

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN BÁSICA EN ESPAÑA. EL PROBLEMA DE LA DISPERSIÓN CURRICULAR

THE MUSICAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION OF SPAIN. SPREAD THE CURRICULUM AS A PROBLEM

Olga Belletich (*)
Miguel R. Wilhelmi
Rolando Angel-Alvarado
*Universidad Pública de Navarra
España*

Resumen

En España la Educación Artística pierde su carácter obligatorio en Educación Primaria con la entrada en vigencia de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE], relegando la decisión curricular a las Comunidades Autónomas. Este estudio pretende establecer la concreción de las estipulaciones de la LOMCE, relativas a la Educación Musical, en las distintas comunidades y explicar el problema de la dispersión del currículo entre los enfoques eficientista y humanista de la educación. Como estudio cualitativo de diseño socio-crítico, se enmarca en el modelo de análisis de la ingeniería didáctica. Los resultados demuestran que las comunidades hacen esfuerzos por impartir la asignatura más allá de lo normado por la LOMCE y, que existe una intención educativa de facto para incorporar la asignatura en forma transversal y obligatoria en la Educación Primaria, a partir de una articulación basada en las competencias clave internacionales.

Palabras clave: Educación Musical, Competencias Clave, Educación Primaria, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE], Educación Artística.

Abstract

In Spain, Artistic Education lost its mandatory status in Elementary Education with passing of the Organic Law for Improvement of Educational Quality [LOMCE], relegating the curricular decision in the Autonomous Communities. This study aims to establish realization of provisions of LOMCE, on Music Education in different communities and explain the problem of curricular dispersion between approaches to, efficiency-based and humanistic education. The study is qualitative, of social critical design, and its model corresponds to didactic engineering. The results show that communities make efforts to teach the subject beyond rules set by LOMCE, therefore, the communities show educational intentions to include Artistic Education and particularly to Music Education, in compulsory and universal forms in the curriculum of Elementary Education, from a position based on international key competencies.

Keywords: Music Education, Keycompetences, Elementary Education, LOMCE, Artistic Education.

(*)Autor para correspondencia:

Olga Belletich
Doctora en Ciencias de la Educación
Profesora titular en el Departamento de
Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra
Edificio Departamental de los Magnolios
Campus de Arrosadía 31006
Pamplona- Iruña.
Correo de contacto:
olga.belletich@unavarra.es

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 04 de abril de 2016
ACEPTADO: 10 de mayo de 2016
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454

1. INTRODUCCIÓN

La incidencia de la perspectiva política neoliberal en la configuración de los sistemas educativos y de sus propuestas pedagógicas en Europa, han llevado a las instituciones educativas en España a inclinar la balanza formativa hacia objetivos académicos medibles y configuradores de los ciudadanos objeto-sujeto de un sistema de mercado, en un enfoque eficientista, propedéutico y estandarizado de la educación.

El discurso del capitalismo neoliberal se relaciona con el compromiso por la igualdad social, la generación de riquezas y la empresa; sin embargo, en las crisis financieras se observa que los Estados se comprometen con los intereses financieros, restringiendo materias sociales y públicas (Davies, 2014), por lo tanto, la globalización y la mercantilización que conlleva el modelo neoliberal, es una permanente amenaza para la educación pública, porque promueve conductas sociales vinculadas al pragmatismo, la satisfacción inmediata y el mínimo esfuerzo (Aróstegui, 2008).

Las pretensiones neoliberales no se interesan en las aportaciones afectivas y de educación emocional que ofrece la Educación Musical [EM] (Leonard, Hafford-Letchfield & Couchman, 2013), sino que se vinculan con los efectos positivos que tiene la actividad musical en el pensamiento creativo útil (Barbot & Lubart, 2012). Esto se comprueba por ejemplo, en el planteamiento de la 8ª competencia clave de la Unión Europea [UE]: *la conciencia y las expresiones culturales*, siendo entendida como la capacidad de expresión creativa de ideas, experiencias y emociones, por medio de distintas manifestaciones propias de la herencia cultural local, nacional, europea y mundial.

