explicarse que una corriente muy amplia de esta disciplina se dedique a justificar desde una perspectiva teórica (vale decir, filosófica) su inclusión dentro del currículo escolar o a defender su inclusión sobre la base de bene-

ficios extramusicales (como el manido efecto Mozart del desarrollo de las capacidades cognitivas) en donde la música se convierte, así, es una herramienta subsidiaria para conseguir objetivos que en principio le son ajenos. Que la música tenga una función educativa que vaya más allá de lo musical no tiene por qué ser negativo, al contrario; lo que a nuestro juicio sí lo tiene es centrarnos en aspectos colaterales o en la música como fin en sí misma aislada del resto del currículo cuando la educación musical y artística en general debería dedicarse a su esencia: lo estético, artístico y creativo o, como diría Liora Bresler, «aprender a entregarnos e interactuar con [el arte] tanto como podamos» (Guerrero, 2013, 60), como principal contribución que la música escolar puede hacer para ofrecer para dar respuesta a las demandas sociales y económicas que recaen sobre la escuela.

Llama, entonces, la atención esta permanente defensa de la música dentro del currículo: primero, porque esto no sucede con las demás materias de los currículos escolares y, segundo, porque esta estrategia de justificación sin base empírica está muy extendida. La primera de las cuatro etapas de la investigación en educación musical que Bresler (2003) identifica, desde inicios del siglo XIX hasta finales de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, ya estuvo dedicada a justificar por qué la música debía estar dentro del currículo de enseñanzas obligatorias. En nuestros días, y aunque haya otros focos de atención, la justificación de por qué hay que enseñar música en nuestras escuelas sigue siendo un tema candente como lo demuestra, por ejemplo, el monográfico que, coordinado por Lindeman (2005), dedicó a esta cuestión la *International Journal of Music Education* o el «equipamiento justificativo» (*advocacy kit*) que presentó en 2014 la Alianza Mundial por la Educación Artística entre otras muchas instituciones que defienden este enfoque.<sup>1</sup>

Tal vez esta permanente preocupación por justificar la inclusión de la música como materia escolar obedezca a la falta de acuerdo sobre el papel que debe jugar la música dentro del sistema escolar. El corpus de conocimiento que tenemos proveniente de la investigación no parece tener mucha repercusión en el desarrollo del currículo, donde las llamadas *metodologías musica-*

1. Véase, a modo de ejemplo, la página que la Fundación Todd Rungrens tiene sobre este particular en: <https://spiritofharmony.org>.

*les activas*, construidas a partir de los principios educativos de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrollan a partir del hecho musical y desde la intuición de buenos músicos preocupados por la formación musical, perspectiva esta que sigue conformando el currículo actual en educación musical. Esta educación musical desde las metodologías musicales activas probablemente está tan extendida porque dichas intuiciones funcionaron y funcionan bien en una escuela siempre que dicha educación musical, en paralelo al modelo artístico musical que defiende, siga siendo espiritual, abstracta y, en definitiva, desconectada de su contexto social. Pero la educación en el siglo XXI no puede seguir basándose en ocurrencias bienintencionadas, sino que ha de fundamentarse en evidencias, es decir, en datos provenientes de investigación, afirmación que, por supuesto, incluye la educación musical, y que tampoco puede estar desconectada del resto de la escuela y del mundo que lo rodea. La idea de «el arte por amor al arte», que parece seguir gozando de una aparente buena salud en la educación musical escolar española, languidece en el panorama musical y artístico contemporáneo.

No obstante, la realidad es tozuda y no deja de llamar a nuestra puerta. En el informe de la OCDE (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2013) dedicado al impacto de la educación artística en las nuevas generaciones se parte de la base de que las artes deberían contribuir a la innovación, entendida como capacidades creativas, cognitivas y de trabajo en equipo. Los estudios cuantitativos revisados en dicho informe sugieren que las artes claramente influyen en el desarrollo las capacidades generales del individuo, como el coeficiente de inteligencia y la memoria, pero sus resultados son «inconcluyentes» sobre su influencia en la creatividad de los estudiantes y sobre la promoción del pensamiento reflexivo. Esto no significa que ese impacto ni exista ni deje de existir, sino que tal falta de conclusión obedece a la «cantidad insuficiente de investigación experimental y también por la dificultad de medir adecuadamente estas capacidades» (p. 256). De ello se constata, por un lado, que las herramientas de medición determinan lo que es relevante o no como parte del currículo y, lo que es más importante para el propósito de este libro y capítulo, que si la música y el arte en general van a formar parte del currículo no será porque lo dijera Aristóteles o porque



