



ARTÍCULOS

Dualidades y contradicciones en los planes de estudios de formación del profesorado de Música. De la reproducción económica acrítica a la justicia social

Dualities and contradictions in Music Teacher Education Programmes. From uncritical economic reproduction to social justice

Felipe Javier Zamorano Valenzuela¹

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Granada (España)

José Luis Aróstegui Plaza²

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Granada (España)

Cristina González Martín³

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona (España)

doi:10.7203/LEEME.49.17696

Recepción: 23-06-2020 Revisión: 29-06-2020 Aceptación: 18-09-2020

Resumen

En este artículo, se presenta una revisión de la literatura sobre los planes de estudios de formación del profesorado de Música de enseñanzas de régimen ordinario, a fin de hacer una reflexión crítica sobre qué se está haciendo y por qué en las aulas universitarias, qué teorías implícitas hay en los mismos y qué podría hacerse para mejorarlos. Tras el proceso de análisis, puede encontrarse una influencia de la lógica económica tanto en aspectos de fondo, que se manifiestan en disyuntivas entre cuestiones musicales y educativas, como de forma, debido fundamentalmente al Espacio Europeo de Educación Superior. Al final se concluye que, sin renunciar a los aspectos económicos, los planes de estudios deberían ir más encaminados hacia la integración del conocimiento pedagógico y musical, y el tratamiento de aspectos relativos a la justicia social si no queremos una reproducción acrítica de racionalidades a menudo obsoletas en la formación inicial del profesorado de Música.

Palabras claves: formación del profesorado de Música; justicia social; economía y educación; educación musical.

Abstract

This article discusses the literature on music teacher education programmes for mainstream education in order to make a critical reflection on what we are doing and why in our university classrooms, what theories are implicit and what could be done to improve our programmes. After the process of analysis, we find an influence of the economic rationale on substantial aspects, manifested in apparent disjunctions between musical and educational aspects, as well as in formal issues, fundamentally due to the European Space for Higher Education. In the end, it is concluded that, without renouncing the economic aspects, the curricula should be more addressed towards the integration of pedagogical and musical knowledge, and the treatment of aspects related to social justice if we do not want an uncritical reproduction of rationalities that are often obsolete in the training of preservice music teachers.

Key words: Music teacher education; social justice; economy and education; music education.

¹ Doctorando, Facultad de Ciencias de la Educación, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4726>

*Contacto y correspondencia: Felipe Javier Zamorano Valenzuela, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, felipe.zamoran.v@gmail.com, Dirección Postal: Campus de Cartuja, s/n, C.P. 18071 Granada, España.

² Catedrático de Universidad, Facultad de Ciencias de la Educación, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-9844>

³ Profesora Lectora Serra Húnter, Facultad de Ciencias de la Educación, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1762-9425>

1. Introducción

El capitalismo y su propuesta de diversificación de los mercados de trabajo ha atomizado y regulado roles, espacios, relaciones y conocimientos en la vida social (Díez-Gutiérrez, 2014). Como consecuencia, la escuela y la universidad se han visto forzadas a reacondicionar sus perfiles formativos, los cuales actualmente tienen más que ver con la especialización y flexibilidad del profesional para su adecuación al mercado del laboral y la consecuente instrumentalización del conocimiento. En el caso de la formación de profesorado, esta concepción economicista omitiría el perfil intelectual del colectivo docente y, por consiguiente, limitaría las propuestas críticas en educación (Giroux, 1997). Paralelamente, las tradiciones formativas en la formación del profesorado de Música (en adelante, FPM) han tendido a ser, por un lado, de corte academicista, con su carácter fuertemente conservador en el sentido de la inalterabilidad del conocimiento musical eurocentrista y, por otro, de corte práctico en la búsqueda de la adaptación a la escuela.

Bajo este marco contextual, en este artículo reflexionamos sobre la influencia de la lógica económica en el diseño y desarrollo de los planes de estudios de FPM. Para esta reflexión partimos de una revisión de la literatura sobre los planes de estudios de FPM de enseñanzas de régimen ordinario a fin de saber qué estamos haciendo y por qué en nuestras aulas universitarias, qué teorías implícitas hay en los mismos y qué podría hacerse para mejorarlos. La revisión se hace con carácter general, si bien tendremos fundamentalmente en cuenta el contexto español y europeo.