No obstante, en Educación Artística [EA], como materia formativa, la mayoría de la Comunidades Autónomas [CC.AA], que son niveles de concreción del sistema educativo, establecen análisis sociales y plantean objetivos más abiertos hacia enfoques humanistas y desarrollistas de la educación.

La actividad musical tiene como base natural al pensamiento afectivo, de modo que el desarrollo creativo depende de la afectividad (Vass, Littleton, Jones & Miell, 2014), por lo tanto, la naturaleza de la práctica educativo-musical confronta los intereses neoliberales (Aróstegui, 2014). Es procedente aseverar que el pensamiento creativo que demanda el modelo socioeconómico corresponde a competencias de emprendimiento como también, al desarrollo de rasgos de comportamiento ligados al éxito comercial (Van Zuilenburg, 2012).

En EM la diferencia de enfoque genera una multiplicidad de propuestas educativas en el territorio nacional y, la dinámica de diversificación del currículo oficial, señalada inicialmente por la norma como buena práctica para la contextualización, se convierte ahora en el problema de la dispersión curricular.

La LOMCE permite que cada Comunidad Autónoma [C.A], por medio de su Administración Educativa, decida libremente la configuración del currículo oficial local para la enseñanza de la EA, conformada por artes plásticas y EM. Las consecuencias lógicas de este problema es que ni los profesores de EA tendrán las mismas exigencias docentes, ni los estudiantes recibirán una línea formativa básica

equiparable en las distintas CC.AA.

Resulta de interés señalar cómo opera la toma de decisiones relativas a las propuestas educativas en España y, el papel que asume el Estado y las CC.AA en la concreción del currículo, lo cual, como veremos más adelante, no relega su actuación, pero sí la circunscribe, en torno a los modelos de calidad de la educación (eficientista o humanista), como también en torno a los sistemas externos de medición de la calidad.

Desde la perspectiva educativa y curricular, una explicación del auge del enfoque eficientista en la educación se encuentra en el hecho de que las reformas educativas europeas han reforzado el planteamiento neoliberal en el espacio educativo, con la incorporación de las competencias clave en el currículo, porque han reconfigurado la educación de forma coherente con los intereses corporativos al establecer como competencias fundamentales las habilidades medidas por PISA (Lawn & Grek, 2012), reduciendo las restantes competencias a habilidades funcionales o adaptativas (Urciuoli, 2011). En este enfoque eficientista de la educación y de su calidad, la EA deja de tener cabida, si no reconvierte su propuesta curricular hacia el logro de objetivos funcionales al sistema.

Una primera aproximación al análisis de las propuestas pedagógicas de los sistemas educativos, en términos de “competencias clave”, deja entrever que, por un lado, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria ha de ajustarse a un perfil lo suficientemente amplio como para impulsar el objetivo de una Educación Básica integral y, por otro lado, las distintas áreas educativas escolares deben contribuir al logro de dicho objetivo. No obstante, la EA no halla acomodo en el seno de unas formas de gobierno españolas y europeas que dan prioridad a la economía y su capital, ya que aquel modelo pospone la formación humanista en la educación básica. Así, el enfoque eficientista de la educación entra en conflicto con el enfoque humanista, donde la EM tendría mayor razón de ser.

