

Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir

EDUCATIONAL POLICY REFORMS AND THEIR IMPACT ON MUSIC EDUCATION. WHERE WE COME FROM AND WHAT WE CAN MOVE ON TO

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Corporal y Plástica / Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada - UGR (Granada/ESPAÑA) ▶ arostegu@ugr.es

ANA LÚCIA LOURO

Departamento de Música, Centro de Artes e Letras Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Santa Maria/RS) ▶ analouro@brturbo.com.br

ZILIANE LIMA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Santa Maria/RS) ▶ teixeira.ziliane@gmail.com

resumen

En este artículo tratamos en primer lugar cómo las actuales políticas educativas de reforma que se están llevando a cabo en prácticamente todo el mundo están acarreado no por casualidad una drástica reducción de la educación artística dentro de los currículos nacionales. Así, en la primera sección hablaremos de qué es el neoliberalismo y de sus implicaciones en estas políticas de reforma. En la segunda parte del artículo proponemos algunas acciones que los educadores musicales podríamos llevar a cabo para intentar paliar en lo posible esta situación, para terminar sugiriendo que la educación musical debería dar otra respuesta a esta reducción de la música en la enseñanza, pues la actual visión romántica que aún mantenemos de creernos más músicos y artistas que maestros, asumiendo una concepción del arte presuntamente neutral y carente de ideología, está muy lejos de dar respuesta a los retos educativos y sociales que la escuela tiene que afrontar en la actualidad.

PALABRAS-CLAVE: políticas educativas de reforma; neoliberalismo; currículo.

abstract

In this article we discuss, firstly, how the current educational policy reforms implemented in virtually all over the world are carrying out, not by chance, a radical shrinking of arts education in national curricula. In the first section we will cope with

what neoliberalism is and its implications in these educational policy reforms. In the second, we will raise some actions that music educators could take in order to somewhat alleviate the situation depicted. At the end, we will suggest that, in addition to these policies, music educators are also in part responsible of this demise, while we still perceive ourselves more as musicians and artists rather than as teachers, in accordance with a Romantic view of Arts for the Arts' sake and, therefore, neutral and deprived of political implications, a position which is far from giving an answer to the current educational challenges.

KEYWORDS: educational policy reforms; neoliberalism; curriculum.

La música pocas veces ha sido una de las partes fuertes del currículo, puede que lo fuera en la Grecia Clásica o en la Edad Media, pero no en tiempos recientes. A veces parece haber avances, como en el caso de Brasil, en donde la música se incorporó recientemente a la escuela, aunque desde entonces sobrelleva indefiniciones con respecto a su presencia en los currículos, al ser primeramente considerada como parte de la Educación Artística (Ley 5.692/71), posteriormente fue puesta como una de las artes que se tornaron obligatorias a través de la LDB 9.394/96 y recientemente ha sido considerada obligatoria, aunque sin exclusividad, por la Ley 11.769/08. En España sucedió algo similar en los noventa, cuando la única Música que se daba era a los chicos y chicas de 14 años, consistente en temas de Historia de la Música, y en ese momento pasó a darse en todos los cursos de Primaria (de 6 a 12 años) y en la mayor parte de la Secundaria Obligatoria (de 12 a 16), con un enfoque más vivencial, con predominio de las llamadas *metodologías musicales activas*. Sin embargo, con la nueva Ley en fase de implantación, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (Jefatura del Estado, 2013) hay un claro retroceso de la presencia de la música en el currículo al pasar a ser una asignatura optativa lo mismo en Primaria que en Secundaria, al menos en el currículo nacional diseñado por el Ministerio. Esta situación de retroceso parece estar sucediendo en la mayoría de los currículos en la mayoría de los países (Aróstegui, 2016¹).

El resultado de esta menor presencia de la música en el sistema escolar es una menor cantidad de recursos disponibles tanto en dinero como en tiempo, y una reducción de la música también de los planes de estudio, mientras que la vida del alumnado fuera de las aulas está rodeada de música. La gente joven consume y produce música a través de redes sociales y contextos informales, siendo una parte importante de las identidades juveniles, al tiempo que permite desarrollar aspectos psicomotrices, socioafectivos y cognitivos del ser humano. ¿Cómo es posible, entonces, esta reducción, cuando las actuales políticas educativas de reforma dirigidas por la OCDE están encaminadas “a la economía del conocimiento” (OCDE, 2012) demandan personas que sean creativas e innovadoras que la educación musical puede promover?