la música formara parte del *quadrivium* que configuraba la educación de la Edad Media junto con el *trivium*. La racionalidad económica en educación es, sin duda, una de las causantes del declive de la educación musical escolar (véanse Burnard, 2010; Aróstegui, 2016; Woodford, 2018; Ángel-Alvarado *et al.*, 2020), aunque, si permite que dejemos de ignorar las demandas socioeconómicas que se espera resuelva la escuela, puede ser al mismo tiempo el acicate que necesitamos para salir de nuestro ensimismamiento.

## 1. Escuelas musicales excelentes

Este libro quiere contribuir a mirar hacia delante. Así, para dar respuesta a la cuestión del papel de la educación musical escolar en el siglo XXI partimos de los datos del presente, de lo que se está haciendo en algunas de nuestras escuelas e institutos y de lo que demanda la sociedad y la economía actuales, partiendo de datos de investigación cualitativos. Para ello, hemos estudiado en profundidad diferentes centros escolares de nuestro país a nivel de Educación Primaria y Secundaria que por un motivo u otro pueden considerarse ejemplos de «buenas prácticas docentes» a tenor de datos empíricos que muestran un «impacto» de la educación musical en los jóvenes.

Ponemos entre comillas estos dos conceptos porque sus substratos teóricos son muy diferentes y acarrear implicaciones muy distintas. Así, por un lado, las «buenas prácticas docentes» tienen una larga tradición en investigación educativa que comienza en los años ochenta (Shulman, 1986) y que continúa en vigor porque el concepto supone para la pedagogía pasar de ser deductiva y normativa a inductiva y situada (Zabalza, 2012), si bien tiene el riesgo de que los estudios se conviertan en reportes laudatorios de las experiencias a las que se refieren, de lo que hemos procurado huir.

Al mismo tiempo, en las últimas dos décadas también ha venido hablándose de «impacto» en educación, a consecuencia de trasladar la lógica económica a cualquier ámbito social, pues esta es la racionalidad última que tiene este concepto. No en balde, «impacto» se define en economía como «la medida de los efectos tangibles e intangibles (consecuencias) de la acción o in-

fluencia de una cosa o entidad sobre otra».<sup>2</sup> Así, cuando hablamos de impacto en educación estamos hablando de aquellos efectos que son susceptibles de medirse, es decir, cuantificarse, lo que tiene enormes consecuencias para la educación musical, al fijarnos solo en aquellos aspectos cuantitativos, que son los menos importantes en música (Aróstegui, 2019), si es que aceptamos el enunciado anterior de que lo esencial del arte es la interacción con el objeto artístico.

En este libro vamos a seguir un enfoque híbrido entre ambos conceptos. Aunque adherirnos fundamentalmente al enfoque de las buenas prácticas docentes, estudiaremos el impacto de la educación musical escolar más allá de lo cuantitativo tal como lo entienden Carrillo *et al.* (2017), al considerar los efectos educativos de la música a nivel intrínseco (el valor educativo de la música propiamente dicha) y extrínseco (el valor educativo de la música para desarrollar otras capacidades o adquirir otros conocimientos).

Así, el grueso de este libro lo componen siete estudios de caso realizados en colegios e institutos españoles a fin de conocer cómo es la educación musical que ofertan y qué respuestas dan a las demandas sociales y económicas requeridas al sistema educativo en su conjunto. Estos estudios se realizaron con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto de investigación EDU2014-58066-P sobre «El Impacto de la Educación Musical en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento» (IMPACTMUS), conseguido en concurrencia pública. Cada centro se escogió por ser ejemplos de buenas prácticas y por tener un impacto educativo en los estudiantes, ya sea por una razón o por otra.