De hecho, la Definición y Selección de competencias clave de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* [OCDE] (2005), define competencia clave como la capacidad de enfrentar demandas complejas mediante recursos psicosociales. Dichas competencias facilitan el análisis de problemáticas sociales relevantes mediante distintos instrumentos de medición, como la prueba estándar internacional PISA que recopila datos sobre el nivel lingüístico, matemático y científico de los estudiantes que concluyen la enseñanza básica. Según OCDE, las competencias clave se clasifican en tres categorías (OCDE, 2005):

1. Usar las herramientas de forma interactiva: Implica competencias lingüísticas, simbólicas, tecnológicas e interactivas. A nuestro juicio, la EM, además de aportar el lenguaje musical, genera el desarrollo del simbolismo, la interacción y el procedimiento técnico y tecnológico.
2. Interactuar en grupos heterogéneos: Reúne competencias de construcción social como la empatía, cooperación y el manejo de conflictos. Consideramos que la EM posibilita la interacción por su potencialidad para dinamizar procesos internos relacionados con el mundo afectivo y el desarrollo de la sensibilidad.

3. Actuar de forma autónoma: Involucra competencias de independencia, responsabilidad y defensa de derechos. Se observa que una propuesta de EM rica en experiencias de aprendizaje que generen compromiso, contribuyen al desarrollo de esas capacidades.

Paralelamente en Europa, la UE mediante la *Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006), ratifica dicha postura eficientista, y define las competencias como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes pertinentes al contexto y que las personas precisan para su realización y desarrollo personal, como también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. Las ocho competencias clave se siguen dando en términos de aprendizajes requeridos para responder a los requerimientos de una sociedad de mercado y del conocimiento como, por ejemplo, la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital y, la capacidad de emprendimiento y autosuficiencia.

En este marco, intentamos dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué plantea en España el estado de derecho educativo en lo relativo a la EA? ¿Qué respuesta dan las CC.AA y sus instituciones educativas a los planteamientos del sistema educativo? ¿Qué configuración ha llegado a obtener el currículo de EA y EM en esos marcos?

2. MÉTODO

Esta investigación cualitativa se desarrolla desde el paradigma socio-crítico de la pedagogía crítica (Alvarado & García, 2008), en el marco de una investigación más amplia acerca de la enseñanza artística y musical como propuesta pedagógica en la Educación Básica. Esa investigación sigue el modelo de la ingeniería didáctica en cuatro fases: análisis o estudios previos, análisis *a priori*, experimentación y análisis *a posteriori*, propuesta por Artigue (1995). En este artículo, se presentan únicamente los resultados de la primera fase (estudios previos), considerando las normas ecológicas, ya que la EM se constituye en la sociedad, siendo condicionada por lo político, lo económico y otras variables sociales (Godino, Vicenc, Wilhelmi & de Castro, 2009).

La justificación del modelo metodológico radica en que la ingeniería didáctica permite los análisis desde un enfoque ontológico-semiótico del conocimiento y la instrucción (Godino et al., 2009), en un contexto social concreto, atendiendo a los procesos educativos y considerando los elementos antropológicos y socioculturales de los distintos actores educativos (Montiel, Wilhelmi, Vidakovic & Elstak, 2009).

2.1. Objetivos

Los estudios previos que aquí presentamos buscan:

- Determinar las posibilidades de actuación de las CC.AA sobre el currículo en general y sobre las propuestas pedagógicas de la enseñanza del arte y música en particular.
- Realizar una interpretación de la teleología de la educación en el contexto español y sus CC.AA, en lo relativo a la enseñanza de Arte y Música en la Educación Básica.

- Identificar los aspectos que determinan la dispersión curricular en la enseñanza de la educación Artística y Musical como asignaturas del currículo básico.
- Determinar las implicaciones de las determinaciones y normas sobre la enseñanza de la música en la formación básica.

Estos objetivos del estudio previo nos permiten establecer si frente a la dispersión curricular, existe alguna concordancia base en las respuestas que las CC.AA dan en sus propuestas pedagógicas para la EA en general y la EM en particular; y si es posible restablecer un acuerdo base común para esta área de enseñanza, que sea homologable en el territorio español.

2.2. Materiales y Procedimientos

Conforme al marco regulador que establece la LOMCE, para este estudio previo se someten a análisis los documentos de incidencia educativa, político y social que permitan explicar las actuaciones del Estado y de las CC.AA en materias educativas. Se analizan tres tipos de fuentes: a) el texto constitucional referido a las competencias de las CC.AA en materia de Educación; b) los documentos legales que han publicado las Consejerías de Educación de cada una de las CC.AA en España, a través de sus Boletines Oficiales y; c) el texto base de la propuesta educativa recogida en la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2013).