En este artículo tratamos en primer lugar cómo las actuales políticas educativas de reforma que se están llevando a cabo en prácticamente todo el mundo están acarreado no por

1. Artículo aceptado por AEPR que va a publicarse en el 2016, al cual tenemos acceso por ser uno de los firmantes de este artículo para ABEM el autor de este otro trabajo.

casualidad una drástica presencia de la educación artística dentro de los currículos nacionales. En esta primera sección hablaremos de qué es el neoliberalismo y de sus implicaciones en estas políticas de reforma. En la segunda parte del artículo elevamos algunas propuestas de lo que podríamos hacer para intentar paliar en lo posible esta situación, para terminar sugiriendo que la educación musical debería dar otra respuesta a esta reducción de la música en la enseñanza, pues la actual visión romántica que aún mantenemos de creernos más músicos y artistas que maestros, asumiendo una concepción del arte presuntamente neutral, está muy lejos de dar respuesta a los retos que tenemos que afrontar en este Siglo XXI.

de dónde venimos: qué es el neoliberalismo y qué consecuencias tiene en educación

El neoliberalismo es el resurgimiento del pensamiento liberal, consistente en poner la libertad del individuo por encima de cualquier otro valor. Se inicia en los Estados Unidos en los años ochenta cuando un grupo de políticos e intelectuales encontraron excesiva la intervención del Estado, considerando que debía hacerse un mayor uso del mercado, dando lugar a lo que se llamó el *Consenso de Washington*, ya que entre ellos estaban de acuerdo en esta perspectiva. Consistente en diez principios, tal vez los más importantes sean: 1) el seguimiento estricto de las reglas del mercado; 2) la reducción drástica del gasto público en servicios sociales; 3) la desregulación estatal tanto como sea posible; 4) la privatización; 5) la eliminación de los conceptos “bien público” y “comunidad”².

A partir de ese momento se han venido generando diversos marcos para desarrollar estos principios en todos los ámbitos. En lo que a la educación se refiere, los principales acuerdos son el Acuerdo General sobre Aranceles y Servicios (más conocido por GATS, por sus siglas en inglés) de la Organización Mundial de Comercio (OMC), que configura la educación como un servicio más y, por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que promueve la aplicación en educación de los mismos criterios que en el mundo empresarial (Rizvi, 2008). No es de extrañar que la efectividad del sistema educativo sea una de las constantes de estas políticas de reforma educativa que, tal como enuncia la Comisión Europea (2012), concibe la educación como medio para fomentar el crecimiento y la competitividad. Tenemos así, en el caso español, una cadena de *recomendaciones* (sic) de obligado cumplimiento provenientes de la Unión Europea y que a su vez provienen de las directrices de la OCDE (Rusinek y Aróstegui, 2015) y que básicamente se resumen en dos ideas: un diseño curricular a partir de competencias y una evaluación de resultados basada en estándares, ambas con consecuencias directas sobre la situación de la educación musical escolar.

Un currículo basado en competencias

El currículo basado en competencias, proviene de la intervención educativa instructiva de los años setenta en los Estados Unidos y del desarrollo psicológico correspondiente en el que basar las prácticas de enseñanza consecuentes con tales principios (de la Orden, 2011). En sus orígenes se definió como aquella basada en el análisis de un perfil futuro o actual que intenta certificar el proceso del estudiantes sobre la base de actuaciones demostrables

2. Para más información, véase https://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington

en todos o algunos de los aspectos de dicho perfil (Grant, 1979), lo que supone concebirlas como independientes del contexto en que se desarrollan, es decir, son las mismas para todo el mundo sin importar en dónde se aplican y, en general, hay tendencia a medirlas, a buscar mecanismos de evaluación mensurables. En los noventa la OCDE (1997) recuperó y desarrolló este modelo curricular que dio lugar a la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que a su vez la Unión Europea hizo suyo (Parlamento Europeo, 2006) para *recomendar* a los Estados miembros. Se trata, en suma, de un concepto de currículo acorde con los principios económicos que defienden estas instituciones (Martínez Rodríguez, 2012) y que acaban priorizando unas materias: Ciencias, Matemáticas, Tecnología e Ingeniería, por considerarse que son las que educan para la economía del conocimiento, inevitablemente en detrimento de las restantes competencias. Las competencias se convierten así en el principal motor para desarrollar el objetivo prioritario de estas reformas educativas: la economía del conocimiento.

