

La práctica instrumental para formar el carácter: posibilidades educativas desde una perspectiva artesanal de la música

Instrumental practice to shape character: Educational possibilities from a craftsmanship perspective of music

David GONZÁLEZ-LLOPIS. Profesor. Universidad Internacional de la Rioja (david.gonzalezllopis@unir.net).

Resumen:

La música ha estado presente en la educación desde hace siglos, con expresiones diversas en sociedades de distintos tiempos y espacios, de entre las que sobresale la Grecia clásica. Algunos de sus filósofos y pedagogos destacaron la repercusión positiva que la formación musical tiene sobre el carácter humano. El objetivo de este artículo es mostrar el potencial educativo de la música, además de la relación existente entre la formación instrumental y la educación del carácter. A partir del análisis de dos obras clave del corpus aristotélico, la *Política* y la *Ética a Nicómaco*, se elabora una posible ética de la virtud centrada en la artesanía. La idea del artesano propuesta por Richard Sennett sirve de guía para encontrar un modo de práctica musical en el que el dominio instrumental sea el núcleo del aprendizaje y del proceso educativo. Se muestra cómo la educación musical, en general, y la formación instrumental, en particular, comparten un fin con la educación del carácter: la formación integral del ser humano. El aprendizaje musical tiene la capacidad de incidir en el carácter y crear y reforzar hábitos y virtudes con vistas a la excelencia y al florecimiento humano. Por medio de una concepción artesanal de la práctica musical, la música y la educación se pueden cruzar para incidir de forma positiva en el individuo. De este modo, es posible reorientar ciertas prácticas y conductas de la formación musical presentes en la tradición occidental. A pesar de que existen multitud de modos de experimentar la música, la práctica instrumental es considerada la principal por la condición organológica de la música. Puesto que la filosofía práctica de Aristóteles incide en la *praxis* y que la música es, en esencia, una actividad humana, se puede concluir que la educación musical a través de la práctica instrumental incide en la formación de las

múltiples dimensiones del individuo y en la construcción de una comunidad que comparta un fin último: el florecimiento.

Palabras clave: educación del carácter, educación musical, práctica instrumental especializada, virtud, artesano.

Abstract:

Music has been present in education for centuries, expressed differently in societies in different times and places, among which it is worth mentioning Classical Greece. Some of its philosophers and pedagogues emphasised the positive effect of musical education on human character. The objective of this article is to demonstrate the educational potential of music, as well as the relationship that exists between learning to play an instrument and character education. Based on the analysis of two key works from the Aristotelian corpus, the *Politics* and the *Nicomachean Ethics*, a viable virtue ethic can be created that focuses on craftsmanship. The idea of the craftsman proposed by Richard Sennett provides a guide for finding a method for musical practice where instrumental proficiency is at the heart of learning and the educational process. This shows how music education, in general, and learning to play an instrument, in particular, share a goal with character education: the comprehensive education of human beings. Learning music has the capacity to influence character by creating and reinforcing habits and virtues with a view to excellence and human flourishing. Through a concept of music practice based on craftsmanship, music and education can be used to influence the individual positively. In this way, certain practices and behaviours present in the Western tradition of music education can be

Fecha de recepción del original: 01-10-2023.

Fecha de aprobación: 17-11-2023.

Cómo citar este artículo: González-Llopis, D. (2024). La práctica instrumental para formar el carácter: posibilidades educativas desde una perspectiva artesanal de la música [Instrumental practice to shape character: educational possibilities from a craftsmanship perspective of music]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (287), 67-77. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3928>

redirected. Despite the fact that there are numerous ways to experience music, instrumental practice is recommended as the main one given the organological condition of music. As Aristotle's practical philosophy emphasises *praxis* and music is essentially a human activity, it can be concluded that music education using instrumental practice has an influence

on the multiple dimensions of an individual's education and in constructing a community that shares the ultimate goal: flourishing.

Keywords: character education, music education, specialised instrumental practice, virtue, craftsman.

1. Introducción

El filósofo y pedagogo John Dewey (2014) afirmaba que «nadie puede escapar al problema de cómo comprometernos con la vida [...] o, de lo contrario, deberá renunciar a la vida y abandonarla» (p. 95). La música es un elemento primordial en la vida de las personas y cómo nos comprometamos con ella puede marcar el rumbo de nuestra existencia. Así, la educación musical guarda el compromiso de formar al ser humano como tal y de transformar la sociedad (Jorgensen, 2003).

A este respecto, Fernández y Casas (2019) muestran la confusión y la falta de consenso en el uso de la palabra *educación* dentro de la enseñanza musical. La conclusión a la que llegan es que no se puede hablar de educación sin unos componentes morales que respondan al *por qué* y al *para qué*, dado que constituye una actividad ética. En la misma línea se encuentra Aróstegui (2011), quien describe la música educativa como una actividad moral y política; o Bowman (2012), quien incide en que hacer música puede ser una vía para reflexionar sobre el tipo de *persona buena que puedo ser* y cómo la música puede ayudar en esto.

No obstante, en el contexto español de la educación musical, Tourián y Longueira (2010) distinguen entre educación *para* la música, ubicada en conservatorios y escuelas de música, y con un objetivo de profesionalización, principalmente en especialidades instrumentales; y educación *por* la música, perteneciente al contexto de la educación general. En la segunda acepción, «como ámbito de educación, la música sirve a cada educando para usar y construir experiencias valiosas para su propia vida y formación integral desde la experiencia artística musical» (Tourián y Longueira, 2010, p.157).

Considerando lo anterior, el objetivo de este artículo es analizar las posibilidades de la práctica instrumental especializada a fin de que pueda ser educativa. Para ello, se propondrá una estructura ético-práctica

derivada del concepto de la educación del carácter y centrada en la noción de artesanía, y se reflexionará sobre las repercusiones educativas que tiene este planteamiento.

2. Educación del carácter: una aproximación aristotélica a las necesidades educativas de hoy

Definir la educación del carácter (EC) es una tarea compleja (Berkowitz y Bier, 2005). Se trata de un concepto *paraguas* donde tienen cabida una gran cantidad de iniciativas, como la educación de las virtudes, la educación en valores o la educación para la ciudadanía (Bernal *et al.*, 2015; Fuentes, 2018). Duckworth y Meindl (2018) cuestionan, incluso, la relevancia de definirlo, pues puede implicar un reduccionismo excesivo y una simplificación de su alcance. Aunque aseguran que focalizar la acción educativa de un modo intencional y deliberado es preferible, no ven necesario que sea estructurada y esté localizada en la escuela. Por estos motivos, también es complicado consolidar una definición válida para todos los contextos (Lickona, 2018).