El análisis de las normas educativas de las CC.AA publicadas por medio de sus Consejerías de Educación u otras entidades públicas oficiales, son exclusivamente aquellas relacionadas con la incorporación en el currículo de la asignatura de EA. El análisis se desarrolla desde la perspectiva de EM y se concentra en tres aspectos:

1. Tipo de Incorporación Curricular de la EA [TICEA]: Asignatura Específica [AE] o de Libre Configuración Autonómica [LCA].
2. Adscripción Estudiantil a la EA [AEEA]: Asistencia Obligatoria [AOB] u Optativa [AOP].
3. Equidad Disciplinar [ED]: preferencia curricular hacia una disciplina de la EA.
 - a Preferencia hacia las Artes Plásticas [PAP].
 - b Preferencia hacia la EM [PEM].
 - c No existe preferencia hacia una disciplina [NP].

3. RESULTADOS

Unos primeros resultados se obtienen del análisis de la Constitución Española y del análisis de la LOMCE (MECD, 2013), en lo relativo a la Educación y a la gestión curricular como materia de actuación estatal y autonómica. Se determina que existe un marco de amplias posibilidades de actuación de las CC.AA sobre el currículo en general y sobre las propuestas pedagógica de la enseñanza del arte y música en particular.

Como punto de partida, el análisis de la normativa vigente constitucional (Cortes Generales [CONST., 1978] aporta una correlación entre las competencias y deberes del Estado en materias de educación y, la delegación de otras competencias específicas que atañen a las CC.AA. En el Artículo 27, disposición 5ª, de la Constitución Española, se señala que *“los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”* (CONST., 1978, p. 29318) y, en la disposición 8ª, se acota que *“los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”* (CONST., 1978, p. 29318). No obstante, la misma Constitución ampara las decisiones autonómicas relativas a la educación, al señalar en su Artículo 148, disposición 17ª, que las CC.AA podrán asumir competencias para el fomento de la cultura y de la investigación. No obstante, al final del proceso, el Artículo 149, disposición 30ª, manifiesta que el Estado tiene competencia exclusiva sobre la:

Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (CONST, 1978, p. 29334).

Puede surgir la pregunta de si una dispersión curricular entre las CC.AA puede hacer peligrar la garantía de la homologación educativa y la búsqueda implícita de la eficiencia en los aprendizajes, máxime cuando se da una confluencia de enfoques eficientista y humanista de la educación. No obstante, lo que aporta el análisis de este documento es un reparto de responsabilidades y una intención de asegurar el cumplimiento de unos “mínimos educativos” en todo el territorio español.

Asimismo, el análisis de la LOMCE en lo relativo a la enseñanza de Arte y Música como materia educativa de la Formación Básica, determina que la EA es una asignatura específica de carácter optativo, de modo que cada C.A puede decidir libremente su incorporación curricular, en función de la regulación y programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes (MECD, 2013).

El análisis del texto de la LOMCE permite establecer que, en España la EA ha dejado de ser prioridad para el sistema educativo en cuanto materia formativa de valor académico, por contradicciones de la misma LOMCE (Gimeno-Sacristán, 2014). Se observa que en el discurso textual de la LOMCE se defiende el desarrollo de las competencias clave de la UE, pero en su estrategia curricular no asegura el desarrollo de las competencias artístico-culturales en base a criterios de equidad, calidad y democracia (Alsina, 2012). Además, la LOMCE relega la responsabilidad curricular de formación de las competencias clave esenciales y la compleción de los objetivos generales de la Reforma a las Administraciones Educativas de las CC.AA, lo que representa el desapego del Estado Español hacia las materias culturales y artísticas, siendo la única competencia clave de la UE que queda marginada del marco de asignaturas troncales.