Aunque existen diferentes definiciones y enfoques sobre lo que son las competencias, todas tienen un aspecto en común: son independientes del contexto en que se desarrollan, son las mismas para todo el mundo sin importar en dónde se aplican. Es verdad que el concepto puede reconducirse en otra dirección como, de hecho, sucede en la versión del currículo de la Junta de Andalucía (España) en su Decreto 230/2007, al definir las competencias como “el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social” (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, p. 10), aunque cabe preguntarse si estos esfuerzos no se quedarán en una declaración de intenciones cuando luego hay que aplicar unas pruebas estandarizadas a nuestros estudiantes (como PISA, PIRLS y TIMSS, entre otras pruebas de diagnóstico) que buscan la comparación de resultados entre diferentes sistemas educativos como único medio para evaluar algunas competencias de entre todas las que se supone hay que desarrollar en la escuela. Además, esta independencia del contexto tiene difícil compatibilidad, por no decir nula, con los principios de equidad que igualmente pregona la propia OCDE (2011) y que son inexcusables del sistema educativo obligatorio, aunque en la práctica no se estén aplicando con la misma celeridad con que se promueve la excelencia y el talento, es decir, el desarrollo de las capacidades individuales.

Otro problema con el currículo por competencias para la educación musical es que la naturaleza de este diseño curricular difiere de la del hecho artístico. Es decir, un enfoque analítico y mensurable es difícilmente aplicable a un contenido cuya esencia artística y estética es más bien global y, desde luego, difícil, por no decir imposible, de medir. Esta contradicción se está reproduciendo en la mayoría de los currículos nacionales. Así, por ejemplo, Burnard (2010, p. 20) afirma que “los desafíos que plantea la obsesión por subir los estándares educativos [en el Reino Unido] ha dejado al profesorado de música en crisis”. Burnard y White (2008) encuentran idéntica situación en el currículo australiano, asegurando que las evaluaciones cuantitativas llevan a lo instrumental en detrimento de la creatividad, que es lo mismo que encuentra Aróstegui (2016) en la mayoría de los países que estudia.

El resultado de estas políticas está siendo un declive de la educación artística en la mayoría de los países y un énfasis en las materias instrumentales. Y es que evaluamos lo que valoramos y valoramos lo que evaluamos, con el resultado de que le prestamos cada vez mayor atención a esas materias y relegamos a un segundo plano las otras.

La evaluación basada en estándares

Esta necesidad de un currículo independiente del contexto viene motivada por la necesidad de evaluar la calidad de los sistemas educativos nacionales de acuerdo a unos estándares

idénticos para todos los países, ya que se persigue la comparación. En estos estándares difícilmente entran la música y las artes que, de hecho, ni se evalúan, centrándose como se centran en tres competencias (la lingüística, la matemática y la de conocimiento e interacción con el mundo físico) que parecen ser las importantes para estos organismos internacionales y por eso se evalúan.

Pero, aunque se incluyera la competencia cultural y artística en estos exámenes, difícilmente pueden entrar la esencia de las artes en este currículo por competencias, es decir, la emoción, la expresión y el desarrollo estético. ¿Existe un procedimiento que mida si se conocen, comprenden, aprecian y valoran críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos (la definición de la competencia cultural y artística de la Unión Europea) que sea independiente del contexto de enseñanza-aprendizaje? Es muy fácil determinar la precisión en la afinación de una tercera mayor, por ejemplo, pero las apreciaciones y valoraciones críticas, son otra cosa bien distinta y, a buen seguro, lo que para unos es una buena apreciación no lo sea para otros, y al revés. En estas evaluaciones internacionales hay un énfasis en lo cuantificable e independiente del contexto que está afectando a todo el currículo, aunque las consecuencias para la educación musical y artística son aún mayores, llegando incluso a cuestionarse su presencia.