No obstante, en pocas palabras, este modo de entender la educación podría resumirse en «conocer lo bueno, desear lo bueno y hacer lo bueno» (Lickona, 1999, p. 140). La EC pretende que el *ethos* de la comunidad esté comprometido con una serie de valores morales, virtudes y conductas éticas donde todos participen por el bien común. La comunidad educativa se ve involucrada al completo y el profesorado juega un papel crucial en la promoción del carácter virtuoso (Berkowitz y Bier, 2005), en cuanto que la figura del educador debe servir de ejemplo moral mediante las acciones que se lleven a cabo en el aula y fuera de ella (McGrath, 2018). Así, es de suma importancia la colectividad y su cuidado, y, por lo tanto, se exige una responsabilidad individual en favor de un bien común (The Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017; Lickona, 1999).

Por otro lado, los rasgos que delimitan la concepción actual de la EC son aspectos éticos provenientes de la filosofía de Aristóteles (Kristjánsson, 2015), de la que manan diferentes conceptos y significados fundamentales como son el carácter, la virtud, la prudencia, la felicidad o el florecimiento (Vargas y González-Torres, 2009). Así, desde una visión aristotélica, se puede afirmar que la actividad humana tiende a un fin propio de su naturaleza, el bien último (Höffe, 2008). Se trata de «una actividad del alma de acuerdo con la virtud y, si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta, y, además, en una vida entera» (Aristóteles, 2010, p. 36). Este bien último trasciende la vida individual cuando se asume que es inseparable del bien común; según el estagirita, el bien último «es más hermoso y divino conseguirlo para un pueblo y las ciudades» (Aristóteles, 2010, p. 25).

Pero ¿cuál es ese bien superior estable y perdurable en la vida? La *eudaimonia*. MacIntyre (1987) la define como bienaventuranza, felicidad, prosperidad, el gozo en la vida humana, y Barnes (1999) la identifica con un proceso, el de florecer, «hacer un éxito de la propia vida» (p. 130). Dicho proceso se actualiza por medio de las virtudes y se apoya en el concepto de bien al que se acoja el individuo y su comunidad. Este proceder se distingue por la excelencia, por realizar aquello que proporcionará gozo debido a su grado excelso de bondad (Barnes, 1999; MacIntyre, 1987). En conclusión, el bien supremo no se trata de una posesión, sino de un modo de vida: «el hombre feliz vive bien y obra bien» (Aristóteles, 2010, p. 37).

Además, el carácter se compone de múltiples virtudes interdependientes que sirven al individuo y al bien común. La virtud, o *areté*, para Aristóteles, adquiere un significado similar al de *bondad* o *excelencia* (Barnes, 1999). Son hábitos positivos y estables que mejoran el sentido y la percepción de quién es uno y quién puede llegar a ser (McGrath, 2018). Sanderse (2015) describe la vida virtuosa como un tipo de vida autosuficiente en la que el hábito adquiere una dimensión normativa. No obstante, en su condición de hábito, la ética de la virtud podría reducirse a una visión mecanicista (Jiménez, 2016); por eso, la meta-virtud reguladora de la prudencia (*phronesis*) es determinante (Burbules, 2019). De este modo, las virtudes son disposiciones y maneras de actuar que permiten al individuo alcanzar la *eudaimonia*, lo que requiere el uso de la razón para decidir sobre los medios «en el lugar correcto, en el momento correcto y de la forma correcta» (MacIntyre, 1987, p. 190).

Así pues, la formación de un buen carácter se entiende como un tipo de desarrollo integral del ser hu-

mano, condición que comparte con la educación musical actual (Fernández y Casas, 2019; Castro, 2014; Cuscó, 2013; Touriñán y Longueira, 2010; Jorquera, 2006; Villar, 2004). Se trata de aprender a vivir en comunidad por un bien último compartido, desde la actividad individual guiada por la razón y la prudencia. De lo dicho, la cuestión que surge es si la enseñanza de la práctica instrumental especializada es capaz de adoptar los mismos principios éticos y cómo podría hacerlo.

3. Propuesta de una ética-práctica para la práctica instrumental especializada

Como se ha mostrado, la ética de Aristóteles es fundamental en el desarrollo de la EC, y, al mismo tiempo, compatible con la educación musical. Sin embargo, es necesario aclarar cómo la práctica instrumental especializada podría adquirir el estatus de *educativa*. Por este motivo, a continuación, se centrará la atención, desde una visión ético-práctica, en las conexiones entre el carácter y la práctica instrumental. Junto a este análisis, se presentará una reflexión sobre las condiciones de la música en tiempos aristotélicos y la actualidad. Se concluye el apartado con la propuesta de una ética-práctica centrada en la idea de artesanía de Richard Sennett, aplicable a la práctica instrumental y que puede servir de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

3.1. Cómo la música afecta al carácter: discusión entre la visión aristotélica y la actualidad musical

Aristóteles, en el libro VIII de *Política*, analiza la música desde tres dimensiones: como juego o descanso, como ocio o como medio para la virtud (en cuanto que sirve a la educación para formar el carácter). El filósofo afirma que «la música infunde ciertas cualidades al carácter, acostumbrándolo a poder recrearse rectamente» (Aristóteles, 2015, p. 464). Esta costumbre o hábito pone la mirada en el futuro y la adultez, en tanto que la música como ocio se encuentra entre las actividades más elevadas. Es decir, acerca más a las personas libres (ciudadanía) al fin último del ser humano: la *eudaimonia*. También apunta diferentes tipos de melodías, ritmos e instrumentos que serán los adecuados para incidir en el buen carácter. Sin embargo, lo más importante para esta investigación es que, según el griego, los educandos deben aprender la música tocando. Aristóteles (2015) afirmaba que «no es indigno del hombre libre hacer las cosas por sí mismo o por los amigos o por una excelencia» (p. 458). La actividad manual está aceptada si es con vistas al ocio y la virtud, «pues es cosa muy difícil o imposible llegar a ser buenos jueces sin participar en estas acciones» (p. 470).