IMPACTMUS se vertebró en tres ejes complementarios que mostraron, de una manera retrospectiva y de manera prospectiva, aspectos de las realidades musicales vividas en los centros educativos. Tratándose de una evaluación, el primer eje consistió en preguntar a los *usuarios* de esa educación musical por sus recuerdos sobre las experiencias musicales que tuvieron durante su paso por la escuela a partir de un cuestionario (Cremades, 2019). El segundo eje del proyecto consistió en historias de vida de personas a las que la educación musical escolar había producido al-

2. <http://www.businessdictionary.com/definition/impact.html>.

gún tipo de impacto en lo personal, en lo académico o en lo profesional, y están presentadas en el libro editado por Pérez Moreno y Carrillo (2019). El tercer eje, que toma como inspiración la evaluación de un programa de financiación de la educación artística en los Estados Unidos mediante estudios de caso llevada a cabo por Stake, Bresler y Mabry (1991) y que parte de nuestra propia experiencia en proyectos multicasos (Aróstegui, 2004, 2011; Burnard *et al.*, 2008), constó de siete estudios de caso que buscaron comprender iniciativas desarrolladas en centros educativos en los que la música tiene una trascendencia educativa que, previsiblemente, influye de manera especial en la vida de niños y adolescentes. Esos estudios de caso son los que se presentan en este libro.

Así, Albert Casals y Laia Viladot, de la Universidad Autónoma de Barcelona, investigan dos centros escolares de Primaria que basan sus prácticas docentes en el componente escénico de la música (capítulo 4). Antonio Fernández-Jiménez, de la Universidad de Granada, en el capítulo 5 también refiere dos centros escolares, uno de Primaria y otro de Secundaria, pertenecientes a la red de Comunidades de Aprendizaje, en donde le presta atención a las clases de música y su contribución al éxito de este reconocido proyecto. Alfonso Elorriaga, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Gabriel Rusinek, de la Universidad Complutense, tratan en el capítulo 6 el impacto educativo del coro de un instituto, que ponen como ejemplo de «emprendimiento educativo» que convierte a los docentes de música en gestores culturales. Cristina González Martín y Assumpta Valls, de la Universidad Autónoma de Barcelona, refieren en el capítulo 7 el proyecto «Música para Crecer», que se realiza en un centro de Primaria en el que la música se imparte durante cinco horas a la semana. En el capítulo 8, José Luis Aróstegui, de la Universidad de Granada, presenta un centro privado de élite en el que la música también juega un papel importante en la educación que ofrece. José Luis Guerrero, profesor en el IES Huerta del Rosario de Chiclana (Cádiz), en el capítulo 9 toma como centro de su estudio de caso a un profesor de música de Primaria en la que se muestran las sinergias entre lo personal y lo musical para educar en valores a través de la música. Por último, Albina Cuadrado, de la Universidad Complutense, se interesa en el capítulo 10 por el desarrollo del proyecto LÓVA («La Ópera como Vehículo de Aprendizaje»)

en un centro escolar de Primaria. Como cierre de todas estas investigaciones, Rusinek y Aróstegui reflexionan sobre los hallazgos de estos, a modo de estudio multicasos.

En este libro se incluyen otros dos capítulos, además de este introductorio. En el 2, Catharina Christophersen, de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Noruega Occidental, sostiene una línea argumental política cuando apuesta por los estudiantes de formación del profesorado de música como potenciales agentes de cambio curricular. Esta misma línea política es la que emplea Patrick Schmidt, de la Universidad de Ontario Occidental (Canadá) en el capítulo 3, cuando reivindica la política como el «eslabón perdido» en la formación del profesorado de música que luego imparte las clases, en donde podemos ver cómo a nivel internacional, mientras las exigencias sobre el profesorado aumentan, la formación y medios que se les ofrecen no crecen al mismo ritmo, de ahí la necesidad de reivindicar la política como medio para hacer los cambios organizativos y prácticos que una disciplina como la educación musical puede adoptar. Es fácil de entender que el papel del profesorado es fundamental para el éxito de unas buenas prácticas docentes, de ahí que reflexionemos sobre la formación que reciben y sobre las posibilidades o limitaciones que las políticas educativas de reforma imponen al trabajo docente cuando están en ejercicio, que es lo que se reporta en los restantes capítulos.