La revisión de la literatura realizada es de corte narrativo y cualitativo, siguiendo el procedimiento propuesto por Guirao (2015). En este sentido, se ha buscado literatura tanto en inglés como en español en las principales bases de datos de indización de revistas (WoS; SCOPUS; EBSCO; Dialnet; y DOAJ) y se ha ajustado su búsqueda empleando diversas palabras clave como: formación del profesorado de Música, economía, justicia social, y educación musical. Posteriormente, se ha concretado el análisis de dicha literatura organizándola en categorías tales como: lógica económica, justicia social, formación del profesorado (teórica, práctica, musical, general, concurrente, consecutiva) y convergencia europea.

Tras la revisión, encontramos, por un lado, que las principales cuestiones que afectan a la confección y desarrollo de los planes de estudios se plantean como disyuntivas entre dos opciones aparentemente opuestas entre sí, probablemente como reflejo de la lógica económica capitalista que impregna nuestra vida social y las tradiciones formativas en la FPM, tal como argumentaremos a lo largo del artículo. Por otro lado, encontramos igualmente que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un marco que condiciona ese diseño y desarrollo de los planes de estudios de formación del profesorado, también con una vertiente económica. Puede parecer una obviedad, pues obviamente el EEES es el marco en el que se desenvuelve esta y cualquier otra carrera y tiene por tanto que influir en el diseño y desarrollo de los planes de estudios. Sin embargo, en la revisión de la literatura encontramos circunstancias específicas que condicionan la FPM y que referiremos en la sección correspondiente. Todas estas cuestiones evidencian, primero, la imprimación económica en todos los niveles de diseño y desarrollo de los planes de estudios de FPM que deja de lado cuestiones ineludibles en un sistema educativo democrático como la justicia social.

Pasamos entonces a exponer la revisión de la literatura comenzando por las disyuntivas encontradas que son comunes a la mayoría de los planes de estudios en FPM en el mundo, para

después tratar sobre el EEES y las consecuencias para los planes en España. Finalmente, elevamos unas conclusiones las cuales pueden resumirse en la necesidad de elaborar planes de estudios que vayan más allá de la formación disciplinar y didáctico-pedagógica habituales, incluyendo cuestiones sociales de nuestro mundo actual.

2. Tensiones o disyuntivas en los planes de estudios

2.1. Teoría y práctica

La revisión de la literatura muestra que la lógica económica implícita en el diseño y desarrollo de los planes de estudios de formación del profesorado presenta una primera tensión o disyuntiva centrada en la relación entre teoría y práctica educativas, así como la influencia que cada una debe tener en la formación inicial y posterior desarrollo profesional. El peso que debe tener la formación en teorías psicológicas y pedagógicas (es decir, en investigación educativa) y cuánto debe de haber de práctica docente y didáctica es un tema recurrente en formación del profesorado en general. Si se hace hincapié en el conocimiento abstracto más que en las habilidades concretas (Kessels y Korthagen, 1996), el resultado puede ser un "shock en la praxis" cuando el profesorado en formación comienza su carrera profesional o incluso en la fase de prácticas (Vonk, 2018). Y si ponemos el énfasis en la práctica, la formación del profesorado y su posterior desarrollo curricular en la escuela se convierte en un recetario de actividades irreflexivas. Sin embargo, toda acción docente lleva implícita una concepción moral que es imposible separar de la teoría, es decir, la explicitud de nuestra opción moral en la práctica (Aróstegui, 2000). Pero como es imposible llegar a la unanimidad sobre el ideal moral de la educación, "haríamos mejor en encontrar el modo de reconciliar nuestras diferencias, al tiempo que enriquecemos nuestra vida comunitaria por medio del debate democrático" (Gutmann, 1987, p.12).