Las palabras del estagirita plantean un problema semántico y, en último término, ontológico, que la música sigue arrastrando por ser un fenómeno presente en casi todas las culturas a lo largo del tiempo y el espacio. Como señala Cook (2001), «*música* es una palabra muy pequeña para abarcar algo que adopta tantas formas como identidades culturales o subculturales existentes [...]. Cuando hablamos de música, estamos hablando realmente de una multiplicidad de actividades y experiencias» (p. 21).

Además de este problema persistente, existe alguna diferencia crucial respecto a la antigua Grecia en cuanto a la relación que las personas mantienen con la música en la actualidad. La tecnología desarrollada a partir del siglo xx ha concedido a la música el don de la ubicuidad y permite que cualquier persona pueda consumirla donde y cuando quiera. Hasta hace poco más de un siglo, era impensable poder elegir la música y que fuese reproducida sin necesidad de que otras personas la ejecutaran en vivo (Matthews, 2020). Los dispositivos digitales móviles e internet, con el *streaming* o las redes sociales, han favorecido un consumo cada vez más adaptado a cada sujeto, atomizado y acondicionado a sus *preferencias*, y han conducido a *oportunidades personalizadas infinitas* de reproducción musical (Surós, 2020). Como consecuencia, las personas se ven inmersas cada vez menos en el proceso de creación musical.

Harold (2016) también aclara la idea de que en la Grecia aristotélica la música era contemporánea en el sentido más amplio. Era propia de su época y cultura (tiempo histórico), y era creada en el momento: música en vivo y en directo (tiempo subjetivo). Por tanto, no solo la dimensión sonora era compartida de forma colectiva; también la visual, la social (ritual, ocio), la material o la lingüística, por ejemplo. En la actualidad, el espacio, el tiempo y los significados se encuentran difuminados y, sobre todo, no son compartidos en la realidad física de manera simultánea.

Además, la ética no trataba exclusivamente un proyecto moral, sino más bien su forma de vida, como explica el mismo Harold (2016). En ella, entraban costumbres como los gestos, la forma de expresarse, el conocimiento del gobierno o las prácticas de ocio. Por tanto, los componentes emocionales, ético-morales y políticos poseían el mismo significado dentro de la comunidad, formaban parte de un proyecto común, incluida la música (García, 2013). En consecuencia, la música sería buena en términos éticos si contribuyera a esta cultura de la virtud. Con la fragmentación social y la

especialización presente en las sociedades modernas, resulta casi imposible pensar en una cosmovisión única y compartida por todos los ciudadanos como la que existía en tiempos de Aristóteles.

A pesar de lo dicho, hay una idea fundamental que permanece intacta en el tiempo. Según el pensamiento aristotélico, la música tiene una repercusión multimodal en el ser humano e incide de forma positiva en el desarrollo del carácter desde un punto de vista emocional y del hábito (Zagal, 2019; Estrela, 2018; Suñol, 2018; García, 2013). Si consideramos que el buen carácter no puede constituirse si no es mediante la adquisición de buenos hábitos (Suñol, 2021; Harold, 2016), encontramos aquí un lugar donde el aprendizaje de la práctica instrumental juega un papel importante en la educación.

Al respecto, Dewey (2014) pone de relieve que los hábitos no son exclusivamente mecánicos ni están aislados de la persona, sino que son la voluntad misma, están sujetos al deseo y al gusto del individuo. Según este autor, la voluntad tiene que ver con la acción, el movimiento y el cambio, es el motor que lleva a actuar: «la correcta disposición producirá la obra debida» (p. 59). Siguiendo con las ideas de Dewey, las costumbres son hábitos de condición social, hábitos que perduran en el tiempo y trascienden al individuo. En este sentido, para hacer frente a cierto sedentarismo social producido por las costumbres, son efectivos los hábitos inteligentes. La articulación de la razón, la reflexión, la crítica o la *phronesis* permiten hacer frente a las costumbres paralizantes de una manera abierta y flexible al cambio, algo que logra proyectar un futuro mejor.

Este podría ser uno de los caminos para la transformación social que, por ejemplo, la educación musical crítica persigue de forma decidida (Marín-Liébana *et al.*, 2021) y en el cual puede participar también la práctica instrumental especializada. En resumen, con el aprendizaje instrumental, se podría lograr el desarrollo del buen carácter, con una repercusión tanto individual como social, a través de la participación activa, reflexiva y crítica en los procesos de creación.

3.2. La artesanía como principio rector del quehacer musical: una ética para la práctica instrumental especializada

Se ha mostrado que la enseñanza instrumental es oportuna para forjar el carácter y que la práctica instrumental especializada puede ser un camino para el desarrollo individual y colectivo. No obstante, desde hace

décadas, han surgido voces críticas con el modo de enseñanza que se imparte en los conservatorios (enseñanza especializada, profesional y formal). La razón es que se centra en una formación técnica basada en contenidos teóricos alejados de la práctica, donde las obras del repertorio son sacralizadas, todo fruto de una tradición volcada en la lectoescritura y de un anclaje en el pasado que dificulta el cambio social (Fernández y Casas, 2019; Casas-Mas, 2016; Hemsy, 2011; Tourián y Longueira, 2010; Pozo *et al.*, 2008; Jorquera, 2006; Small, 1989).

Al respecto, se propone una alternativa de cómo conducirse como músico y como profesor que puede ser beneficiosa para aquellas personas inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música y del dominio instrumental. Se trata de una *ética del hacer*, basada en la artesanía y fundamentada en la virtud, que conduce la práctica instrumental especializada como un proceso educativo.

Tanto en la música como en otros ámbitos de la vida, perdura una confrontación entre arte y técnica. No hay razón para el conflicto; la conjugación de ambas remitiría a la palabra griega *tekné*, que, en cierta manera, recoge el significado de diferentes términos (tecnología, arte, artesanía) y trata de actividades que, en origen, compartían el uso del cuerpo en su quehacer (Mumford, 2014). Sennett (2021) habla de las dicotomías que se han establecido a lo largo de la historia: teoría-práctica, técnica-expresión, artista-artesano... Y explica que «no hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma» (p. 21). Es más, el objetivo primordial respecto a la enseñanza musical sería mantener un equilibrio de fuerzas entre la parte objetiva de la técnica y la subjetiva del hacer humano (arte, praxis).