La importancia de la política en el diseño y desarrollo del currículo es algo sobradamente sabido en investigación educativa desde hace mucho tiempo. Sin embargo, en educación musical, tan centrada como ha estado y sigue estando en los contenidos, pareciera que no tiene que ver con ella. Pero cuando un ministro de Educación divide las asignaturas en instrumentales (ciencias, matemáticas, lengua...), y «las que distraen»<sup>3</sup> (artes, humanidades y ciencias sociales), no puede ignorarse por más tiempo ese componente político que tanto ha contribuido a llevar al borde de la desaparición a la música escolar. Recordemos, como ejemplo, que desde la por el momento última Ley de Educación aplicada en centros escolares, la de 2013, la música no es obligatoria a nivel estatal en Primaria, siéndolo aún en la mayoría del país por mor de la llamada *troncalidad autonómica*, y que en Secunda-

3. <https://noktonmagazine.com/las-asignaturas-que-distraen>.

ria su presencia se redujo todavía más. De nada sirve formar a profesorado de música si luego no hay música que enseñar en las escuelas.

Claro que para eso el profesorado ha de tener ideas claras. En el libro proveniente de este mismo proyecto de investigación ya citado (Pérez-Moreno y Carrillo, 2019) y en el que se hace una mirada retrospectiva de lo que ha supuesto la educación musical escolar en España, lo que encuentran no es siempre positivo. Cremades (2019) concretamente presenta los datos del igualmente referido cuestionario pasado a una muy amplia muestra representativa de la población de jóvenes de entre 22 y 32 años a quienes se les pedía valorar la educación musical recibida en Primaria y Secundaria. Mientras que su valoración de las actividades realizadas se puede calificar como «media», su opinión sobre el impacto que ha tenido en sus vidas es muy pobre. En el libro también se refieren experiencias de personas a las que la música escolar les cambió la vida a mejor, pero para encontrar esos efectos tan positivos hay que ir a lo particular; es decir, no pueden generalizarse. El limitado impacto de la educación musical escolar en España que muestran los datos de la encuesta realizada es todo un reflejo de la anteriormente aludida falta de dirección en la educación musical escolar más allá de mirarse y perpetuarse a sí misma.

Este libro es la contrapartida a los datos aportados por los estudios que componen el editado por Pérez-Moreno y Carrillo: profundizamos en lo particular para mostrar ejemplos en los que la educación musical escolar tiene efectos educativos intrínsecos y extrínsecos a la propia música. Huimos del *publirreportaje*; los centros estudiados no son perfectos, tienen problemas y, como toda obra humana, son perfectibles, pero al mismo tiempo aportan un valor único a la experiencia educativo-musical que ofrecen los centros que las fomentan. Bien con la ópera, el coro, la integración escénica, las tertulias musicales dialógicas, o lo que sea, algunos profesores de música están desarrollando unos proyectos que repercuten relevantemente en el alumnado que las recibe.

Por eso titulamos este libro *Escuelas musicales*, en paralelo y pequeño homenaje al que escribieran Apple y Beane (2019) publicado originariamente en 1995. Al igual que ellos, en este libro hemos seleccionado nueve experiencias (estructuradas en siete capítulos) de trabajo cotidiano de profesores de música altamen-

te comprometidos en prácticas escolares innovadoras y que educan a través de la música. Sus acciones atestiguan el poder de las personas que trabajan desde la música con enfoques educativos claros para superar dificultades y conseguir metas creativas en educación. En momentos en los que se está poniendo en cuestión la viabilidad de la música dentro del sistema educativo obligatorio, las experiencias que aquí se recogen nos iluminan sobre su potencial en la cimentación de bases firmes sobre las que asegurar y perfeccionar lo mismo a la sociedad que a la economía del conocimiento.