En un estudio de la OCDE (Winner, Goldstein y VincentLancrin, 2013) se analiza el impacto de la educación artística para el desarrollo de la innovación, entendido como uno de los pilares de este currículo para la economía del conocimiento. La principal conclusión es que si bien se encuentra que las artes contribuyen al desarrollo de las capacidades cognitivas (memoria, inteligencia...), las “evidencias de cualquier tipo de impacto del aprendizaje artístico en la creatividad y en el pensamiento crítico, o en la capacidades conductuales y sociales es, a grandes rasgos, inconcluyente, en parte debido a un insuficiente volumen de investigación experimental al respecto y también en parte a la dificultad de medir estos niveles” (p. 256). Es decir, sólo las herramientas de medición basadas en medidas estandarizadas perfilan estas políticas educativas de reforma que, para colmo, acaban diciendo qué se incluye o no como parte del currículo obligatorio.

implicaciones para la educación musical: qué podemos hacer

Tras esta exposición de algunas ideas clave que están influyendo en la actual situación de la educación musical a nivel global, proponemos algunas estrategias que el profesorado de niveles universitarios y no universitarios podría llevar a cabo para intentar paliar este declive de la educación musical. Nos centraremos en el contexto brasileño por un lado y en el español y europeo por otro, aunque creemos que, *grosso modo*, estas propuestas serían de aplicación a nivel global, pues a fin de cuentas las políticas que se llevan a cabo son las mismas en todas partes.

El reconocimiento de la naturaleza política de la educación musical

Aunque desde la teoría crítica del currículo se haya sido repetido desde hace mucho que la educación es de naturaleza esencialmente política (v. g., Apple, 1986), a nuestro parecer el profesorado de educación musical no es aún consciente al cien por cien de este componente político en las prácticas de la educación musical. Así, Queiroz y Penna (2012) señalan la necesidad de que los educadores musicales sean conscientes de su papel político

prestando atención al contexto en el que desarrollan su trabajo. Estos autores creen que es necesario actuar en dos frentes: “1) conocer, participar y adecuarse a los programas y acciones de políticas públicas existentes; 2) tener una visión crítica y contextual del escenario político consolidado, para proponer y articular nuevos rumbos para la educación musical dentro a ese contexto” (p. 101).

Rusinek y Aróstegui (2015) muestran cómo la naturaleza ineludiblemente política de estas políticas de reforma no tienen un impacto real en la inmensa mayoría de los planes de estudio de formación del profesorado centrados como están fundamentalmente en las denominadas metodologías musicales activas; es decir, en capacitar al profesorado en formación para diseñar un proceso de enseñanza motivante para el alumnado, del mismo modo a todo el mundo y con los mismos contenidos. Aun siendo condiciones necesarias para ser un buen docente, el conocimiento de la materia y su capacidad para desarrollar unas estrategias de enseñanza acorde a nuestros estudiantes no es suficiente. Tenemos que reconocer las necesidades de nuestros estudiantes y de las demandas formativas del currículo, y eso implica un compromiso político, ya sea a favor o en contra de esas premisas, pero nunca ignorándolas.

Reconceptualizar las competencias

Este reconocimiento del componente político de la educación se concreta en, por ejemplo, reconceptualizar qué se entiende por competencias que, aunque marcado por las ya mencionadas políticas educativas de reforma, tiene flexibilidad: desde el enfoque más fiel a su origen instructivo (que, por ejemplo, siguen Villa y Poblete, 2008), pasando por el más cognitivo que defienden, v.g., Garagorri (2007), y terminando por el más contextual ya mencionado de la adaptación curricular de la Junta de Andalucía. Carrillo (2015) propone además para la educación musical un sistema híbrido entre lo competencial y lo humanístico (vale decir, contextual) que consiga la mejor aportación de cada aproximación al hecho educativo.

Cabe preguntarse, sin embargo, si estos esfuerzos no se quedarán en declaración de intenciones cuando luego habrá que aplicar unas pruebas estandarizadas a nuestros estudiantes que buscan la comparación de resultados. Investigaciones realizadas sobre Aprendizajes Basados en Proyectos (Martí, Heydrich, Rojas, y Hernández, 2010), el uso de las TIC (Aróstegui y Guerrero, 2014) o a partir de Comunidades de Aprendizaje (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003) muestran que trabajar por competencias abriéndose al mismo tiempo a otros espacios educativos es posible.