El principio rector de la artesanía es el deseo de hacer el trabajo bien por el mero hecho de hacerlo bien, una idea de calidad relacionada estrechamente con la virtud, excelencia, o *arete* (Sennett, 2021). Se trata de una motivación intrínseca que hay que despertar en aquellos que se inician en la práctica instrumental a fin de activar y consolidar algunas virtudes; la primera de ellas, el *compromiso*. Esta se centra en la obligación que uno se impone de hacer música y en asumir la responsabilidad por los posibles efectos que su práctica conlleva. El compromiso toma tres direcciones según los actores: hacia el material sonoro (como músico), hacia el proceso de aprendizaje (como estudiante) y hacia el modo de enseñar (como profesor). Las consecuencias de ese vínculo

con la actividad conducen a la satisfacción por el hecho de hacer algo bien y proporciona sentido a la práctica (Lochmann, 2020).

El compromiso combinado con la búsqueda de la excelencia desemboca en otra virtud esencial, el *cuidado*. Se trata de la preocupación por el material, ya sea el sonoro, ya sean las personas a las que se dirige la acción, y por el resultado. Es decir, la precaución que se toma durante todo el proceso en la elección de aquellos medios necesarios para lograr la excelencia deseada. Como proceso de investigación que es la artesanía, así como la interpretación musical, esta idea de cuidado se funde con dos virtudes más: la curiosidad y la paciencia. Ambas son determinantes en la búsqueda de hacer las cosas bien por sí mismas.

De hecho, una característica muy importante de la artesanía aplicada al ámbito educativo es el control del proceso. Las operaciones que requieren la elaboración artesanal están en todo momento regidas por el propio agente (Sennett, 2021). El tiempo transcurrido es el que necesita el artesano-músico. Se obedece al cuerpo, a sus movimientos y a su ritmo, al cansancio, a la reflexión en cuanto al material se refiere, al uso particular de las herramientas. Se dedica más tiempo a lo que realmente importa, un tiempo vivido «fuente de gran satisfacción y el puntal de su dignidad individual» (Mumford, 2014, p. 100). De este modo, el estudiante debe ser consciente de su aprendizaje, de cómo responde su cuerpo, de cómo aplicar aquel conocimiento que ya ha adquirido. Pero, sobre todo, desde la posición del profesor, se debe atender a esas peculiaridades que tiene el alumnado al tiempo que se mantiene una actitud comprometida con los estudiantes.

El artesano conecta con las experiencias artesanales desde lo físico, lo relacional, lo incompleto, la dificultad, lo experimental, el esfuerzo o el fracaso saludable. Es a través de estas experiencias como se generan hábitos exclusivos de la artesanía. Se trata de un conocimiento tácito que surge de la relación directa con los materiales, incentivado por la curiosidad y el diálogo que se mantiene con ellos (Sennett, 2021). En este sentido, el artesano-músico «debe aceptar su propia imperfección [...] [y] preferir lo que uno es capaz de hacer por sí mismo, lo limitado y concreto y, por tanto, humano» (Sennett, 2021, p. 133). Esto supone reconocer con humildad las limitaciones personales, pero sacando provecho de las oportunidades que ofrecen las experiencias musicales para crecer tanto en el aspecto musical como en el humano.

Con relación a la técnica, esta provee al sujeto habilidades para desarrollar la excelencia en su quehacer y, así, alcanzar una dimensión expresiva en su producto: «la creencia en la corrección técnica y su búsqueda crea la expresión» (Sennett, 2021, p. 197). Para ello, hay que comprender que el proceso de desarrollo de la técnica culmina en la expresión, no es un fin en sí mismo. En esta relación (técnica-expresión), es pertinente el concepto *gesto global* propuesto por Lochmann (2020), quien defiende que un movimiento técnico no se efectúa solo con el movimiento principal observable, sino que se ven implicados otros que, a la vez, suponen el uso de más partes del cuerpo y la movilización de habilidades cognitivas (dimensión expresiva).

La interiorización de esos gestos, como los de un instrumentista, requiere una repetición prolongada que los forme de manera consciente para integrarlos en el conjunto de gestos propios del oficio. El resultado es un *savoir faire* (excelencia) que se desarrolla por medio de la experiencia y que «consiste, así, en un proceso de apropiación de lo vivido» (Lochmann, 2020, p. 75). Además, como todo acto artesanal, no terminaría en ese momento técnico en el que se resuelve un problema, sino que la huella propia del artesano (expresión) o del colectivo (gremio-comunidad), y, por último, la aportación hacia el bien común (*telos*) se verían implicados en la actividad.

Para finalizar, como práctica *de y en* una comunidad, la cooperación sería un valor imprescindible para alcanzar las metas de la artesanía. El trabajo en equipo se fortalece en el transcurso de la transmisión, a pesar de las diferencias en cuanto a experiencia y saber hacer de los miembros, pues todos trabajan coproduciendo o cocreando algo en favor de la comunidad. Es en tales situaciones donde el individuo percibe su contribución, ya que se comparten tanto el fracaso como el éxito de igual modo (Lochmann, 2020). Las personas se organizan en el hacer a través de una *responsabilidad solidaria*, en la que todos participan en la organización de la empresa. En definitiva, la comunidad es el contexto social y cultural que proporciona el conocimiento de lo que es cualquier arte (Sennett, 2021).

4. La práctica instrumental, condición necesaria de la música

Lo desarrollado hasta este punto se ha relacionado con el *cómo* la práctica instrumental especializada podría ser educativa. No obstante, dado que la educación ha sido declarada un derecho universal, se pretende, a

continuación, argumentar *por qué* se debería elevar a educativo el aprendizaje instrumental especializado.