Un segundo grupo de resultados se obtiene de los análisis de los documentos legales que han publicado las Consejerías de Educación de cada una de las CC.AA. La interpretación de la teleología de la educación, relativa a la enseñanza de Arte y Música en la educación Básica, muestra que la dispersión curricular en la EA es un hecho que afrontan las CC.AA (Ver Tabla 1), porque tienen una finalidad superior en la enseñanza de esta materia, más relacionada con la formación humanística de sus estudiantes y con la búsqueda de la equidad cultural que con el cumplimiento de un itinerario académico (prescrito por la LOMCE).

La Tabla 1 muestra cómo los aspectos que determinan la dispersión curricular vienen determinados por el establecimiento de diversas medidas y prescripciones que sin intenciones, dan lugar a un acuerdo básico entre las CC.AA para plantear la asignatura de EA en equidad curricular con respecto a las demás.

Tabla 1 *Dispersión curricular de las CC.AA en el marco de la asignatura de Educación Artística para los niveles de Educación Primaria, según TICEA, AEEA y EDEM*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	TICEA		AEEA			ED	
	AE	LCA	AOB	AOP	PAP	PEM	NP
MADRID	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓
CASTILLA Y LEÓN	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
EXTREMADURA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
CASTILLA - LA MANCHA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
ARAGÓN	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
LA RIOJA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
GALICIA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
PRINCIPADO DE ASTURIAS	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
CANTABRIA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
PAÍS VASCO	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
NAVARRA	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗
CATALUÑA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
COMUNIDAD VALENCIANA	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗
REGIÓN DE MURCIA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
ANDALUCÍA	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
ISLAS BALEARES	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
ISLAS CANARIAS	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓

Fuente: Boletines Oficiales de cada C.A (MECD, 2014).

En la Comunidad de Madrid, se manda cumplir las prescripciones mínimas que establece la LOMCE, de modo que la EA se ofrece como asignatura específica optativa, velando por la equidad entre las disciplinas artísticas.

En la Comunidad Foral de Navarra, encontramos que se cumple lo que establece la LOMCE y, además, incorpora la EM como curso de libre configuración autonómica para los estudiantes que opten por Segunda Lengua Extranjera y no cursen la asignatura de EA en el bloque de áreas específicas; demostrando que existe preferencia curricular hacia la EM.

En la Comunidad Valenciana, se prescribe que todos los estudiantes deben cursar la asignatura de EA durante toda la Educación Primaria, sin embargo, los centros educativos deben definir el tiempo lectivo que destinarán a cada disciplina artística, debiendo priorizar los contenidos referentes a la EM.

Hay un planteamiento de equidad curricular en las comunidades de Castilla y León, Canarias, Galicia, La Rioja, Castilla - La Mancha, Cantabria, Islas Baleares, Extremadura, Aragón, Principado de Asturias, Región de Murcia, Cataluña, Andalucía y País Vasco. En ellas, se ha prescrito que la asignatura de EA debe ser impartida a todos los estudiantes en cada uno de los cursos de Educación Primaria, en forma equitativa entre las disciplinas artísticas que la conforman.

Se observa que solamente la Comunidad Autónoma de Madrid muestra concordancia con lo mínimo establecido por la LOMCE. El resto de las administraciones han buscado estrategias que favorezcan la equidad cultural, siendo la mayoría equitativas entre las disciplinas que conforman la EA. El Gobierno de Navarra y la Comunidad Valenciana son las únicas que rompen el equilibrio, mostrando preferencia curricular hacia la EM.

4. DISCUSIÓN

El análisis documental de este estudio previo arroja luces sobre las implicaciones que trae, sobre el sistema educativo, las determinaciones y normas del Estado relativas a la enseñanza de la música en la formación básica y a propuestas pedagógicas para la EA en las CC.AA.