Y es que justificar por qué la música tiene que estar dentro del currículo no puede basarse en lo deductivo y normativo, sino en lo inductivo y situado. En esta última dirección va este libro: a sumar conocimiento pedagógico basado en investigación empírica que demuestre, si es el caso y como esperamos el lector compruebe a lo largo de los diferentes capítulos, el enorme potencial educativo que tiene la música escolar para educar, a nivel intrínseco con la música como fin educativo, y extrínseco, con la música como medio.

## 2. Referencias bibliográficas

- Ángel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M. R. (2020). Isolation at the workplace: The case of music teachers in the Spanish primary education system. *Music Education Research*. Doi: 10.1080/14613808.2020.1806809.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (comp.) (2019). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aróstegui, J. L. (ed.). (2004). *The social context of music education*. Champaign: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, Universidad de Illinois. [https://www.researchgate.net/publication/269991114\\_The\\_social\\_context\\_of\\_music\\_education](https://www.researchgate.net/publication/269991114_The_social_context_of_music_education).
- Aróstegui, J. L. (ed.). (2011). *Educating music teachers for the 21<sup>st</sup> century*. Róterdam: Sense.
- Aróstegui, J. L. (2019). Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education. *Arts Education Policy Review*, 120 (3), 121-125. Doi: 10.1080/10632913.2018.1532368.
- Baricco, A. (1999). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid: Si ruela.

# Índice

1. ¿Música, para qué? El lugar de la educación musical escolar para la sociedad y la economía del conocimiento . . . . .	9
1. Escuelas musicales excelentes . . . . .	13
2. Referencias bibliográficas . . . . .	18
2. Educar para el futuro: los profesores de música en formación como posibles agentes del cambio curricular . . . . .	21
1. Agencia de profesores de música . . . . .	22
2. Instantánea: una próxima reforma de la política noruega . . . . .	25
3. Formación de profesores de música: ¿conservación o cambio? . . . . .	26
4. Propósitos de la formación del profesorado de música: la perspectiva de Biesta . . . . .	29
5. Los profesores de música en formación como agentes potenciales de cambio . . . . .	32
6. Observaciones finales . . . . .	35
7. Referencias bibliográficas . . . . .	37
3. El eslabón perdido: reivindicando la política como elemento central del cambio en la formación de docentes . . . . .	43
1. Trabajando localmente, pero alineándonos con las tendencias más globales . . . . .	45

2. El caso de Ontario (Canadá) . . . . .	48
3. El profesor de música como un nuevo tipo de defensor de la política. . . . .	52
4. Políticas, diseño de la investigación y cambio en el campo . . . . .	57
5. Cambios estructurales . . . . .	60
6. Reflexiones finales . . . . .	63
7. Referencias bibliográficas . . . . .	65
4. La educación musical sube al escenario . . . . .	71
1. ¡Arriba el telón! . . . . .	71
1.1. El contexto . . . . .	72
1.2. La vivencia . . . . .	74
1.3. La reflexión . . . . .	76
2. ¡El espectáculo es nuestra salvación! . . . . .	79
2.1. El contexto . . . . .	79
2.2. La vivencia . . . . .	81
2.3. La reflexión . . . . .	83
3. Centrando el foco en la educación escénica y musical. . . . .	85
3.1. Del teatro escolar a la educación escénica . . . . .	85
3.2. La educación escénica y las artes en la escuela . . . . .	88
3.3. La música escolar: educar para la escena y otros desafíos . . . . .	89
4. Cantamos, tocamos, actuamos... ¡impactamos! . . . . .	91
4.1. Educación musical . . . . .	92
4.2. Escena . . . . .	92
4.3. Impacto . . . . .	93
5. Referencias bibliográficas . . . . .	94
5. Las comunidades de aprendizaje entran al aula de música en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria . . . . .	97
1. Comunidades de aprendizaje: una oportunidad de voz para la comunidad . . . . .	100
2. Música en las comunidades de aprendizaje . . . . .	105
2.1. Una educación musical para el ámbito social y ciudadano . . . . .	105
2.2. Dinámicas de aprendizaje utilizadas en el aula de música de una CdA . . . . .	112
3. Conclusiones . . . . .	116
4. Referencias bibliográficas . . . . .	120