Una evaluación cualitativa

La inclusión de la evaluación cualitativa nos permitiría valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las circunstancias contextuales en que dicho proceso se ha producido, al tiempo que nos permite no sólo evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes, sino cualquier otro aspecto que pueda influir en los mismos. Tal como manifiesta Ferraroti (2014) concretamente sobre las historias de vida:

La narrativa histórica ya no trata de forma, por decirlo así, exclusiva, de guerra y de paz, de negociaciones diplomáticas y vicisitudes personales de jefes de Estado, cambios de gobierno y datos biográficos, busca antes comprender las situaciones políticas y sociales en diferentes épocas y ambientes, el nivel de vida de las poblaciones y el volumen de cambios, idealismo y las necesidades, las manifestaciones colectivas y la realidad

cotidiana, esa nueva orientación ya es perceptible incluso en los programas y musicales escolares. (Ferraroti, 2014, p.56)

Una de las posibilidades para darle herramientas al profesorado para esta evaluación global son los ejercicios (auto)biográficos. Partiendo de sus propias vivencias, el profesorado en formación puede establecer direccionamientos de cómo analizarse a sí mismo pasando a conocerse mejor. Como destaca Ferraroti (2014) se hace necesario “adecuarse a una metodología como técnica de escuchar en la cual se establece, en pie de igualdad, entre investigador y el grupo investigado” (p.66), en cuya situación se incluye la formación del profesorado de música. Estas biografías deberían desembocar en prácticas educativas de aula, para la cual comprender cómo el alumno aprende se torna el eje de la evaluación, más que el contenido aprendido, yendo al encuentro hacia el alumno como sujeto que aprende análogo a los principios de las metodologías de educación musical activas.

Morato (2013) es una de las autoras que propugna una investigación y evaluación en la que el profesor formador analice las vivencias de sus estudiantes como un medio para valorar sus vivencias como músicos y docentes y empezar así a poner en práctica estrategias evaluadoras contextualizadas cuando estén en ejercicio. Lamentable e increíblemente este componente crítico y reflexivo del proceso de enseñanza rara vez se contempla en los planes de estudios, al menos formalmente.

Para la utilización de las narrativas de los profesores de música en formación como parte del proceso de análisis de sus vivencias como músico y profesor, se hacen necesarios mecanismos de problematización de estas narrativas. El mero hecho de narrar las vivencias, bien dirigido, puede muchas veces configurar una conversación que analiza con mayor profundidad los contextos en que dichas vivencias suceden. El análisis de los contextos se torna importante dentro de una perspectiva en la que se analizan las implicaciones políticas. De este modo, no basta narrar, es necesaria *la toma de conciencia* (Josso, 2010) en oposición a la idea de que las vivencias se tornan experiencias solamente cuando pasan a ser significativas.

Frases habituales como que “los niños deben ser protegidos de repertorios musicales inadecuados a su edad” pueden, durante la formación de los maestros y maestras, ser reconstruidas y servir para preguntarnos: 1) ¿qué vivencia familiar, comunitaria y/o pedagógica lleva al profesor de música a pensar de esa forma? Analizando sus vivencias, el profesor en formación comprende cómo logró pensar de esta forma que piensa; 2) ¿qué influencias han tenido la clase social, género, etnia, religión, etcétera en la elección del repertorio?; 3) ¿es posible que lo que el profesor en formación escucha no sea lo mismo que las familias y los propios estudiantes escuchan?

Este tipo de problematización de la vivencia del profesor en formación los auxilia a que vean la falta de neutralidad del arte. En el ejemplo citado, el tipo de música que el niño oye se refiere a una concepción de infancia que posee implicaciones políticas, una vez que los gustos musicales, y las concepciones de infancia que están por detrás de ellos, pueden revelar aspectos de clase social, etnia, religión o género.

Organízate y lucha

El reconocimiento del componente político de la educación no se queda a nivel de aula redefiniendo qué se entiende por competencias y el empleo de la investigación y evaluación cualitativa; son básicas a nivel pedagógico, pero no es lo único que podemos hacer. Además, es posible y necesario la negociación con la administración y, de ser necesario, la resistencia.

Por ejemplo, el pase de la asignatura de música de obligatoria a optativa con la nueva Ley de Educación en España mencionado en la introducción de este artículo tiene una excepción: en la Comunidad Valenciana, se sigue manteniendo obligatoria, lo que sin duda es un logro político de quienes negociaron y consiguieron el mantenimiento del carácter de la asignatura³.