Una primera implicancia podemos circunscribirla al cambio que produce la LOMCE en el carácter de la asignatura de EA dentro del sistema educativo, sus leyes y el currículum. En el currículo español de Educación Primaria, la asignatura de EA fue de carácter obligatorio desde el año 1990 (Oriol, 1992), siendo históricamente la EM parte del currículo de tal asignatura. La entrada en vigor de la LOMCE (MECD, 2013) eliminó de las asignaturas obligatorias a la EA, dando orden en la misma Reforma para que la responsabilidad formativa recaiga en las administraciones educativas de las CC.AA, quienes deben decidir libremente su incorporación curricular, en función de la regulación y programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes (MECD, 2013).

La LOMCE representa una amenaza constante para la EA, porque cada C.A es libre de regular sus currículos educativos en los tiempos que defina, de modo que existe una permanente incertidumbre sobre su incorporación curricular. Además, es grave que se observe preferencia hacia la EM por sobre las artes plásticas en algunas CC.AA, porque no existe coherencia total con las competencias clave definidas por organismos internacionales, lo que representa un riesgo para la EA.

Pero, ¿Qué garantiza unos acuerdos mínimos por la enseñanza de la EA como materia formativa humanística, si de base se declara optativa y de determinación autonómica en su enfoque e implementación? De los Mozos y Touya (2014) advirtió que se podría generar una dispersión curricular entre las CC.AA con la relegación de responsabilidades formativas promovida por el Estado español. El acto de relegación no responde únicamente a contradicciones e inconsistencias de la LOMCE, sino que deja entrever intenciones ligadas al enfoque eficientista.

Relacionado con lo anterior, encontramos una segunda implicancia para las CC.AA y sus centros educativos: la priorización de las materias de formación académica “útil” para el desarrollo económico de la sociedad y la creación de una dualidad de facto (eficientismo-humanismo) en la organización educativa de los centros.

Entendemos que gran parte de esta realidad tiene su explicación en la suscripción de los Estados en la UE que profundiza el neoliberalismo, pues la *Europeanización* (Alexiadou, 2005) ha provocado que las políticas educativas se relacionen principalmente con el desarrollo económico, ya que el ciudadano europeo se configura en la unión monetaria. Esto quiere decir que la política monetaria internacional considera a la educación como un elemento comercial en los mercados mundiales (Kushner, 2008).

Si lo económico es lo más importante, tocará a cada comunidad decidir qué hacer con aquella formación escolar no destinada al consumo sino a la formación integral de la persona. Qué hacer con aquellos saberes que no se miden en las pruebas estandarizadas ni se expresan en indicadores de calidad de los sistemas educativos.

Una tercera implicancia, es la necesaria búsqueda de equilibrio por parte de las CC.AA, entre sus propuestas educativas académicas y no académicas, para que no suponga una alteración en sus presupuestos económicos. La formación de capital humano implica aumentar el gasto público en educación (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012), de modo que las CC.AA y las escuelas asumen mayor relevancia y responsabilidad por el resultado académico (Drucker, 1993); así se observa en PISA y en el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* [EECL] realizado por la UE, que compara los resultados locales con los puntajes obtenidos por otras comunidades europeas; lo que representa la estandarización de las competencias independiente de los contextos educativos (Aróstegui, 2014).

En estos enfoques de los Estados y de sus sistemas educativos, la EM difícilmente encuentra acomodo entre otras cosas porque en este marco el desarrollo de un perfil humanista en los estudiantes no parece ser una prioridad de los sistemas, aunque sí de las CC.AA. La dispersión curricular es una constatación de dos visiones paralelas acerca de la teleología de la educación y de la organización de los planes de estudio.

Entendemos que, en el caso particular de España, el régimen de estandarización y control que aplica la OCDE (Lawn & Grek, 2012) y la UE, junto con la crisis económica han repercutido en el proceso

reformista de la LOMCE, ya que adopta las competencias clave definidas por la UE con la intención de velar por el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación (MECD, 2014), aceptando la globalización, la multiculturalidad y el dinamismo que generan los recursos tecnológicos y comunicacionales (Valle & Manso, 2013).

