

Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: una revisión sistemática

Structure, diversity and ideology of official curriculum in primary music education: a systematic review

 **Pablo Marín-Liébana**¹

 **José Salvador Blasco Magraner**²

 **Ana María Botella Nicolás**³

Resumen

Durante los últimos años, ha cobrado relevancia el análisis crítico de los contenidos musicales que se imparten en los centros de educación formal, señalando la necesidad de que estos sean representativos de la diversidad cultural y ofrezcan herramientas a los estudiantes para comprender su propia contemporaneidad. Con el objetivo de profundizar en su estudio, se ha realizado una revisión sistemática del currículum escrito en la educación musical primaria mediante el análisis de 49 artículos científicos de ámbito internacional. Los temas más recurrentes giran en torno a la estructura del currículum, la diversidad que refleja y la ideología que pretende transmitir. Los

¹ Personal investigador del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Email: Pablo.Marin-Liebana@uv.es

² Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas y Licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Católica de Valencia. Email: j.salvador.blasco@uv.es

³ Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Doctora en pedagogía por la Universitat de València. Es Licenciada en Geografía e Historia, especialidad Musicología. Email: ana.maria.botella@uv.es

resultados señalan una progresiva estandarización, una función de legitimación del orden político, y el retroceso de la hegemonía de la música académica occidental.

Palabras clave: Currículum; política educativa; educación musical.

Abstract

During the last years, the critical analysis of the musical contents that are taught in formal education centers has become relevant, pointing out the need for them to be representative of cultural diversity and offer tools to students to understand their own contemporaneity. With the aim of deepening its study, a systematic review of the written curriculum in primary music education has been carried out through the analysis of 49 international scientific articles. The most recurring themes revolve around the structure of the curriculum, the diversity it reflects and the ideology it seeks to convey. The results indicate a progressive standardization, a function of legitimization of the political order, and the decline of the hegemony of western academic music have been found.

Keywords: Curriculum; educational policy; music education.

1. Introducción

Hay evidencias escritas desde la República de Atenas en el siglo V a.C. de la existencia de reflexiones en torno al concepto de currículum, cuyo origen se encuentra ligado a la falta de consenso sobre lo que debía ser transmitido a través de la educación (Hopmann, 1999). En este sentido, el currículum, que se puede entender en una primera aproximación como una declaración oficial sobre lo que debe ser enseñado y aprendido en los centros educativos (Elmore y Sykes, 1992), ha sido y es un tema polémico y de interés público cuya formulación se encuentra históricamente ligada a la política (Levin, 2008). De hecho, el modelo de sistema educativo predominante en la actualidad fue diseñado en el período decimonónico en el que aparecieron los Estados nación como una forma de construir un tipo de ciudadanía ideal que reflejase los distintos marcos constitucionales (Tröhler, 2019). Desde este punto de vista, la educación no puede reducirse al proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en

los centros educativos, sino que también se encuentra constituida por una serie de regulaciones administrativas, modelos de gestión y políticas públicas que se apoyan en ella para alcanzar sus objetivos ideológicos (Sykes, Schneider, y Ford, 2009). En este desarrollo, tres premisas son asumidas: que los contenidos que deben ser incluidos se pueden conocer y establecer, que estos pueden ser a su vez enseñados y aprendidos, y que dicho aprendizaje se traduce en los efectos buscados (Hopmann, 1999).

Toda aproximación al estudio de las políticas educativas debe abordar tres conceptos que las determinan, como son las ideas y creencias sobre los mejores objetivos y desarrollos políticos, los intereses de los diferentes grupos sociales y las características de las instituciones que forman parte del desarrollo legislativo (McDonnell, 2009). Sin embargo, el principal problema es, tal y como ya apuntaba Aristóteles en su *Política* (1988), alcanzar un acuerdo sobre los contenidos que deben formar parte del currículum. En este debate, alimentado por la escasez de tiempo escolar y por el conflicto entre diferentes principios éticos, las principales discusiones giran en torno a (1) qué asignaturas incluir, (2) cuánto tiempo debe ocupar cada una de ellas, (3) en qué cursos deben impartirse y (4) qué cuestiones deben incorporar (Levin, 2008), siendo especialmente sensibles las relativas a la historia, los valores culturales y la nación (Deng y Luke, 2008).

Uniendo esta problemática con la dimensión política presentada del currículum, que asocia su construcción a las estructuras de poder y control (Horsley, 2017; Marshall y Gerstl-Pepin, 2005), se puede ampliar la definición inicial incorporando nuevos elementos. Así, por un lado, Westbury (2008, p. 47) sostiene que el currículum es un conjunto de “declaraciones autoritarias sobre la distribución social de conocimiento, las actitudes y las competencias que son consideradas apropiadas para los estudiantes [...] (que) pueden prescribir o recomendar programas de estudio o métodos de enseñanza”. Por el otro, de un modo más crítico, Apple (1986) señala que se trata de una tradición selectiva de un canon cultural, una memoria y un concepto de verdad que perpetúa la cultura dominante.

En el terreno de la educación musical, la investigación en política educativa cuenta con dos publicaciones de reciente aparición que recogen perspectivas de ámbito internacional. Por un lado, *Policy and the Political Life of Music Education* (Schmidt y

Colwell, 2017) y, por el otro, *The Origins and Foundations of Music Education. International perspectives* (Cox y Stevens, 2017). En la primera, algunos autores señalan la vinculación entre la ideología y la política curricular. Por ejemplo, Horsley (2017) muestra el debate que tuvo lugar en Inglaterra durante el diseño del primer currículum nacional entre los progresistas, que abogaban por la prescripción de propuestas activas y creativas en la línea de autores como Paynter, Swanwick y Small, y los liberales y conservadores, que preferían un enfoque más tradicional basado en la identidad inglesa, los compositores occidentales, la teoría y la historia. Por su parte, Karlsen (2017) indica que la ideología socialdemócrata de Noruega, basada en un enfoque igualitario sobre la cultura y una valoración positiva de la diversidad identitaria, permite desarrollar un currículum multicultural en el que se reconoce la diversidad. En cuanto a la segunda publicación, esta consiste en una serie de capítulos monográficos dedicados a la evolución histórica de la educación musical en diferentes países, en muchos de los cuales se observa un patrón similar que comienza con el canto y la lectoescritura con fines religiosos y/o nacionalistas, y progresa hacia una mayor diversidad de destrezas musicales y un repertorio más multicultural (Bjornstad y Espeland, 2017; Cox, 2017; Gruhn, 2017; Madurell, 2017; Rusinek y Sarfson, 2017). En esta línea, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la política curricular de la educación primaria en materia de educación musical, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de ámbito internacional sobre los contenidos prescritos en la misma desde finales de la década de 1980 hasta la actualidad.