2.2. Educación y música

Esta tensión entre teoría y práctica característica de toda la formación del profesorado, en el caso de la música se traduce en un conflicto entre las cuestiones musicales y las educativas en general, otra de las disyuntivas encontradas en la revisión de la literatura realizada. Aquí el conflicto se manifiesta entendiéndose por "teoría" los enfoques centrados en aspectos educativos o psicológicos generales y por "práctica" aquella formación más centrada en la música y la creación musical, tal como lo entenderían los músicos dedicados a la enseñanza desde la perspectiva de las metodologías musicales activas (Heiling y Aróstegui, 2011). Estos autores encontraron que tales tensiones acaban traduciéndose en los planes de estudios en, o bien considerar la enseñanza de la música un fin en sí mismo, o bien utilizarla como un medio para alcanzar los objetivos del currículo escolar. La primera apoya el concepto de "educación musical" sensu stricto, es decir, educar para la música, y estaría a cargo de "músicos educadores", mientras que la segunda podría ser considerada como "música educativa" enseñada por, literalmente, "maestros músicos" que educan a través de la música (Aróstegui, 2011).

Así pues, la cuestión es qué equilibrio tiene que haber entre formación musical y formación pedagógica. En el caso de una "educación musical" como un fin en sí mismo, el componente pedagógico se convierte en algo prescindible y en el mejor de los casos complementario de lo que le importa realmente a esta perspectiva: la música propiamente dicha. Así que, muy a menudo, cuando los profesores de Música hablan de práctica se están refiriendo

a práctica musical más que a práctica docente. Desde este punto de vista, la mayor atención prestada a la práctica de la música puede significar que ser un buen músico es el principal, si no el único, requisito para ser un buen profesor de Música (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

La tensión descrita entre teoría y práctica que desemboca en el dilema entre educación y música inevitablemente se va a reflejar en cada plan de estudios. Como resultado, se le dará más énfasis a un elemento u otro, dependiendo de lo que el plan de estudios entienda como práctica pedagógica, más dirigido hacia la enseñanza musical o a la educación a través de la música. Estas diferentes maneras de formar a los profesores darán lugar, a su vez, a diferentes enfoques de la identidad docente (Beijaard *et al.*, 2004; Díez y Raths, 2007; Hallam, 2006; Knowles, 1992; Olsen, 2016; Sachs, 2005), pues la práctica docente se define por mucho más que la interacción entre sus capacidades de enseñanza y el contexto de aprendizaje en el que se lleva a cabo el currículo. Dicha interacción, que está mediada por un elemento dinámico (Clemente, 2007), integra motivaciones e intenciones que dependen de las circunstancias en las que interactúan la teoría y la práctica; es decir, su identidad.

Muchas investigaciones en el campo de la identidad en la educación musical (Ballantyne *et al.*, 2012; Ballantyne y Zhukov, 2017; Bouij, 1998; Hargreaves *et al.*, 2007; Mark, 1998; Pellegrino, 2009; Scheib, 2006) han revelado que los profesores en formación se perciben a sí mismos como "expertos en la disciplina" o como "profesores", dependiendo en gran medida de sus experiencias antes de entrar en la universidad. La identidad docente se convierte así en un elemento clave que explica que se perciban como educadores o como músicos.

2.3. Generalista y especialista

En el contexto de la consideración de la identidad del profesor de Música, con tensiones entre la teoría y la práctica, por un lado, y entre la educación y la música, por otro, aparece una nueva tensión: quién debería enseñar música en las enseñanzas de régimen general, el profesor generalista o el especialista. Se dan diferentes argumentos a favor de una y otra postura. Según Bresler (1993), un profesor generalista tiende a centrarse más en la parte académica del contenido musical que en la estética, sirviendo como medio para trabajar en otros campos (como el vocabulario, por ejemplo), mientras que percibir que el tiempo dedicado a la música significa alejarlo de las disciplinas "centrales". La misma autora señala por otro lado que cuando el profesor es un especialista, existe el riesgo de reproducción cultural, ya que se ven a sí mismos como músicos y no como profesores. En este sentido, Aróstegui y Kyakuwa (2021), sostienen que cualquiera de las dos posturas puede ser válida o errónea dependiendo de que se centren en los contenidos, ya sean musicales o generales del currículo, o en las necesidades reales del alumnado, independientemente de si el docente es generalista o especialista.

Byo (2000), en un estudio sobre la implementación de estándares musicales en los EE.UU., encontró diferencias sorprendentes entre maestros generalistas y especialistas en Música:

Las respuestas de los generalistas [a un cuestionario] se basaron probablemente en un escaso conocimiento previo sobre la existencia, el contenido o la implementación de los estándares musicales. Las respuestas de los especialistas en música reflejaron una familiaridad significativamente mayor con el contenido y las implicaciones de las normas para su aplicación, mientras que muchos expresaron una falta de conocimiento sobre su existencia (p.33).