Aunque se parte de que los procesos de enseñanza-aprendizaje de las músicas son diferentes según el contexto social y educativo, una característica aplicable a todas las culturas es la condición organológica de la música (Sève, 2018). La música y los instrumentos son elementos constitutivos de las culturas de cualquier localización geográfica y temporal: «la plena coexistencia de la obra musical es coexistencia al uso del instrumento» (Sève, 2018, p. 109); la conclusión es que «el instrumento supone la condición (ontológica) de la música [...], siempre participativa y activa» (p. 136). La música es instrumental aun cuando es vocal, ya que es a partir de los instrumentos como se construyen los universos sonoros de cada cultura. Además, una característica primordial de la música instrumental es la mediación. El carácter instrumental de la música requiere unas habilidades que no se adquieren de forma mediata, vicaria, espontánea o sin formación, e implica al sujeto que manipula el instrumento. Como en la artesanía, no se puede dejar de lado el cuerpo de aquella persona que lleva a cabo la interpretación. Deben adquirirse unos hábitos que se interiorizan y se superponen a las potencialidades naturales del ser humano y se ha de construir un *cuerpo musical* a modo de una *segunda naturaleza* (idea aristotélica). Por esta razón, la corporeidad es *esencial* en la música, es el «gesto instrumental», que solo lo permite el instrumento y que «enraíza la música con el cuerpo» (Sève, 2018, p. 136). Así, confluyen las ideas de arte-artesanía y técnica-expresión, dicotomías que no son más que parte de una misma unidad, de una práctica humana.

En el mismo sentido, la experiencia sensitiva del instrumentista varía según el tipo de instrumento. Como Sève (2018) describe de forma clara, «la imagen del instrumento como prolongación de la mano [cuerpo] señala en este caso una intimidad entre los gestos del músico y las respuestas de su instrumento construida a fuerza de tiempo, adquirida gracias al esfuerzo y la paciencia» (p. 87). En la relación sujeto-objeto que se construye con el hacer musical, se da una condición de continuidad que es inherente al fenómeno musical. Una continuidad mediante la transferencia energética que hace posible el transcurrir de la música en el tiempo.

Por último, Sève (2018) propone dos categorías musicales que pueden ser útiles para la enseñanza instrumental especializada: *obras de acción* y *obras de escucha*. Las obras de acción son aquellas que «tienden a

producir efectos extramusicales determinados y se interpretan con una amplia participación de los oyentes», y las de escucha, aquellas «concebidas para complacer el gusto estético de los aficionados [...], [que] simplemente se limitan a disfrutarlas sin más» (p. 119). La diferencia esencial es que las primeras cumplen una función, están situadas en un lugar y momento social; las otras no. Estas categorías no son cerradas y el paso de una a otra depende de su uso.

De este modo, la praxis instrumental tiene una presencia universal, ya sea por medio de un instrumento, ya sea por medio de la voz; sus prácticas están extendidas culturalmente por todo el mundo. Además, si esta actividad se orienta a la *acción*, se podría cumplir con el cometido tanto de educar como de la transformación social, objetivos previamente expuestos y necesarios en cualquier sociedad. La experiencia musical desde la producción sonora es un valor educativo, aunque no sea el único, imprescindible.

5. Implicaciones para la educación musical

Este ensayo se circunscribe a los supuestos de una filosofía práctica, a semejanza de la ética aristotélica. Se caracteriza por incidir en un saber que podría calificarse como de bosquejo, así como en el interés en la concreción y los detalles del actuar humano. Höffe (2008) destaca que «el conocimiento no tiene un fin en sí mismo. Representa una meta intermedia hacia la decisiva meta principal: la *praxis*» (p. 42). La ética como *praxis* se distinguiría de la *poiesis* en que no es un saber para producir, sino para transformar al agente (Zagal, 2008). Bajo esta premisa de la acción transformadora, se ha construido un esbozo de la práctica instrumental especializada centrada en la virtud y el carácter para subrayar su valor educativo.

La música debe entenderse como una práctica humana y cultural mediada por los instrumentos musicales. Esto significa que la presencia del instrumentista y del instrumento, de sus cuerpos y su materialidad, son necesarios para que la música exista *per se*. Tal idea pretende desbancar la tradición hegemónica de la música clásica, dominante en muchos conservatorios y escuelas de música, que ha estado cegada por la partitura y por el compositor, mientras que ha dejado de lado al intérprete, a aquellos músicos que hacían posible que el papel *cobrase vida* (Baricco, 2016).

Aunque sea un fin en sí mismo (si bien no el último), el ejercitar mecanizado de lo físico y de lo cognitivo

repercute en el modo de actuar del ser humano, más allá de la música. La formalización de cualquier práctica musical requiere automatización y dominio técnico dentro del proceso de aprendizaje. La técnica es un medio para la expresión, y esta, para la virtud (un fin superior). La relación con el instrumento y su dominio debe aprehenderse como una posibilidad. Según Séve (2018) «el material se convierte en fuente de inspiración. Tras la realidad física de los materiales, hay que percibir, o inventar, las potencialidades musicales que encierra» (p. 67). Una posibilidad para educarse.

Hoy en día, existen otras especialidades, estilos, géneros musicales que se imparten en conservatorios o escuelas de música que no son sospechosas de elitismo o etnocentrismo (*jazz*, flamenco, música moderna, música tradicional, música antigua, etc.). Estas ofrecen nuevos modos de entender la música y, sobre todo, de experimentarla y de usar los instrumentos. Por tanto, pueden ser una fuente de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Sin embargo, no todo es positivo en este sentido. Según demuestra Casas-Mas (2016), la formalización de los aprendizajes de las músicas que provienen de otras culturas termina desarrollando prácticas propias de estas instituciones, como la alfabetización y la estandarización. El interrogante que deriva de esta situación es si se puede evitar que las prácticas musicales, en esa formalización institucional, no caigan en las mismas prácticas que desde la investigación se pretenden evitar (automatización, técnica, obras de escucha, repertorización).

Por ejemplo, una posibilidad de apertura es la promoción de híbridos musicales, la experimentación y creación con diferentes músicas, lo que constituiría un modo de fomentar una ética común, un conocimiento y una comprensión de los otros que forman parte de la comunidad (Higgins, 2018). En los últimos años, la educación musical ha puesto mucho énfasis en la idea de la interculturalidad (Bermell *et al.*, 2014; Bernabé, 2012; Marrero, 2018; Olcina-Sempere y Ferreira, 2020; Porta, 2017; Rojas *et al.*, 2018). En este sentido, por medio de la EC, se podrían fomentar esas virtudes éticas de tipo cívico que sostienen su valor educativo (convivencia, diversidad, inclusión) mediante prácticas de hibridación. Estas actividades pueden ser factibles en la práctica instrumental especializada gracias a unas competencias instrumentales sólidas.