2. Método

Se ha realizado una búsqueda de información en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Sage Journals* y *ERIC*. Se han utilizado las palabras clave *policy*, *curriculum*, *"music education"*, *elementary* y *primary*, obteniendo un total de 1298 artículos. De ellos, fueron excluidos los trabajos duplicados, así como aquellos relativos a cuestiones de política educativa diferentes a los contenidos del currículum base como la financiación, la formación del docente y la aplicación de la normativa, o los que investigaban otros niveles curriculares diferentes a la educación primaria. En este sentido, se utilizó como criterio de inclusión el análisis y la reflexión en torno

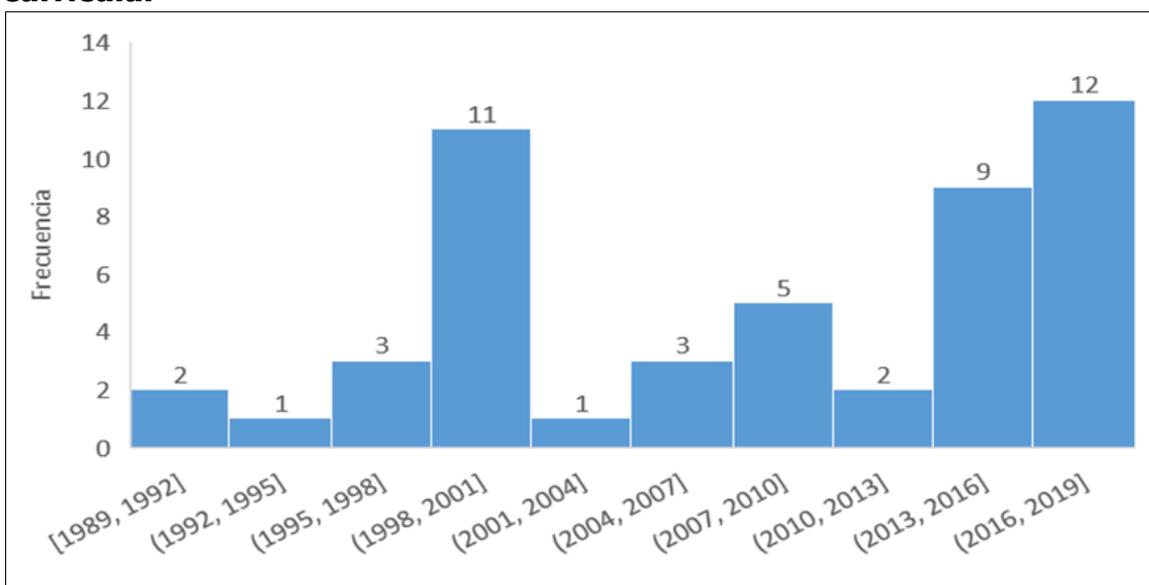
a los contenidos del currículum en tanto que documento escrito. De esta manera, quedaron incluidos 49 artículos, pertenecientes a 31 revistas científicas diferentes. De ellos, 42 están escritos en inglés, 6 en español y 1 en portugués.

Las variables de análisis utilizadas han sido el año de publicación, la localización geográfica y los temas tratados. Con respecto a estos últimos, se han identificado tres temáticas principales: análisis de la estructura curricular en términos de bloques de contenidos y concreción de los objetivos educativos, de la diversidad musical prescrita, y de la utilización del currículum escrito para transmitir una determinada ideología.

3. Resultados

Los estudios sobre los contenidos de la política curricular comienzan a aparecer a partir de 1989 y han experimentado un importante crecimiento desde 2014 (figura 1), lo que muestra un creciente interés por el campo de conocimiento. Además, en el año 2000 se produjo un aumento significativo como consecuencia de la publicación de dos monográficos en la revista *Arts Education Policy Review* dedicados a una revisión de la legislación educativa durante el siglo XX y al papel que desempeñó la política educativa en los procesos de descolonización de África.

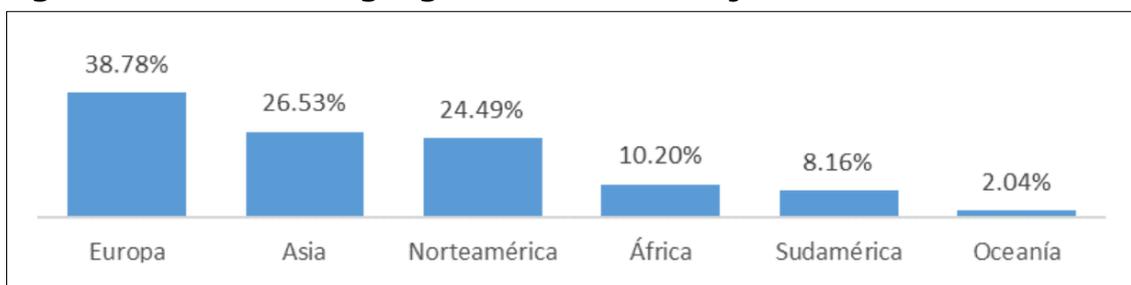
Figura 1. Evolución de la frecuencia de publicaciones sobre política curricular



Fuente: Elaboración propia.

En relación con su distribución geográfica, la figura 2 muestra que la mayoría de las publicaciones analizadas han sido realizadas en Europa (38.78%), Asia (26.53%) y Norteamérica (24.49%), a las que siguen África (10.20%), Sudamérica (8.16%) y Oceanía (2.04%). Por tanto, la muestra tiene un marcado sesgo occidental y asiático.

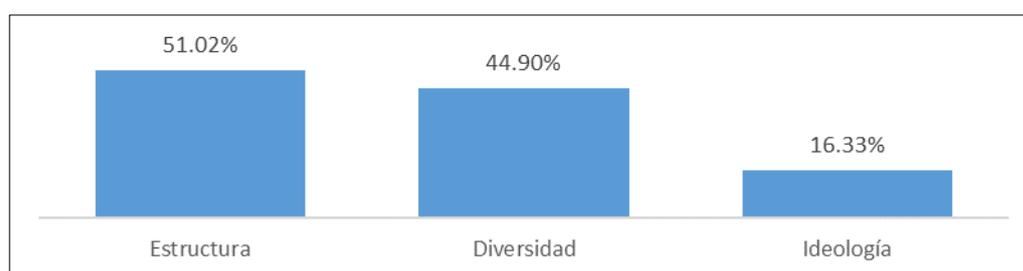
Figura 2. Distribución geográfica de los trabajos analizados



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las categorías temáticas mencionadas, la figura 3 indica el porcentaje de representación de cada una de ellas. De esta manera, el 51.02% de los artículos discute la estructura interna de los currículos escritos, el 44.90% la diversidad de manifestaciones musicales que se prescriben, y el 16.33% la ideología que pretende transmitir.