Byo también encontró que los especialistas en Música dependen menos de la asistencia de los generalistas, pero que los generalistas necesitan la de los especialistas en Música para implementar con éxito la mayoría de los estándares.

2.4. Formación concurrente y consecutiva

Las tensiones y disyuntivas señaladas en los dos puntos anteriores vienen dadas, y a la vez derivan, a lo que el último Informe Eurydice de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017) sobre la formación docente en Europa señala: la existencia de dos caminos formativos ampliamente extendidos: los programas concurrentes y los consecutivos. La primera modalidad se caracteriza porque la formación disciplinar en los contenidos y la didáctica y pedagógica se producen al mismo tiempo, mientras que en la modalidad consecutiva hay, primeramente, una formación centrada en lo disciplinar y, posteriormente, en lo didáctico y pedagógico (Valle y Manso, 2011).

En la modalidad concurrente, los futuros educadores transitan por un espacio con líneas formativas psicopedagógicas generales y específicas de diversas disciplinas, y las propias de la mención de música. Además, estos futuros maestros de música tienen la posibilidad de vivir experiencias tempranas como educadores, pudiendo así “relacionar teoría y práctica, potenciando de manera significativa el carácter profesional del Grado” (Iotova y Siebenaler, 2018, p. 308). El fuerte énfasis en lo didáctico-pedagógico de estos programas (Manso y Martín, 2014) se ve reflejado en “el modelo práctico, con algo de presencia del modelo académico y del comunicativo lúdico, y con muy escasa presencia del modelo complejo” (Duque y Jorquera, 2013, p.254). Que esta modalidad sea la que se aplica para formar docentes, en Ed. Primaria en España, implicaría una formación que busca la adecuación a las exigencias de la escuela, al mismo tiempo que la construcción de una profesionalidad práctica y autodefiniciones como educador musical (Duque y Jorquera, 2013; Esteve, 2003).

Siguiendo con el ejemplo de España, la FPM para el nivel secundario toma el itinerario formativo consecutivo. Se trata de un máster en donde graduados de alguna de las titulaciones musicales ofertadas (y de otras disciplinas del currículo escolar) acceden a una formación centrada en líneas psicopedagógicas generales y específicas de la educación musical. Esto significa que, una vez adquirida la pericia musical en su primera etapa de cuatro cursos de duración, se intenta articular dicha formación con experiencias pedagógicas que duran un año.

Esta modalidad formativa implica una distancia entre la formación musical y el fenómeno educativo de la escuela, lo que se traduciría “fácilmente en una situación de formación en la que la teoría y la práctica están aisladas unas de otras y en la que los estudiantes de pedagogía se forman en un entorno separado de la futura realidad escolar” (Valcke, 2013, p.61). Esta separación hace que sea fundamental articular las capacidades y profesionalidad musical previas con las nuevas experiencias educativas que se adquieren en el máster (González-Sanmamed, 2015). Sin embargo, la perseguida articulación entre el conocimiento disciplinar y pedagógico resulta en ocasiones difícil de conseguir, probablemente por la dificultad de integrar auto-conceptos como músico con los nuevos conceptos sobre lo que es ser docente y la práctica educativa (Duque y Jorquera, 2013; Esteve, 2003), lo que conecta con la cuestión de las identidades docentes y musicales previamente expuesta.

Si ponemos frente a frente estas dos estructuras formativas, una investigación binacional entre Suiza y Francia con cuatro estudios de caso (Güsewell *et al.*, 2017) señala que no existen

diferencias en las percepciones sobre la preparación para la enseñanza de la música entre estudiantes del modelo concurrente y consecutivo, aunque menciona la necesidad de tener un dominio musical apropiado para las exigencias de la escuela. Sin embargo, más allá de los itinerarios formativos, se sugiere que los programas de FPM encuentren el equilibrio entre el conocimiento musical y pedagógico (OCDE, 2019) y den “la oportunidad de reflexionar sobre los problemas de identidad desde diferentes puntos de vista” (Bouij, 2007, p.13), cuestiones principalmente problemáticas en la formación del profesorado de Secundaria en razón de la modalidad consecutiva en la que se basa.