Finalmente, consideramos que, aunque la consecuencia directa de la LOMCE sobre la propuesta educativa es la dispersión curricular; la implicación más grave de su configuración curricular es la promoción del modelo capitalista ya que, al observar todas las asignaturas troncales, se asume que todas corresponden a áreas del conocimiento evaluadas por PISA y EECL; por lo tanto, se infiere que existe la pretensión de mejorar los resultados educativos, conforme a criterios internacionales. El texto de la Ley en su presentación lo confirma, al destacar el interés de cumplir las recomendaciones y acuerdos de la OCDE y la UE, como también mejorar los resultados de PISA y EUROSTAT, en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europea 2020. Entonces, Urciuoli (2011) acierta al aseverar que las competencias que no son medidas por pruebas estandarizadas internacionales, tienen un carácter funcional o adaptativo.

5. CONCLUSIONES

Existe una dispersión curricular en la enseñanza de EA y EM en las CC.AA de España, surgida a partir de un cambio en la naturaleza de la materia propuesta por la LOMCE. Su planteamiento por el cual otorga a la asignatura un carácter específico-optativo, concediendo a cada C.A la determinación de cómo realizar la incorporación curricular de la materia y su oferta educativa; gatilla un conjunto de aspectos que determinan la dispersión curricular, no obstante, las diversas medidas y prescripciones dan lugar, sin intenciones, a un acuerdo básico entre las CC.AA.

Si las CC.AA, acogiendo el criterio establecido en la LOMCE, establecen una adscripción optativa a la asignatura de EA, se estaría dando lugar a que los padres y apoderados decidan la participación o no de sus pupilos en la oferta, de modo que la responsabilidad formativa en esta área nuevamente se relegaría a otro agente educativo.

Aunque el sistema educativo español muestra una clara orientación por los modelos de calidad educativa más eficientistas, existe una realidad social que sigue reivindicando los modelos humanistas. De hecho, las respuestas que dan las CC.AA y sus instituciones educativas a los planteamientos de la LOMCE son la de apostar por revalorizar la EA como materia formativa importante. Se muestran categóricas en sus propuestas, ya que en dieciséis CC.AA se hacen esfuerzos por corregir las contradicciones artístico-culturales que existen entre la LOMCE y las competencias clave, como también se observa en dichas comunidades un interés por asumir la responsabilidad formativa que ha relegado el Estado español.

Aunque alguna comunidad (la de Madrid) sigue lo normado por la LOMCE, sin una mayor ponderación en la consecuencias que esto podría traer sobre la equidad artístico-cultural, en el resto de comunidades se han seguido diversas configuraciones con una clara intención de articular un

currículo científico, humanista e integral, ya sea incorporando la EA en forma transversal y obligatoria a todos los niveles de Educación Primaria, o velando por impartir equitativamente las disciplinas de artes plásticas y EM. En esta última configuración, también se enmarca la Comunidad Valenciana con la diferencia que muestra preferencia hacia la EM, afectando la equidad entre las disciplinas artísticas.

El Gobierno de Navarra, que en el marco de la EA cumple con lo estipulado por la LOMCE, incorpora la EM como asignatura de libre configuración autonómica con lo cual, entendemos, muestra una intencionalidad educativa de equidad, calidad y democracia y, por lo tanto, existe coherencia con las competencias clave definidas por organismos internacionales desde la perspectiva de la EM.