Figura 3. Porcentaje de presencia de las categorías de análisis estudiadas



Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se expone una síntesis de las conclusiones obtenidas en los distintos trabajos, agrupándolas en las áreas indicadas más arriba.

3.1 Estructura

El conjunto de estudios que tratan la estructura y contenidos del currículum prescrito pueden dividirse entre aquellos que analizan el establecimiento de los estándares educativos y aquellos que estudian los objetivos y bloques de contenidos. Con respecto al primer grupo, diversos trabajos analizan la evolución de la educación musical estadounidense y su actual formulación en términos de estándares educativos nacionales. De esta forma, la asignatura pasó de fundamentarse en la apreciación de la belleza a principios del siglo XX, como parte de un enfoque centrado en el estudiante, a experimentar un giro hacia la disciplina a mitad de dicho siglo, incorporando componentes históricos y analíticos (Goodwin, 2000). Posteriormente, con el objetivo de no quedarse atrás en la carrera espacial tras el lanzamiento del Sputnik I, Estados Unidos, influido por la comunidad empresarial, inició un ciclo de políticas educativas que priorizaba las matemáticas, las ciencias naturales y la lengua, arrinconando a la educación artística (Lehman, 2019). La solución que se encontró desde la *NAfME (National Association for Music Education)* y las *DAMT (Dance, Art, Music and Theater) Organizations* fue la sistematización de la educación musical a través de la utilización de estándares nacionales, a imagen del desarrollo experimentado previamente en el campo de la educación matemática, con el propósito de conseguir el mismo estatus que el resto de áreas (Lehman, 2019). Los estándares publicados en 1994 recibieron una amplia aceptación y consiguieron que la educación artística fuera reconocida como asignatura central del currículum (Goodwin, 2000).

Para algunos autores, los estándares (1) representan uno de los principales éxitos de la política curricular del siglo XX (Spearman, 2000), ya que constituyen la culminación de un proceso de sistematización de una educación musical que carecía de secuenciación clara y cuya calidad de los programas dependía de los profesionales implicados (Hinckley, 2000); (2) ofrecen las bases para una educación equilibrada, consistente y centrada en el estudiante, y ayudan a los docentes a establecer sus expectativas (Lehman, 2000); y (3) permiten garantizar una educación de calidad para toda la población (Goodwin, 2000). Sin embargo, también han surgido algunas voces críticas. Por ejemplo, Eisner (2000) señala que los

estándares están alineados con la racionalidad técnica del movimiento por la eficiencia de principios del siglo XX y el conductismo de la década de 1960 cuyo currículum, basado en una inabarcable cantidad de objetivos observables y mensurables, fracasó. Siguiendo con el autor, los estándares, más que unidades cuantificables, son símbolos de lo que se valora en un determinado campo y representan una perspectiva positivista y tecnocrática de la educación, pudiendo constituir una distracción de los fines educativos principales. De modo similar, Howell (2009) manifiesta que este modelo constituye una visión atomista y lineal del conocimiento y no garantiza la adquisición de las destrezas musicales a largo plazo, ya que la lógica práctica de la subdivisión de ítems que deben ser evaluados es cortoplacista. Por su parte, Goodwin (2000) plantea que la estandarización puede encontrar problemas a la hora de adecuarse a la diversidad de los estudiantes y critica que haya sido diseñada sin conexión con la realidad de las aulas. Con todo, el modelo estadounidense ha influido en las políticas educativas de otros países, como es el caso de Lituania durante el proceso de democratización postsoviético (Folstrom, 1998).

En relación con el grupo de trabajos que aborda los objetivos y bloques de contenidos en los que se estructura el currículum de la educación musical, se puede observar una tendencia en diversos países a evolucionar desde la práctica casi exclusiva del canto al desarrollo de otros tipos de destrezas. En este sentido, si bien el currículum de Singapur entre 1959 y 1990 se basaba en el canto, con la introducción a partir de 1982 de la pedagogía Kodály, en 2008 se diversifica alrededor de seis objetivos: cantar e interpretar individual y grupalmente instrumentos rítmicos y melódicos; crear e improvisar música; describir y evaluar la música mediante la escucha; comprender los elementos y conceptos musicales; diferenciar y comprender músicas de diferentes culturas; y entender el rol que juega la música en la vida cotidiana (Lum y Dairianathan, 2014). Igualmente, antes de la reforma de 2001, las actividades musicales en China eran limitadas y se basaban fundamentalmente en el canto y la escucha, mientras que a partir de entonces aparecen los estándares del currículo y en 2011 los bloques de contenidos establecidos son el canto, el aprendizaje instrumental, la apreciación musical, la

teoría musical básica, el entrenamiento auditivo, y la lectura musical (Wang y Lorenzo, 2019)

En el caso de Croacia, mientras que en los primeros años de posguerra los objetivos de la educación musical en primaria eran el desarrollo de la audición y el canto, en la década de 1960 se publicó un nuevo currículum nacional en el que se introdujo la educación instrumental (Duraković, 2016). Posteriormente, en 2009, por influencia de las políticas de la Unión Europea, se introdujeron los estándares educativos y los bloques de contenidos en Serbia y Croacia se dividieron en conocimiento y comprensión, escucha, interpretación y creatividad. (Duraković, Durdanovic, y Vidulin, 2018). De modo similar, en Irlanda, la educación musical desde mediados del siglo XIX se centró en el canto y el solfeo como forma de alfabetización musical a través de secuencias mecánicas y repetitivas de ejercicios, hasta que en 1971 se publicó un currículum que introdujo otros elementos como la escucha, la creatividad, la interpretación o el movimiento. A su vez, este fue ampliado en 1999 mediante referencias explícitas a la composición y la improvisación (Stakelum, 2008). En el contexto del Reino Unido, el currículum nacional de 1992 supuso una centralización del control educativo que detallaba la interpretación, la composición, la escucha y la apreciación como áreas de contenidos (Karjala, 1995), mientras que el documento *Music in the National Curriculum* de 1995 estableció dos áreas de trabajo: interpretación y composición, y escucha y apreciación (Monk y Poston, 1999).