Con respecto al docente, Fernández-Morante (2018) ilustra cómo la relación profesor-alumno en la enseñanza instrumental especializada es desigual. Existe una

gran diferencia de poder, donde el profesor es el factor que más influye sobre la formación musical. Esta figura es la que juzga, en exclusiva, la calidad musical del alumnado, juicio que determina el futuro musical del estudiante. Se trata de un enfoque centrado en la *selección natural*, donde muchos se quedan por el camino por la falta de talento. En ella, destacan la disciplina, la eficacia, la conformidad y la competitividad como conductas generales. En el mismo orden de cosas, la tarea educativa también puede ser ejemplo de *mala praxis*. Bautista y Fernández (2020) explican que esta se manifiesta mediante incorrecciones, debidas a una formación deficiente o a errores egóticos. Con relación a los segundos, el egocentrismo es una variable relacionada con el individualismo imperante en la práctica musical, con la competitividad y con la figura central del aprendizaje, el profesor. Otra variable es la conducta narcisista, generada por las exigencias musicales, el talento, la excelencia o la supervivencia en entornos selectivos y competitivos. Fruto de todo esto rige un pensamiento sesgado en el que solo tiene valor y validez aquello que el profesor conoce y domina.

En contraposición, se ha mostrado como una ética del hacer virtuoso y artesanal, y del cuidado del material puede acrecentar la pasión por la música y por hacer las cosas bien, por el placer que producen. Aquí juega un papel determinante el educador, cuya relación con el estudiante ha de ser la misma que con el material (musical); su fin último ya no es la música, sino el educando. En este proceso de aprendizaje, se deben tener en cuenta las limitaciones de cada individuo, dejar el tiempo necesario para que cada cual aporte lo mejor de sí, siempre con la aspiración del florecimiento humano. La docencia es una profesión de cuidado, basada en el compromiso, el respeto, el bien común, en hacer el bien. Una responsabilidad asumida por el educador que entiende la excelencia musical como medio hacia la excelencia humana, la virtud (Regelski, 2012). Se ha discutido sobre las identidades profesionales de los docentes de música, en las que, en la mayoría de los casos, la identidad musical se sobrepone a la pedagógica debido a la formación o las experiencias profesionales (Carrillo *et al.*, 2015; Aróstegui, 2013; Ballantyne *et al.*, 2012; Jorquera, 2008). Sin embargo, se defiende aquí el compromiso y la responsabilidad de aquellos que enseñan con los aprendices, que atiendan las consecuencias de sus acciones y que hagan uso de la prudencia en sentido aristotélico.

El docente no debe actuar solo: necesita de sus iguales. Esto significa que no se puede trabajar de mane-

ra aislada, que el trabajo en equipo y colaborativo ha de promoverse y efectuarse. El músico-docente no está solo en su tarea. Una enseñanza musical educativa, por encima de todo, necesita una comunidad musical que comparta el mismo fin. Comunidades en las que el motor que mueve a los seres humanos que la integran sea el aprendizaje y gozo de la(s) música(s). Como muestra, las llamadas *community music* presentan rasgos de esa ética de la virtud en entornos no formales que podrían aplicarse. Por ejemplo, la participación de mayores y pequeños con diferentes grados de preparación; una implicación completa por parte de todos, una muestra del *compromiso solidario* o espíritu comunitario (Lee *et al.*, 2017; Chong *et al.*, 2013; Karlsen *et al.*, 2013). Una actividad musical a lo largo de la vida, donde la búsqueda de la excelencia no se entiende como resultado, sino como proceso (Henley y Higgins, 2020), además de servir a una propuesta de futuro cuyo alcance sobrepasa la escuela (Westerlund, 2019). Una música de la vida cotidiana (Oehrle *et al.*, 2013), una forma de ocio activo que elimina las connotaciones de privilegio y refuerza la idea de la buena vida por medio de la música (Mantie, 2015). En el caso de España, también se ha demostrado que la enseñanza instrumental especializada (formal) que se imparte en los centros de educación básica obligatoria puede tener una repercusión positiva en el nivel académico y, lo más destacable, en habilidades y competencias sociales acordes a las virtudes (Barrientos-Fernández *et al.*, 2019; Andreu, 2012).

6. Conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido mostrar que la enseñanza de la práctica instrumental especializada puede ser educativa. Es más, debe ser educativa en los términos éticos que se han planteado a lo largo del texto por dos motivos. El primero, cuando se trata desde la concepción de educación *para* y *por* la música, se da por hecho que parten de un mismo marco legislativo; en este sentido, comparten principios, fines y objetivos que emanan de la concepción pública y compartida sobre la educación. Además, siguiendo en un contexto formal, la gran mayoría de los alumnos que reciben una formación musical especializada son, al mismo tiempo, estudiantes de la educación general; así pues, por una cuestión de sentido común, es imprescindible desarrollar procesos que guarden coherencia entre sí. Es lo que Touriñán (2016) denomina *educar con la música*, donde participan los dos ámbitos educativos.

Segundo, desde un punto de vista del compromiso ético-moral, si durante décadas se ha criticado la mala

praxis y denunciado actitudes que no son adecuadas en la formación del ser humano, no ha sido tanto por no tener una actitud ética, sino por no ser la apropiada en término educativos. Por tanto, es necesario asumir la responsabilidad desde la práctica instrumental especializada y en los procesos de enseñanza-aprendizaje para atender las necesidades humanas de los estudiantes, a pesar de que la finalidad sea formar a *profesionales en potencia* (seres humanos).

Por último, un segundo objetivo subyace a lo largo de toda la investigación: poner en valor la música y su aprendizaje como un medio para la educación del carácter, una vía para el florecimiento humano y la excelencia. Esto pasa por construir comunidades musicales, en la línea de lo señalado por Regelski (2017) cuando habla de la *sociabilidad* (poder de socialización) inherente de la música, condición que lleva a congregarse a un grupo de personas en torno a su fin último a través de prácticas humanas como la música.