Sin embargo, en estos tiempos de lógicas eficientistas la administración no siempre está abierta al diálogo, aun viviendo en sociedades supuestamente democráticas y, por tanto, participativas. Y, cuando la negociación no es posible, tal vez no quede más remedio que resistirse. Ése ha sido el caso durante el curso 1415 en España, cuando numerosos padres y madres se han negado a que sus hijos e hijas de ocho años pasen una reválida que estipula la nueva LOMCE⁴. Y es que, cuando las leyes son injustas, la desobediencia es hasta un deber cívico.

consideraciones finales: un cambio de paradigma educativo y artístico es necesario

El desarrollo de un currículo entendido como motor de la economía del conocimiento está llevando a un desarrollo por competencias y a una evaluación entendida como medición que están llevando a un declive de la educación musical escolar. Mientras que los responsables económicos y educativos perfilan estas reformas, una gran parte del profesorado de música sigue pensando en enseñar música *porque es muy importante* y creyendo en la idea del arte por el arte, es decir, neutral e independiente del contexto social en que sucede el hecho artístico. Puede que la idea del Arte de la Modernidad aún siga estando vigente, aunque desde luego poco o nada tiene que ver con la enseñanza de ese arte, algo necesariamente ideológico, más aún dentro de un currículo dirigido hacia la economía del conocimiento. Sin embargo, cualquier argumento que se dé a favor de la música escolar que no vaya encaminado a la lógica de estas reformas educativas está condenado a ignorarse.

No estamos proponiendo aquí que la educación musical abrace sin más los principios neoliberales que perfilan un modelo educativo y que se presentan como si fueran los únicos posibles, sino de no ignorarlos, de reconocer las circunstancias sociales y políticas que van aparejadas al acto de enseñar y aprender. No es lo habitual este cuestionamiento político, al menos por el momento, pues el tradicional enfoque “didáctico” se centra en métodos de enseñanza por lo general idénticos para todo el mundo y que no se preocupa por la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje y sobre las implicaciones que tiene para nuestros niños, niñas y jóvenes. Se supone que el profesorado en su formación inicial aprende a programar, a buscar, seleccionar y conformar un repertorio de actividades, etcétera, pero a menudo falla en la comprensión de esta vertiente política inherente a la educación.

Las acciones políticas que podemos ofrecer a nuestro profesorado en formación están tanto en conocer las legislaciones y luchar por su modificación como en la utilización de metodologías de enseñanza de la música que permitan adquirir una visión política de los aprendizajes musicales a través de, por ejemplo, prácticas narrativas que cuestionen

3. Para más información véase el número 174 de la revista *Música i Poble* de la Federación de Sociedades de Música de la Comunidad Valenciana. Disponible en <http://issuu.com/musicaipoble/docs/revista174pdf>.

4. <http://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/educacion/201504/23/padres-ensenanza-publica-plantan-20150422231757.html>

los supuestos previos de nuestros maestros y maestras en formación. Enseñar música no solamente es importante por la propia música, también porque contribuye a la formación para la economía del conocimiento y porque forma ciudadanos. La lucha por espacios para la música en la escuela pasa por debates metodológicos sobre la formación del profesorado como los mencionados en este artículo, en los que se busque una posibilidad de que el contexto de aprendizaje se tenga en consideración para ir más allá de la estandarización de competencias y evaluaciones, y también por una lucha política más amplia, como por ejemplo en legislación para el profesorado de música y en un posicionamiento de los educadores musicales como agentes activos de transformación.

Necesitamos un profesorado de música que sepa afrontar los retos educativos que tiene enfrente y que no olvide el carácter compensatorio que ineludiblemente tiene la escuela pública por mucho que se obvие esta cuestión en los debates pedagógicos oficiales. Tenemos que formar para la economía, sin duda, pero también la ciudadanía, y aquí es donde entra lo ético y lo estético, además de lo que el arte pueda capacitar para la innovación y la creatividad que demanda la economía del conocimiento. Este cambio de enfoque de nuestra labor docente implica dejar de abogar por la importancia educativa de la música que ya dijera Aristóteles y otros autores clásicos y aportar evidencias empíricas, mensurables o no, de la influencia que tiene la música en la educación de las personas.

referências

APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986.

ARÓSTEGUI, José Luis. Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, n. 117, 2016.