Por otra parte, algunos trabajos han establecido un análisis comparativo entre los currículums oficiales de diversos países. Por ejemplo, Vicente y Kirihaara (2012) contrastan la situación en Japón y España y concluyen que esta última establece unos objetivos más específicos, lo que aporta una mejor orientación para la función docente, y otorga una mayor importancia al movimiento. Otra comparación es la realizada por Can, Yokuş y Yokuş (2009) entre Turquía y Reino Unido, en la que toman como referencia a este último y apuntan que la primera debe mejorar en términos de composición y sistemas de evaluación. Asimismo, Aguiar y Vieira (2018) confrontan la enseñanza del canto en los sistemas

portugués, brasileño, francés y español, y destacan la atención al canto individual en este último.

Con respecto a la legislación española, López, Vicente y González (2019) realizan un estudio comparativo entre los Programas Renovados de 1981 y el Real Decreto 1006/1991. En este, apuntan que existen similitudes entre ambos en el planteamiento global que articula la asignatura en torno a los ejes de la expresión y la percepción. En cuanto a las diferencias apuntan, por un lado, que el currículum de 1991 plantea el aprendizaje de forma cíclica, lo que supone un acierto al no tener que rendir cuentas hasta el final de la etapa. Por el otro, que en el mismo se integra la educación musical dentro de la artística, en detrimento de la primera; se abandona el concepto de actividades sugeridas, por lo que se pierde el carácter orientador de las reformas; y se establecen los ámbitos o bloques como la audición, el lenguaje musical, el canto, la instrumentación y el movimiento/danza. Estas dos últimas reformas han tenido continuidad hasta la actualidad. En relación con la legislación actual, Casanova y Serrano (2018) constatan poco interés por el desarrollo competencial, una tendencia hacia contenidos de tipo academicista y una evaluación centrada en los resultados y no en los procesos. Por su parte, Martínez, Ivanova y Martínez (2019) indican que la creación se presenta a través de la improvisación y la composición, pero no existen orientaciones metodológicas para su trabajo didáctico.

Finalmente, dentro de otras investigaciones que estudian la estructura del currículum escrito se encuentra la que realizó Scott (2004) en Estado Unidos, quien señaló que los estudiantes deben aprender a leer y a escribir música demasiado pronto, sin que haya habido una inmersión previa suficiente. De igual modo, Poblete (2010) observó en Chile una evolución de la estructuración de los contenidos desde una organización fuerte y bien definida en la década de 1960 hacia una más débil y difusa en las legislaciones posteriores. Por último, Zalar (2012) comenta que el currículum esloveno está inspirado en la metodología Orff y pone la creatividad en el centro de la educación musical, mientras que los docentes turcos piensan que se debería establecer un repertorio común (Emine, 2016).

3.2 Diversidad

Por lo que respecta al análisis de la diversidad musical, la práctica totalidad de los países experimentan, por diversas razones, la tensión entre la hegemonía de un repertorio académico occidental y la representación de una mayor diversidad de manifestaciones musicales. En el caso de África, Bresler (2000) sostiene que todos los países en procesos de independencia poscolonial heredan un sistema educativo que impone una educación abstracta y descontextualizada, por lo que las nuevas reformas en educación musical deben lidiar con las tensiones entre lo occidental y africano, y entre lo moderno y tradicional a la hora de seleccionar sus contenidos curriculares. Siguiendo con la autora, los sistemas de enseñanza y aprendizaje interiorizados durante los períodos coloniales entran en conflicto con los modos propios de la música tradicional africana, lo que dificulta la incorporación de esta y hace que se continúe priorizando la occidental. Por ejemplo, la educación musical en Kenia en la década de 1960 estaba fundamentada en la música académica occidental de tradición europea y, a partir de la revolución cultural de la década de 1970, se comenzó a reintroducir canciones, instrumentos y danzas tradicionales, así como la relación de estas con el vestuario y las costumbres locales, pero todavía se estudiaban a través de la notación y algunos conceptos occidentales (Opondo, 2000). De igual modo, la República de Namibia poscolonial de la década de 1990 utiliza la recuperación de las músicas tradicionales en el currículum educativo como una forma de desarrollar una política cultural que enfrente la represión colonizadora (Mans, 2000). Algo parecido sucede en Ghana, aunque el sistema de evaluación premia la música coral (Flolu, 2000). En cuanto a Nigeria, la educación musical de principios de la década de 1990 sustituyó a la tradición y estableció la música académica occidental como el repertorio de referencia, ignorando la tradicional y la popular (Okafor, 1991).

En el continente asiático, Ishii (2018) realiza un estudio de la evolución del repertorio en Japón, Tailandia, Singapur y Taiwán. En el primero, a principios del siglo XX la música popular urbana occidental fue rechazada por decadente, situación que permanece hasta la actualidad, mientras que después de la Segunda Guerra Mundial los clásicos occidentales fueron adoptados como el referente en calidad

estética. No obstante, en la etapa de primaria se prefirió utilizar canciones occidentales como material preparatorio para dichos clásicos. A partir de 1950 se empezó a reconocer el valor de la cultura japonesa, por lo que se incluyeron piezas previas al proceso de modernización, pero en la década de 1970 se perdió este ímpetu y se volvió a la hegemonía de la música académica occidental. En Tailandia, en 1960 se priorizó la cultura tradicional nacional, pero a partir de 1978 se incluyó todo tipo de músicas presentes en la sociedad tailandesa, como las músicas clásica, pop y folklórica propias, y los diferentes estilos de música occidental.

En Singapur, el currículum entre 1959 y 1990 intentaba introducir música en las cuatro lenguas locales, pero el repertorio giraba principalmente en torno a la música académica occidental de los siglos XVIII y XIX (Lum y Dairianathan, 2014). A partir del siglo XXI, el currículum ha experimentado un proceso de globalización, mediante la incorporación de la música occidental académica, los musicales y la música popular urbana (Ishii, 2018). Actualmente, el currículum de Singapur establece que se deberá desarrollar una comprensión sobre las músicas de las culturales locales y globales, con una conciencia sobre la relación entre estas y la vida diaria, y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, aunque a la hora de secuenciar los contenidos, lo global se concreta en el sur y sureste asiáticos y la música occidental, y lo local en el propio Singapur (Cain, 2015a).

En la sociedad taiwanesa, como parte del proceso de descolonización, en 2000 apareció una reforma que enfatizaba las manifestaciones locales y se alejaba de su pasado japonés y chino (Ishii, 2018). En este sentido, a principios del siglo XXI, el currículum marcaba que los estudiantes debían conocer y respetar las manifestaciones de diversas culturas, de forma que se ampliase su visión, como la música folklórica, coral y escénica, especialmente las características aborígenes de las óperas taiwanesas, así como la perteneciente al repertorio de compositores e intérpretes locales (Ho, 2006). También dentro de Asia, el currículum malayo utiliza la educación musical como uno de los espacios donde transmitir el patrimonio multicultural nacional (Barghi, Zakaria, Hamzah, y Hashim, 2017).