Se observa que los efectos de la LOMCE no han sido tan catastróficos para la EM, no obstante, es sumamente dañino que en algunas comunidades se haya perdido el carácter obligatorio, porque existe el riesgo que dicha situación se replique gradualmente en otras CC.AA en los próximos años. En el escenario socio-económico actual, la amenaza es permanente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexiadou, N. (2005). Europeanization and education policy. En D. Coulby & E. Zambeta (Eds.) *Globalization and Nationalism in Education* (pp. 128-146). Nueva York, NY: RoutledgeFalmer.
- Alsina, P. (2012). La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior. En P. Alsina & A. Giráldez (Eds.) *7 ideas clave: La competencia cultural y artística* (pp. 15-35). Barcelona: Grao.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Aróstegui, J. (2008). Brahms como miscelánea: Música y educación musical para una era posmoderna. En J. Aróstegui & J. Martínez (Eds.) *Globalización, Posmodernidad y Educación: La calidad como coartada neoliberal* (pp. 185-223). Madrid: Akal.
- Aróstegui, J. (2014). Fundamentos del currículum para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Eds.) *La música en educación primaria: Manual de formación del profesorado* (pp. 19-42). Madrid: Dairea.
- Artigue, M. (1995). Ingeniería Didáctica. En M. Artigue & R. Douady (Eds.) *Ingeniería Didáctica en Educación Matemática: Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas* (pp. 33-60). Bogotá: Iberoamérica.
- Barbot, B. & Lubart, T. (2012). Creative Thinking in Music: Its nature and assessment through musical exploratory behaviors. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 6(3), 231-242. doi:10.1037/a0027307
- Constitución Española [CONST]. (1978, 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado(311), pp. 29313-29424. Recuperado desde <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Davies, W. (2012). Neoliberalism: A Bibliographic Review. *Theory, Culture & Society*, 1-9. doi:10.1177/0263276414546383
- De los Mozos y Touya, I. (2014). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: Una Reforma contestada, pero de corto alcance. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 23-37.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Gimeno-Sacristán, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31-44.
- Godino, J. D., Vicenc, F., Wilhelmi, M. R. & de Castro, C. (2009). An Onto-Semiotic Approach to the Normative Dimension in Mathematics Education. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 59-76.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación: Edición 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Kushner, S. (2008). Una paradoja global de la educación. En J. Aróstegui & J. Martínez (Eds.) *Globalización, Posmodernidad y Educación: La calidad como coartada neoliberal* (pp. 225-241). Madrid: Akal.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Leonard, K., Hafford-Letchfield, T. & Couchman, W. (2013). "We're all Going Bali": Utilising Gameland as an Educational Resource for Leadership and Teamwork in Post-Qualifying Education in Health and Social Care. *British Journal of Social Work*, 43(1), 173-190. doi:10.1093/bjsw/bcr166

- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2013, 10 de diciembre). *Ley orgánica*. 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado(295), pp. 97858-97921.
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2014, 1 de marzo). *Real decreto*. 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado(52), pp. 19349-19420.
- Montiel, M., Wilhelmi, M. R., Vidakovic, D. & Elstak, I. (2009). Using the onto-semiotic approach to identify and analyze mathematical meaning when transiting between different coordinate systems in a multivariate context. *Educational Studies in Mathematics*, 72(2), 139-160. doi:10.1007/s10649-009-9184-2
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado desde <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>
- Oriol, N. (1992). El profesor especialista en educación musical en la educación primaria: Formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (13), 15-33.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006, 18 de diciembre). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, pp. 10-18. Recuperado desde <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Urcioli, B. (2006, 18 de diciembre). Neoliberal education: Preparing the student for the new workplace. En C. Greenhouse (Eds.) *Ethnographies of neoliberalism* (pp. 162-176). Philadelphia, MS: University of Pennsylvania Press.
- Valle, J. & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*, 12-33. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Van Zuilenburg, P. (2012). Music entrepreneurship: An indispensable part of tertiary music curricula. *TYDSKRIF VIR GEESTESWETENSKAPPE*, 52(2), 322-336.
- Vass, E., Littleton, K., Jones, A. & Miell, D. (2014). The affectively constituted dimensions of creative interthinking. *International Journal of Educational Research*, 66, 63-77. doi:10.1016/j.ijer.2014.02.004