ARÓSTEGUI, José Luis; GUERRERO, José Luis. El Papel de las TIC en la Mejora de la Calidad Docente en Secundaria: Un Estudio Multicasos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, n. 4, v. 1, p. 101-124. doi: 10.4471/remie. 2014

BURNARD, Pamela. Creativity, performativity, and educational standards: Conflicting or productive tensions in music education in England? *Studies in Music from the University of Western Ontario*, n. 23, p. 18-40, 2010.

BURNARD, Pamela; WHITE, Julie. Creativity and performativity: Counterpoints. *British and Australian education. British Educational Research Journal*, v. 34, n. 5, p. 667-682, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920802224238>.

CARRILLO, Carmen. Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 3, p. 11-21, 2015. DOI: 10.12967/RIEM-2015-3-p011-021

COMISIÓN EUROPEA. *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, 2012. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0669:FIN:EN:PDF>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, p. 9-15, 2007.

DALE, Roger. La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. In: ARÓSTEGUI, José Luis; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (Ed.), *Globalización, posmodernidad y educación: La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA, 2008, p. 121-142.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida*. 2ª ed. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FLECHA, José Ramón; PADRÓS, María; PUIGDELLÍVOL, Ignasi. Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, n. 5, p. 4-8, 2003. Disponible en <http://www.redes-cepalca-la.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20-%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf>.

GARAGORRI, Xabier. Currículo basado en competencias. Aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, n. 161, p. 47-55, 2007.

GRANT, Gerald. *On Competence: A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPU-CRS, 2010.

MARTÍ, José; HEYDRICH, Mayra; ROJAS, Marcia; HERNÁNDEZ, Annia. Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, v. 46, n. 158, p. 11-21, 2010. Disponible en http://cetis58.net/media/nfiles/2014/05/user_2_20140520165027.pdf

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. Competences: the key to the new curriculum. In: PA-RASKEVA, João; TORRES, Santomé Jurjo. (Ed.). *Globalisms and power: Iberian educational and curriculum policies*. Nueva York: Peter Lang, 2012.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante e graduação em música: construindo senti-dos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. RS. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

OCDE. *La definición y selección de competencias clave*. 1997. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE. *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. Paris: OECD Publishing, 2011. doi: 10.1787/9789264119536-en.

OCDE. *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*, París: OECD Publishing, 2012. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338>-ende la ORDEN, Arturo El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, v. 63, n. 1, p. 47-61, 2011.

PARLAMENTO EUROPEO (2006). Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (EP-PE_TC1COD(2005)0221). Disponible en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TC+P6-TC1-COD-2005-0221+0+DOC+WORD+V0//ES>

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas Públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

RIZVI, Fazal. La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. In: ARÓSTEGUI, José Luis; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (Ed.), *Globalización, posmodernidad y educación: La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA, 2008, p. 91-120.

RUSINEK, Gabriel.; ARÓSTEGUI, José Luis. Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. In: BENEDICT, Cathy.; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODFORD, Paul (Ed.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Nueva York: Oxford University Press, 2015.

Recebido em
30/08/2015

Aprovado em
08/09/2015

VILLA, Aurélio.; POBLETE, Manuel. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Deusto: Universidad de Deusto, 2008.

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia; VINCENT-LANCRIN, Stéphan. *Art for art's sake? Overview*. OECD Publishing, 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>

José Luis Aróstegui Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, España (2000). Es Catedrático de Didáctica de la Expresión Musical en esa misma Universidad, responsable del Grupo SEJ-540 de Investigación en Educación Musical, e investigador principal del proyecto de I+D sobre "El impacto de la Educación Musical en la sociedad y economía del conocimiento en España" financiado por el Gobierno de España (2015-2018).

Ana Lúcia Louro Doctora en Música por la Universidad Federal de Río Grande del Sur (2004). Actualmente es Profesora Asociada en el Departamento de Música de la Universidad Federal de Santa María, impartiendo además docencia en el Programa de Postgraduados en Educación (máster y doctorado). Es la responsable del Grupo de Investigación *NarraMus* (CNPq).

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira Posee el Grado de Música en Flauta Travesera por la Universidad Federal de Santa María (2007) y el Máster en Música por la Universidad de Aveiro, Portugal (2011). Actualmente es doctoranda del Programa de Postgraduados en Educación de la Universidad de Santa María en la línea de investigación de Educación y Artes, así como miembro del Grupo de Investigación *NarraMus*.