En China, si bien los manuales escolares oficiales introducían en la década de 1980 una mezcla de canciones chinas en diferentes lenguas históricas y

tradicionales, canciones occidentales y composiciones contemporáneas de compositores chinos (Reimer, 1989), las canciones tradicionales chinas y la música étnica se incluyen de forma oficial en el currículum escrito en 2011 (Wang y Lorenzo, 2019). No obstante, Ho (2009, 2015) señala que uno de los problemas en Hong Kong es el de encontrar un equilibrio entre la música occidental, la china y la música tradicional de otros países. Igualmente, indica que los docentes creen que hay que introducir una mayor diversidad musical en el currículum, entre la que se encuentra la música tradicional china.

Dentro del marco latinoamericano, un estudio llevado a cabo en Chile sobre la evolución del currículum musical observó que en la década de 1960 había una gran variedad de repertorios, aunque subordinados a la música académica de tradición europea; en la de 1980 se otorgó un mayor énfasis a lo tradicional y lo nacional; y en la última década del siglo XX se prescribió un repertorio amplio con énfasis en lo tradicional y lo popular, además de una fuerte reflexión sobre las relaciones entre música y sociedad (Poblete, 2010). En el caso de Brasil, se publicaron en 2008 dos leyes educativas que, por un lado, prescribían el tratamiento de la historia y cultura indígena afrobrasileña en el currículum educativo y, por el otro, establecían la obligatoriedad de la educación musical, lo que puede suponer un efecto muy positivo en la dirección de una educación musical multicultural y respetuosa con la diversidad, aun con el riesgo de caer en reduccionismos y estereotipos (Lucas et al., 2016).

Según apunta Werner (2000), el siglo XX ha sido testigo de la democratización de la educación musical en Estados Unidos. Así, sostiene que en las primeras décadas se pasó de la hegemonía de la música coral religiosa hacia una política orientada para todos los estudiantes y su participación activa. Posteriormente, en las décadas de 1980 y 1990 los cambios demográficos que resultaron de la inmigración y una nueva mirada a los grupos étnicos ya existentes fueron el caldo de cultivo para el cuestionamiento del canon occidental y la introducción de la diversidad musical. En su país vecino, Hess (2015) apunta que el currículum canadiense establece la música académica occidental como la más valiosa, así como su notación tradicional y una serie de conceptos como *metro*,

dinámica o articulaciones, quedando la música popular urbana y la tradicional subordinadas a aquella. En este sentido, argumenta que, aunque se diga que hay que estudiar músicas de una amplia variedad de culturas, estilos y períodos históricos, al tener que hacerse mediante la notación occidental, quedan fuera de juego muchas de las características de las músicas globales y de diferentes partes del mundo. Además, se emplea la categoría *otras* para referirse a las músicas que no pertenecen a la tradición académica occidental europea, estableciendo una jerarquía entre esta última, tomada como algo natural, y el resto, que son homogeneizadas bajo una misma etiqueta, lo que puede constituir un sesgo racial. De igual forma, el currículum canadiense, al igual que cualquiera que establezca la música académica occidental como la dominante, no se dirige a los intereses de los estudiantes y asume un alumno ideal blanco y occidental que ni siquiera está hoy en día vinculado necesariamente a la música académica occidental, convirtiéndose así el currículum en algo irrelevante para aquellos. Algo similar sucede en Australia, donde se produce una contradicción en el currículum al prescribir el desarrollo de la educación musical desde la diversidad y la inclusión y esperar que se enseñen y evalúen destrezas y contenidos propios de la música académica occidental, pervirtiendo así la política multicultural (Cain, 2015b).

Por último, en el continente europeo, el documento *Music in the National Curriculum* de 1995 estableció en Reino Unido que el repertorio utilizado para la interpretación y la escucha debería ampliar las experiencias y el conocimiento musical de los estudiantes incluyendo una gran variedad tipológica como la tradición académica europea, la música popular urbana, la folklórica de todas las partes de las islas británicas y del resto de culturas alrededor del mundo, así como la de compositores e intérpretes famosos del pasado y el presente (Monk y Poston, 1999). En Chipre, el currículum formula que los estudiantes deben disfrutar, apreciar y aceptar la *buena música*. Al estudiar los manuales oficiales, este concepto impreciso se refiere a la música académica occidental, quedando subordinadas las músicas tradicionales y la popular urbana, además de establecerse una gran cantidad de conceptos teóricos y la utilización de la notación occidental asociados con ese repertorio hegemónico (Stavrou, 2006). En el caso de España, a pesar de que en

2006 se comienzan a incluir conceptos como *diferencia, diversidad, étnico, mundo y otro* en relación a la cultura en lugar de hablar de una cultura en singular, se sigue manteniendo una lógica imperialista y eurocéntrica, ya que se continúa estableciendo un tratamiento de las músicas de otras culturas como inferiores y subordinadas a la música académica de tradición europea (González, 2018).

3.3 Ideología

Como se ha indicado anteriormente, un 16.33% de los trabajos que estudian los contenidos curriculares prescritos en educación musical lo hace desde la perspectiva de la ideología que se pretende transmitir. En este sentido, Ishii (2018) realiza un profundo análisis de países asiáticos como Japón, Tailandia, Singapur y Taiwán. En el primero de ellos, con el objetivo de cultivar un espíritu nacionalista, se introdujo en 1880 la asignatura de canto y se prescribió un repertorio que mezclaba melodías en el estilo occidental con letras en japonés sencillo con contenido moral sobre las virtudes y la belleza del país. En Tailandia y Singapur, este proceso nacionalista tuvo lugar en la década de 1960, cuando se estableció la educación musical como asignatura obligatoria y se priorizó la cultura tradicional local. Además, en el caso de Singapur se prescribió la utilización del himno nacional.

Por su parte, Taiwán experimentó el nacionalismo nipón desde finales del siglo XIX hasta 1945, mediante la utilización de melodías locales con una letra en japonés que introducía valores morales y patrióticos (Lee, 2006). Al retornar a la soberanía china, esta suprimió todo el repertorio japonés e introdujo su himno nacional y otras canciones patrióticas, mientras que en 1987 se levantó la ley marcial china y el currículum de educación musical volvió su mirada a la historia y tradiciones taiwanesas, enfatizando en la política curricular de 2000 el proceso de taiwanización (Ishii, 2018). Esto último es consistente con Ho (2006), quien indica que Taiwán, en un intento de construir una cultura desligada de la época colonial, promueve una identidad nacional a través de las canciones vinculadas con la cultura aborígen y disminuyendo considerablemente la música china.