Referencias bibliográficas

- Andreu, M. (2012). *L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de centres integrats de primària i música. Construcció i aplicació d'un instrument d'avaluació de les competències bàsiques i anàlisi comparativa dels resultats obtinguts en alumnes de sisè de primària de centres integrats de música i d'un grup control [La obtención de las competencias básicas en alumnos de centros integrados de primaria y música. Construcción y aplicación de un instrumento de evaluación de las competencias básicas y análisis comparativo de los resultados obtenidos en alumnos de sexto de primaria de centros integrados de música y de un grupo de control]* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://hdl.handle.net/10803/96516>
- Aristóteles. (2010). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí, Trad.). Gredos.
- Aristóteles. (2015). *Política* (C. García y A. Pérez, Trads.) (2.ª ed.). Alianza.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19 (25), 19-29. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/187>
- Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 145-159. <http://hdl.handle.net/10201/121563>
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., y Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study [El desarrollo de las identidades del profesor de música: un estudio internacional]. *International Journal of Music Education*, 30 (3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>
- Baricco, A. (2016). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y modernidad*. Siruela.
- Barnes, J. (1999). *Aristóteles*. Cátedra.
- Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Rendimiento académico, musical e inteligencias múltiples en alumnos preadolescentes de un centro específico de música. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7 (2), 119-132. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.113>
- Bautista, A., y Fernández, B. (2020). Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 240-261. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18013>
- Berkowitz, M., y Bier, M. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educator [Qué funciona en la educación del carácter: una guía para educadores basada en las investigaciones]*. Character Education Partnership.
- Bermell, M. Á., Bernabé, M.ª del M., y Alonso, V. (2014). Diversidad, música y competencia social y ciudadana: contribuciones de la experiencia musical. *Arbor*, 190 (769), a164. <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5003>
- Bernabé, M.ª del M. (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y educación intercultural. *El artista*, (9), 190-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873012>
- Bernal, A., González-Torres, M. C., y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4 (6), 35-45.
- Bowman, W. (2012). Practices, virtues ethics, and music education [Prácticas, virtudes éticas y educación musical]. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11 (2), 1-19.
- Burbules, N. C. (2019). Phronesis y complejidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 11-22. <https://doi.org/10.14201/teri.20846>
- Carrillo, C., Baguley, M., y Vilar, M. (2015). The influence of professional identity on teaching practice: Experiences of four music educators [La influencia de la identidad profesional en la práctica docente: las experiencias de cuatro educadores musicales]. *International Journal of Music Education*, 33 (4), 451-462. <https://doi.org/10.1177/0255761415582348>
- Casas-Mas, A. (2016). Mediaciones instrumentales entre distintas culturas de aprendizaje musical. *Mediaciones Sociales*, 15, 151-167. <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.54548>
- Castro, V. (2014). El valor de la música en nuestras escuelas. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, (1), 61-67.
- Chong, S., Rohwer, D., Emmanuel, D., Kruse, N., y Smilde, R. (2013). Community music through authentic engagement: bridging community, school, university and art groups [Música comunitaria a través de un compromiso auténtico: tender puentes entre la comunidad, la escuela, la universidad y los grupos artísticos]. En K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, y D. J. Elliott (Eds.), *Community music today [La música comunitaria hoy]* (pp. 151-168). Rowman & Littlefield Publishers.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Alianza.
- Cuscó, J. (2013). El valor educatiu de la música. Una reflexió antropològica [El valor educativo de la música. Una reflexión antropológica]. *Temps d'Educació*, (45), 255-272. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/274661>
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Fondo de Cultura Económica.
- Duckworth, A. L., y Meindl, P. (2018). Clarifying character education. Commentary on McGrath [Aclarando la educación del carácter. Comentario sobre McGrath]. *Journal of Character Education*, 14 (2), 37-39.
- Estrela, K. A. D. F. (2018). El papel de la música en la educación según la *Política* de Aristóteles. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, 28 (4), 465-471. <https://doi.org/10.18224/frag.v28i4.6816>