6. Emprendimiento e impacto educativo: el proyecto «Voces para la Convivencia» . . . . .	121
1. Contexto educativo y características del proyecto . . . . .	122
2. Metodología y diseño. . . . .	123
3. El impacto personal de la práctica coral en la clase de Música . . . . .	125
4. El impacto social de la actividad coral en la comunidad . . . . .	128
5. La sostenibilidad del proyecto . . . . .	131
6. Conclusiones . . . . .	134
7. Referencias bibliográficas . . . . .	138
7. Música para el desarrollo de la cohesión social y la adquisición de las competencias clave . . . . .	143
1. Características del proyecto «Música para crecer». . . . .	144
1.1. Singularidad del proyecto . . . . .	145
1.2. Organización del proyecto . . . . .	145
1.3. Implicación de la comunidad educativa en el proyecto. . . . .	147
2. La música, nexo entre la escuela y el entorno. . . . .	149
3. Algunas claves de la enseñanza musical del centro . . . . .	150
3.1. La vivencia y la experiencia preceden a la conceptualización . . . . .	150
3.2. Impartir clases con grupos reducidos . . . . .	152
3.3. La presencia de la música en las otras áreas . . . . .	152
4. Impacto del proyecto musical en el centro escolar. . . . .	153
4.1. Ser un referente pedagógico en la ciudad . . . . .	154
4.2. Incremento en la demanda de preinscripción. . . . .	154
4.3. Equilibrio en la tipología del alumnado. . . . .	154
5. Impacto del proyecto musical en el desarrollo integral del alumno. . . . .	155
5.1. Refuerzo de la cohesión social . . . . .	155
5.2. Mejora de la adquisición de las competencias clave . . . . .	157
5.3. Generación de habilidades conductuales y valores. . . . .	158
5.4. Desarrollo personal del alumnado . . . . .	160
6. A modo de conclusión . . . . .	162
7. Referencias bibliográficas . . . . .	164
8. Del <i>Benedicat Bovis</i> al <i>Joy to the World</i> : economía y mimesis en un centro privado de élite . . . . .	167
1. Las clases en el centro. . . . .	169

2. El papel de la música en el centro . . . . .	174
2.1. Irene . . . . .	174
2.2. Vicente. . . . .	178
3. El seminario de música . . . . .	184
4. Conclusiones . . . . .	188
5. Agradecimientos. . . . .	192
6. Referencias bibliográficas. . . . .	192
9. Sinergias entre biografía musical y contexto educativo en un maestro de música de Primaria de Andalucía . . .	195
1. Jesús Palacios . . . . .	198
1.1. Con-textualizando. . . . .	198
1.2. Biografía (musical) como herramienta educativa . . . .	200
1.3. Sus clases: donde realmente el tiempo es relativo gracias al tempo musical. . . . .	204
1.4. Una chirigota con clase... . . . .	206
1.5. Ramón: del absentismo a la inclusión y más allá . . . .	208
2. Conclusiones . . . . .	210
3. Referencias bibliográficas. . . . .	213
10. El proyecto LÓVA como experiencia de educación transformadora . . . . .	215
1. Contextualización . . . . .	216
2. Educando a través de LÓVA. . . . .	219
2.1. Texturas de aprendizaje. . . . .	219
2.2. El proceso de creación y la realización del evento artístico . . . . .	224
2.3. Espacios y contextos de aprendizaje . . . . .	228
2.4. Los significados de la experiencia en educandos, educadoras y familias . . . . .	231
3. Conclusiones . . . . .	236
4. Coda. . . . .	239
5. Referencias bibliográficas. . . . .	240
11. De lo que la música aporta a la Educación Obligatoria . . . . .	243
1. Música que educa. . . . .	245
1.1. Microcosmos social. . . . .	246
1.2. La participación del alumnado . . . . .	246
1.3. Apertura del centro a la comunidad . . . . .	247

1.4. Músicas vivas. . . . .	248
1.5. Digitalización . . . . .	249
1.6. Profesorado . . . . .	250
2. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir: la educación musical en la era pospandemia. . . . .	251
3. Referencias bibliográficas. . . . .	255