El propio Ho ha estudiado la situación curricular en China, así como la opinión de los docentes chinos sobre la utilización de la educación musical como transmisora

de la ideología política. Así, mientras que el currículum preceptúa que las escuelas deben educar en la democracia, los derechos y deberes ciudadanos, y las libertades individuales, la mayoría de docentes entrevistados en el contexto de Hong Kong no quiere enseñar contenidos políticos ni ideológicos a través de la música (Ho, 2009). Del mismo modo, cree que las escuelas no son el lugar para abrir el debate sobre democracia y derechos humanos y considera el desarrollo espiritual más importante en la educación que la identidad nacional. En un trabajo más reciente (Ho, 2015), realizado en la ciudad de Beijing, se observó que los maestros sí creen que la educación en valores debe formar parte del currículum oficial, especialmente el respeto mutuo, la colaboración, la amabilidad y el respeto por la naturaleza, así como el cultivo de la identidad nacional mediante la utilización del himno de la República Popular de China y otras canciones patrióticas.

En el continente europeo también se ha utilizado la educación musical como transmisora ideológica. Por un lado, en Alemania, desde el Imperio Germano hasta la Segunda Guerra Mundial, se utilizó el canto en la escuela primaria para promover el patriotismo bélico, prescribiendo canciones que hablaban del sacrificio por la madre patria y la muerte en combate como una causa sagrada (Kennedy, 2016). Por el otro, en la Checoslovaquia de entreguerras, la educación musical se llamaba *enseñanza del canto* y su principal objetivo era revivir sentimientos patrióticos mediante el uso de canciones nacionalistas (Dobrocká y Szórádová, 2018). Finalmente, durante los primeros años de postguerra croatas los objetivos de la educación musical en primaria eran el desarrollo de la audición y el canto, utilizando canciones nacionales y de batalla en el espíritu del partido comunista yugoslavo, mientras que en la década de 1960 se publicó un nuevo currículum cuyas canciones hacían hincapié en la República Federal Socialista de Yugoslavia y el himno nacional (Duraković, 2016).

4. Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha llevado a cabo una revisión sistemática de ámbito internacional sobre el currículum oficial en la educación musical durante la etapa de primaria. En este sentido, se han identificado tres tópicos recurrentes: la estructura

curricular, la diversidad musical y la ideología que se transmite. Dentro del primer grupo, se ha visto que el currículum estadounidense fue sistematizado en 1995 mediante el establecimiento de una serie de estándares educativos nacionales (Goodwin, 2000), que posteriormente ha influido a otros países (Folstrom, 1998). Algunos autores ven en esto el mayor logro curricular del siglo XX por su capacidad para garantizar una educación musical de calidad para todos los estudiantes (Goodwin, 2000; Hinckley, 2000; Lehman, 2000; Spearman, 2000). Sin embargo, otros apuntan que este modelo responde a una racionalidad positivista, tecnocrática, atomista, cortoplacista y lineal que no asegura la adquisición de destrezas, que puede suponer una distracción de los fines educativos principales y que es posible que encuentre problemas a la hora de atender a la diversidad de estudiantes (Eisner, 2000; Goodwin, 2000; Howell, 2009). En cuanto a los objetivos y bloques de contenidos, se ha observado una tendencia histórica internacional a evolucionar desde una educación musical basada principalmente en el canto a otra más diversificada en la que se abordan áreas como la escucha, la interpretación instrumental y vocal, el movimiento, la creatividad y la comprensión conceptual (Duraković, 2016; Durakovic et al., 2018; Karjala, 1995; Lum y Dairianathan, 2014; Monk y Poston, 1999; Stakelum, 2008; Wang y Lorenzo, 2019). En este sentido, se aprecia un doble movimiento, por un lado, de crecimiento curricular con la introducción de nuevos contenidos y, por el otro, de control del cumplimiento de los mismos.

Por lo que respecta a la diversidad musical presente en los currículums escritos, se ha hallado una tensión generalizada entre la música académica occidental y el resto de manifestaciones musicales, con la particularidad geográfica de cada región. Por ejemplo, diversos países africanos como Kenia, Namibia, Ghana o Nigeria experimentan dicha tensión como parte del proceso descolonizador de la segunda mitad del siglo XX en el que enfrentan la cultura educativa impuesta por la metrópoli mediante el intento de recuperación de las tradiciones musicales en los currículums oficiales (Bresler, 2000; Flolu, 2000; Mans, 2000; Okafor, 1991; Opondo, 2000). Algo similar sucede en países de Asia como Japón, Tailandia, Singapur, Taiwán, China o Malasia, añadiendo las

relaciones de dominación interna, donde los gobiernos buscan encontrar un equilibrio entre la música occidental y la diversidad de expresiones a nivel local, nacional, asiático y global (Barghi et al., 2017; Cain, 2015a; Ho, 2006, 2009, 2015; Ishii, 2018; Lum y Dairianathan, 2014; Reimer, 1989; Wang y Lorenzo, 2019).

También en países latinoamericanos como Chile o Brasil las políticas educativas han evolucionado entre finales del siglo XX y principios del XXI hacia una mayor representación de lo tradicional, lo popular, y lo indígena (Lucas et al., 2016; Poblete, 2010). En el caso de países de tradición occidental o ampliamente occidentalizados como Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España o Chipre, el proceso tiene un carácter más autocrítico y la voluntad de reducción del repertorio académico propio tiene habitualmente una vocación de reconocer la pluralidad musical en un mundo global y de ampliar las experiencias y conocimientos musicales de los estudiantes (Monk y Poston, 1999; Werner, 2000). No obstante, en la mayoría de ellos se observa que, a pesar de la existencia de un currículum multicultural desde el punto de vista del repertorio, los modos de enseñanza, evaluación y conceptualización siguen estando vinculados predominantemente al repertorio occidental hegemónico, por lo que todavía existe una relación de subordinación de la otra música con respecto a la tradición académica occidental (Cain, 2015b; Economidou, 2006; González, 2018; Hess, 2015). Es decir, aunque el predominio de esta tradición vaya desapareciendo progresivamente en los sucesivos currículos educativos, dejando espacio a una mayor diversidad de manifestaciones relacionadas con las culturas locales, su presencia a lo largo del tiempo ha construido conceptualizaciones y consolidado instituciones que se resisten al reconocimiento pleno de otros sistemas musicales. Si se sigue en la misma línea, seguramente sean necesarias varias generaciones para integrar en un plano de igualdad la música académica como una manifestación más dentro del conjunto de la diversidad musical global.