- Fernández, B., y Casas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: educación musical y su red nomológica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7 (1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/2307484119878631>
- Fernández-Morante, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6 (1), 13-24. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2018-6-p013-024>
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios Sobre Educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- García, I. (2013). Cuatro sentidos de la música en la filosofía griega. *Azafra: Revista de Filosofía*, 15, 21-37. <https://revistas.usal.es/dos/index.php/0213-3563/article/view/12250>
- Harold, J. (2016). On the ancient idea that music shapes character [Sobre la antigua idea de que la música forma el carácter]. *Dao*, 15, 341-354. <https://doi.org/10.1007/s11712-016-9515-9>
- Henley, J., y Higgins, L. (2020). Redefining excellence and inclusion [Redefiniendo la excelencia y la inclusión]. *International Journal of Community Music*, 13 (2), 207-216. https://doi.org/10.1386/ijcm_00020_1
- Hemsey, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 25, 11-18. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/186>
- Higgins, K. M. (2018). Connecting music to ethics [Conectando la música con la ética]. *College Music Symposium*, 58 (3), 1-20. <https://doi.org/10.18177/sym.2018.58.sr.11411>
- Höffe, O. (2008). *El proyecto político de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, M. (2016). Aristotle on becoming virtuous by doing virtuous actions [Ser virtuoso por medio de acciones virtuosas según Aristóteles]. *Phronesis*, 61 (1), 3-32. <https://doi.org/10.1163/15685284-12341297>
- Jorgensen, E. R. (2003). The aims of music education: A preliminary excursion [Los objetivos de la educación musical: un recorrido preliminar]. *The Journal of Aesthetic Education*, 36 (1), 31-49. <https://doi.org/10.2307/3333624>
- Jorquera, M. C. (2006). Educación musical: aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación en la escuela*, (58), 69-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7318>
- Jorquera, M. C. (2008). The music educator's professional knowledge [El conocimiento profesional del educador musical]. *Music Education Research*, 10 (3), 347-359. <https://doi.org/10.1080/14613800802280084>
- Karlsen, S., Westerlund, H., Partti, H., y Solbu, E. (2013). Community music in the Nordic countries: Politics, research, programs, and educational significance [Música comunitaria en los países nórdicos: política, investigación, programas y significado educativo]. En K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, y D. J. Elliott (Eds.), *Community music today [La música comunitaria hoy]* (pp. 41-58). Rowman and Littlefield Publisher.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education* [Educación del carácter aristotélica]. Routledge.
- Lee, J., Krause, A. E., y Davidson, J. (2017). The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools [El modelo de bienestar PERMA y la práctica musical de facilitación: documentación preliminar para el bienestar a través de la provisión de música en las escuelas australianas]. *Research Studies in Music Education*, 39 (1), 73-89. <https://doi.org/10.1177/1321103X17703131>
- Lickona, T. (1999). Educación del carácter: cultivar la virtud. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 139-160). Aula XXI/Santillana.
- Lickona, T. (2018). Reflections on Robert McGrath's "What is character education?" [Reflexiones sobre "¿Qué es la educación del carácter?", de Robert McGrath]. *Journal of Character Education*, 14 (2), 49-57.
- Lochmann, A. (2021). *La vida sólida. La carpintería como ética del hacer*. Catarata.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Austral.
- Mantie, R. (2015). Liminal or lifelong leisure, recreation, and the future of music education [Ocio liminal o permanente, recreación y el futuro de la educación musical]. En C. Randles (Ed.), *Music education: Navigating the future [Educación musical: navegando por el futuro]* (pp.167-182). Routledge.
- Marín-Liébana, P., Blasco, J. S., y Botella, A. M. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2), 3-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Marrero, A. M. (2018). El valor pedagógico de la educación artística para la inclusión. En M.^a I. González, y A. F. Canales (Coords.), *Educación e inclusión: aportes y perspectivas de la educación comparada para la equidad. XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife* (pp. 91-96). Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna. <http://doi.org/10.25145/c.edu-comp.2018.16.012>
- Matthews, W. (2020). De la pianola al ordenador: accesibilidad y digitalización en la música del siglo XXI. En P. Alcalde, y M. Hervás (Eds.), *Terremotos musicales. Denarraciones musicales en el siglo XXI* (pp. 69-79). Antoni Bosch.
- McGrath, R. E. (2018). What is character education? Development of prototype [¿Qué es la educación del carácter? Desarrollo de un prototipo]. *Journal of Character Education*, 14 (2), 23-35.
- Mumford, L. (2014). *Arte y técnica*. Pepitas de calabaza.
- Oehrle, E., Akombo, D. A., y Weldegebriel, E. (2013). Community music in Africa: Perspectives from South Africa, Kenya, and Eritrea [Música comunitaria en África: perspectivas de Sudáfrica, Kenia y Eritrea]. En K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, y D. J. Elliott (Eds.), *Community music today [La música comunitaria hoy]* (pp. 61-78). Rowman and Littlefield Publisher.
- Olcina-Sempere, G., y Ferreira, M. (2020). La didáctica de la expresión musical y la inclusión: un estudio mixto realizado con estudiantes de grado de maestro sobre la importancia de la música en la educación primaria. *ArtsEduca*, (25), 23-40. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.2>
- Porta, A. (2017). Conocer el entorno social de la música, una condición necesaria en la educación musical postmoderna. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (12), 69-82. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i12.6781>
- Pozo, J. A., Bautista, A., y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20 (1), 5-15. <https://doi.org/10.1174/113564008783781495>
- Regelski, T. A. (2012). Musicianism and the ethics of school music [El musicismo y la ética de la escuela de música]. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11 (1), 7-42. <http://act.maydaygroup.org/volume-11-issue-1/>
- Regelski, T. A. (2017). Pragmatism, praxis, and naturalism: The importance for music education of intentionality and consum-

- matory experience in musical praxes [Pragmatismo, praxis y naturalismo: la importancia para la educación musical de la intencionalidad y la experiencia consumatoria en las prácticas musicales]. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16 (2), 102-143. <https://doi.org/10.22176/act16.1.102>
- Rojas, A., Pestano, M., y Rodríguez, H. (2018). Educación musical como eje para el fortalecimiento de la creatividad e inclusión. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (28), 209-230. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/28/10.pdf?t=1576012054>
- Sanderse, W. (2015). An Aristotelian model of moral development [Un modelo aristotélico de desarrollo moral]. *Journal of Philosophy of Education*, 49 (3), 382-398. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12109>
- Sennett, R. (2021). *El artesano*. Anagrama.
- Sève, B. (2018). *El instrumento musical. Un estudio filosófico*. Acanalado.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Alianza.
- Suñol, V. (2018). La función emocional de la educación musical en Aristóteles. *Praxis Filosófica*, (47), 137-155. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i47.6602>
- Suñol, V. (2021). La relevancia filosófica de la educación musical en la *Política* de Aristóteles. *Classica*, 34 (1), 205-221. <https://doi.org/10.24277/classica.v34i1.958>
- Surós, C. (2020). El tiempo a la vez: internet, la música y nosotros. En P. Alcalde, y M. Hervás (Eds.), *Terremotos musicales. Denarraciones musicales en el siglo XXI* (pp. 139-148). Antoni Bosch.
- The Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *The Jubilee Centre framework for character education in schools [Un marco para la educación del carácter en la escuela]* (2.ª ed.). University of Birmingham.
- Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19 (2), 45-76. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16453>
- Touriñán, J. M., y Longueira, S. (2010). 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.
- Vargas, L., y González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 7 (19), 1379-1418. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1339>
- Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, (13), 1-25. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748>
- Westerlund, H. M. (2019). The return of moral questions: Expanding social epistemology in music education in a time of super-diversity [La vuelta a las cuestiones morales: ampliar la epistemología social en la educación musical en una época de superdiversidad]. *Music Education Research*, 21 (5), 503-516. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665006>
- Zagal, H. (2008). *Ensayos de metafísica, ética y poética: los argumentos de Aristóteles*. Eunsa.
- Zagal, H. (2019). La música en Aristóteles. *Open Insight*, 10 (19), 149-163. <http://openinsight.com.mx/index.php/open/article/view/358>

Biografía del autor

David González-Llopis. Titulado Superior de Música por el Conservatorio Superior de Música de Murcia, Máster en Investigación en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, doctorando de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Experiencia como docente en escuelas de música y centros autorizados de música, en diferentes niveles educativos tanto de la educación formal como no formal. Sus líneas de investigación son la educación del carácter implementada a través de la formación musical mediante la práctica instrumental y la educación musical. Ha sido colaborador honorífico del Departamento de Estudios Educativos en la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2022, es profesor en la Universidad Internacional de la Rioja.



<https://orcid.org/0000-0001-9919-8982>