Dentro del grupo de trabajos que abordan la ideología política transmitida a través del currículum escrito, la mayoría observa que los diferentes gobiernos

utilizan la música como una forma de construcción de la identidad nacional (Dobrocká y Szórádová, 2018; Ho, 2006; Ishii, 2018; Lee, 2006). Para ello, se prescriben canciones patrióticas y tradicionales cuyas letras reflejan las virtudes de un determinado país y conceptualizan la cultura premoderna como, por ejemplo, el himno nacional o la música aborígen. También se ha encontrado el uso de las políticas educativas en materia de educación musical como instrumento de legitimación del orden político de cada estado. En este sentido, se han empleado canciones para promover el comunismo (Duraković, 2016) o el espíritu bélico (Kennedy, 2016), y se han introducido valores de respeto y colaboración para fomentar el pensamiento democrático (Ho, 2009). Si bien parece poco probable que el currículum oficial deje de legitimar el orden político del que emana, en un contexto democrático sería interesante que, por un lado, los valores que pretende transmitir fueran consensuados con la ciudadanía mediante la participación en el diseño curricular y, por el otro, dejara espacios para la descentralización cultural en los que las pequeñas comunidades educativas pudieran complementarlo mediante sus tradiciones locales.

Como conclusión, las líneas de investigación más relevantes en materia de la política curricular en educación musical primaria son la organización de los bloques de contenidos y su sistematización mediante un modelo basado en estándares de aprendizaje; la tensión entre la música académica occidental, la tradicional local y global y la popular urbana; y la utilización por parte de los gobiernos de la educación musical como forma de transmisión de ideologías nacionalistas, patrióticas, comunistas o democráticas, entre otras. A modo de prospectiva, sería interesante diseñar investigaciones que abordasen cuestiones como la trascendencia e impacto en la vida escolar de los diferentes modelos curriculares, las implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la utilización de un tipo de repertorio determinado, la adecuación de la introducción de valores morales en la asignatura de educación musical, y los factores que determinan la redacción final del texto legislativo que acaba regulándola. Todo esto contribuiría a una mejor comprensión del currículum oficial de educación

musical primaria, el cual constituye el primer eslabón de una cadena que conforma la dimensión ciudadana de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, M. C. y Vieira, M. H. (2018). O ensino de canto no 1º CEB: diferenças e semelhanças entre Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Brasil. *Per Musi*, 38, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2018.5168>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Aristóteles. (1988). *Política*. (M. García, Ed.). Madrid: Gredos.
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A. y Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Bjornstad, F. O. y Espeland, M. (2017). Norway: Educational progress or stasis on the outskirts of Europe? En G. Cox y R. Stevens (Eds.), *The Origins and Foundations of Music Education* (pp. 99-111). London: Bloomsbury.
- Bresler, L. (2000). The Relationship of School Art, National Goals, and Multilayered Cultures. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 3-8.
- Cain, M. (2015a). Celebrating musical diversity: Training culturally responsive music educators in multiracial Singapore. *International Journal of Music Education*, 33(4), 463-475. DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761415584295>
- Cain, M. (2015b). Musics of 'The Other': Creating musical identities and overcoming cultural boundaries in Australian music education. *British Journal of Music Education*, 32(1), 71-86. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051714000394>
- Can, A. A., Yokuş, T. y Yokuş, H. (2009). Comparison of primary education music lesson curriculums of Turkey and England in terms of acquisition targets. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 1141-1145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.205>
- Casanova, O. y Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 15, 3-

17. DOI: <https://doi.org/10.5209/reciem.54844>

- Cox, G. (2017). Britain: Opportunities and threats equally balanced. En G. Cox y R. Stevens (Eds.), *The Origins and Foundations of Music Education* (pp. 9-21). London: Bloomsbury.
- Cox, G. y Stevens, R. (Eds.). (2017). *The Origins and Foundations of Music Education*. London: Bloomsbury.
- Deng, Z. y Luke, A. (2008). Subject Matter. Defining and Theorizing School Subjects. En F. M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 66-87). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dobrocká, S. y Szórádová, E. (2018). School curriculum as a means of shaping national identity: music education in the Slovak region of Czechoslovakia in the interwar period (1918–1939). *Pedagogy, Culture and Society*, 26(2), 165-179. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1365751>
- Duraković, L. (2016). Music as the educational mean in the making of the «socialist man»: Music education in primary schools of Croatia (1945-1965). *History of Education and Children's Literature*, 11(2), 267-289. DOI: <https://doi.org/10.1400/248466>
- Duraković, L., Durdanovic, M. M. y Vidulin, S. (2018). Music education in primary compulsory schools in Croatia and Serbia from 1945 to 1990, in the context of school curricula. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(1), 67-78. DOI <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1801067D>
- Eisner, E. W. (2000). Arts Education Policy? *Arts Education Policy Review*, 101(3), 4-6.
- Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. En Ph. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 185-215). Nueva York: Macmillan.
- Flolu, E. J. (2000). Re-thinking Arts Education in Ghana. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 25-29.
- Folstrom, R. J. (1998). Music Standards in Lithuania: Lithuania, a country with a rich tradition of song and dance, is developing music education standards as its education system adjusts to a newly democratic society. *Music Educators Journal*, 85(1), 32-34. DOI: <https://doi.org/10.2307/3399157>

- González, A. (2018). Here is the Other, Coming/Come In: An Examination of Spain's Contemporary Multicultural Music Education Discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 118-138. DOI: <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.26.2.02>
- Goodwin, M. (2000). Achievements or Disasters? *Arts Education Policy Review*, 101(3), 7-8. DOI: <https://doi.org/10.1080/10632910009600243>
- Gruhn, W. (2017). Germany: Educational goals, curricular structure, political principles. En G. Cox y R. Stevens (Eds.), *The Origins and Foundations of Music Education* (pp. 36-51). London: Bloomsbury.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336-347. DOI: <https://doi.org/10.1177/02557614155581283>
- Hinckley, J. (2000). Pivotal Issues in Music Education in the Twentieth Century. *Arts Education Policy Review*, 101(3), 31-33. DOI: <https://doi.org/10.1080/10632910009600255>
- Ho, W. C. (2006). The Politics of Implementing Local Cultures in Music Education in Taiwan. *Research and Issues in Music Education*, 4(1), 1-14.
- Ho, W. C. (2009). Social developments and school music education: The struggles in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(2), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596300902809203>
- Ho, W. C. (2015). Challenges to Values Education in School Music Education between Nationalism and Multiculturalism in Beijing, China. En E. Burgess (Ed.), *Music Education and Perceptions* (pp. 21-45). Nueva York: Nova Science Publisher.
- Hopmann, S. (1999). The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18(1-2), 89-105. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296>
- Horsley, S. (2017). Curriculum as Policy. State-Level Music Curriculum Creation and Reform. En P. K. Schmidt y R. Colwell (Eds.), *Policy and the Political Life of Music Education* (pp. 155-172). Oxford: Oxford University Press.
- Howell, A. C. (2009). Curricular Pillars in the Elementary General Music Classroom.

Music Educators Journal, 95(3), 37-41. DOI:
<https://doi.org/10.1177/0027432108330800>

- Ishii, Y. (2018). The roles played by a common language and music education in modernization and nation-state building in Asia. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 55-76.
- Karjala, H. E. (1995). Thinking Globally: Teaching in England. *Music Educators Journal*, 81(6), 32-34. DOI: <https://doi.org/10.2307/3398780>
- Karlsen, S. (2017). Policy, Access, and Multicultural (Music) Education. En P. K. Schmidt y R. Colwell (Eds.), *Policy and the Political Life of Music Education* (pp. 211-230). Oxford University Press: Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190246143.003.0013>
- Kennedy, K. (2016). Singing about soldiers in German schools, from 1890 to 1945. *Paedagogica Historica*, 52(1-2), 76-91. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1139602>
- Lee, A. (2006). The influence of governmental control and early Christian missionaries on music education of Aborigines in Taiwan. *British Journal of Music Education*, 23(2), 205-216. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051706006930>
- Lehman, P. R. (2000). Unfinished business. *Arts Education Policy Review*, 101(3), 21-22. DOI: <https://doi.org/10.1080/10632910009600250>
- Lehman, P. R. (2019). A Music Educator's First-Hand Account of the Struggle to Reform American Education (1953-2018). *Contributions to Music Education*, 44, 185-199.
- Levin, B. (2008). Curriculum Policy and the Politics of What Should be Learned in Schools. En F. M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 7-24). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- López, A. M., Vicente, G. y González, E. M. (2019). El currículum de educación musical en los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 182-195. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23115>
- Lucas, G., Ricardo, L., Queiroz, S., Prass, L., Ribeiro, F. H. y Aredes, R. D. O. (2016). Afro-Brazilian Musical Cultures: Perspectives for Educational Conceptions and

- Practices in Music. *The World of Music*, 5(1), 135-158.
- Lum, C. H. y Dairianathan, E. (2014). Mapping musical learning: An evaluation of research in music education in Singapore. *International Journal of Music Education*, 32(3), 278-295. DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761413491206>
- Madurell, F. (2017). France: an uncertain and unequal combat. En G. Cox y R. Stevens (Eds.), *The Origins and Foundations of Music Education* (pp. 22-35). London: Bloomsbury.
- Mans, M. E. (2000). Creating a Cultural Policy for Namibia. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 11-17.
- Marshall, C. y Gerstl-Pepin, C. (2005). *Re-framing Educational Politics for Social Justice*. Boston: Pearson/Ally & Bacon.
- Martínez, Y., Ivanova, A. y Martínez, C. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid. *Revista Electronica de LEEME*, (43), 74-92. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>
- McDonnell, L. (2009). A political Science Perspective on Education Policy Analysis. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 57-70). Nueva York: Routledge.
- Monk, M. y Poston, M. (1999). A Comparison of Music and Science Education. *Cambridge Journal of Education*, 29(1), 93-101. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764990290107>
- Okafor, R. C. (1991). Music in Nigerian Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 108, 59-68.
- Opondo, P. A. (2000). Cultural Policies in Kenya. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 18-24.
- Ötzug, E. K. (2016). Music Education Policy of Turkey Educators. *The Anthropologist*, 25(3), 254-259. DOI: <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892114>
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 214, 12-35.
- Reimer, B. (1989). Music Education in China: An Overview and Some Issues. *The Journal of Aesthetic Education*, 23(1), 65-83. DOI:

<https://doi.org/10.2307/3332889>

- Rusinek, G. y Sarfson, S. (2017). Spain: A journey from a nominal towards a universally implemented curriculum. En G. Cox y R. Stevens (Eds.), *The Origins and Foundations of Music Education* (pp. 112-125). London: Bloomsbury.
- Scott, L. K. (2004). Early Childhood Brain Development and Elementary Music Curricula: Are They in Tune? *General Music Today*, 18(1), 20-27. DOI: <https://doi.org/10.1177/10483713040180010105>
- Schmidt, P. y Colwell, R. (Eds.). (2017). *Policy and the Political Life of Music Education*. New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190246143.001.0001>
- Spearman, C. E.(2000). Arts Education: Searching Its Own Soul. *Arts Education Policy Review*, 101(3), 9-10. DOI: <https://doi.org/10.1080/10632910009600244>
- Stakelum, M. (2008). Primary music education: The misrepresentation of the ideals of curricula in research. *Irish Educational Studies*, 27(3), 281-293. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323310802242229>
- Stavrou, N. E. (2006). Reflecting on the Curriculum: The Case of the Cyprus Music Curriculum for Primary Education. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 31-38. DOI: <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.4.31-38>
- Sykes, G., Schneider, B. y Ford, T. G. (2009). Introduction. En G. Sykes, B. Schneider, D. Plank y T. G. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 1-14). Nueva York: Routledge.
- Tröhler, D. (2019). Curriculum History. En J. L. Rury y E. H. Tamura (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of Education* (pp. 523-538). Oxford: Oxford University Press.
- Vicente, G. y Kiriara, A. (2012). Educación musical en Japón y en España: Análisis del Currículum para Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 379-390.
- Wang, F. y Lorenzo, O. (2019). Sociedad y educación musical en Educación Primaria en China. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 373-399. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8350>
- Werner, R. J. (2000). Arts Education Policy in the Twentieth Century. *Arts Education*

Policy Review, 101(3), 2000.

- Westbury, I. (2008). Making Curricula: Why Do States Make Curricula, and How? En F. M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 45-65). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zalar, K. (2012). «Orff-Schilwerk» in Slovene Music Education Curriculum. En O. Denac (Ed.), *New Perspectives in Music Education in Slovenia* (pp. 97-112). Nueva York: Nova Science Publisher.

Fecha de recepción: 11 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2020



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)