3. La influencia del EEES en el desarrollo de los planes de estudios en FPM

En 1999, los países de la Unión Europea firmaron la Declaración de Bolonia, el acuerdo que sentaba las bases para la construcción de un EEES común, para el que la calidad, movilidad, diversidad y competitividad eran principios básicos. Este proceso conllevó cambios significativos en las normativas de las diferentes universidades europeas y, consecuentemente, en sus titulaciones, debiendo éstas estar centradas en el estudiante antes que en los contenidos (Rodríguez-Quiles, 2010a). Con el respaldo de una globalización cada vez más presente, se buscaba un mismo rumbo, un sistema equivalente, una convergencia europea que facilitara la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados entre todos los países que se adhieren al mismo (49 actualmente). Existía el deseo de homogeneizar las titulaciones para revertir en la formación integral del alumnado y así lograr las mismas oportunidades de trabajo para todos los europeos (Díaz, 2005).

Para que esto resultara posible, se estableció una equivalencia entre titulaciones a través del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos con una misma estructura académica: un título de grado como eje básico, seguido de programas de máster y doctorado. Es decir, los planes de estudios se organizaron en un sistema de dos ciclos: el primero estaba encaminado hacia el ámbito profesional, proporcionando al estudiante formación integral y conocimiento específico para el mundo laboral, y el segundo enfocado a la especialización académica (Aróstegui, 2006).

Si nos centramos en observar la lógica económica implícita en el sistema de enseñanza, López-Peláez (2019) establece un doble paralelismo entre el euro y el EEES: primero, ambos permiten la movilidad sin barreras, uno en el mundo de los negocios y otro en el de las enseñanzas universitarias; segundo, del mismo modo que el euro se diseñó a partir de la moneda nacional más fuerte que existía hasta ese momento, el marco alemán, el EEES se hace a imagen y semejanza del modelo universitario anglosajón, inicialmente del Reino Unido e Irlanda y posteriormente asimilado por Holanda y Suecia. Este sistema universitario, a diferencia del modelo francés o español, se caracteriza por un menor peso de las clases magistrales, más tutorías en grupos, una reducción de exámenes y un énfasis creciente en presentaciones del estudiante y trabajo independiente del mismo.

Como es lógico, todos estos cambios realizados en búsqueda de la convergencia europea afectaron también a la FPM. Concretamente en España, supuso la desaparición del título de maestro especialista en educación musical creándose en su lugar un Grado de Maestro/a en Ed. Primaria, dentro de la cual existe una llamada mención (sic) en educación musical. Los motivos de esta desaparición se recogen en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005) que fue la base de la reforma de los estudios de formación del profesorado en España:

1. El profesorado especialista tiene que estar capacitado para trabajar como generalista en Primaria, pues es lo que en la práctica va a hacer cuando esté en la escuela para completar su jornada laboral.
2. La formación del profesorado especialista está completamente desajustado de las necesidades del mercado laboral.

Otro cambio importante que se produjo con la adecuación de la FPM al EEES fue la notoria reducción de créditos destinados a la preparación específica como especialista de educación musical del docente de primaria, aun cuando estos estudios pasaron de durar tres años a cuatro. En cambio, para el caso del profesorado de secundaria conllevó un incremento de contenidos didácticos y pedagógicos (Carrillo y Vilar, 2016; Valdés y Bolívar, 2014) aunque para estos la formación especializada de música continuaba recayendo en mayor medida en los departamentos de música (historia y ciencias de la música) que en los de didáctica de la expresión musical, con el consiguiente énfasis que en principio continuaba teniendo lo disciplinar frente a lo pedagógico (Aróstegui y Kyakuwa, 2021).

3.1. Convergencia heterogénea

Esta es, brevemente, la situación en España con respecto a la FPM tras la reforma de los planes de estudios del 2010. Cabría pensar que, si hay un marco común en todo el EEES, los estudios realizados deberían ser similares en los demás países europeos, lo que en absoluto es así. Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) muestran cómo los países que forman parte del EEES presentan planes de estudios con diferencias en cuanto a estructura, contenidos y profesional que está a cargo de la educación musical (especialista de música o maestro de aula generalista). Sobre este último punto, Muruamendiáraz *et al.* (2010) añaden que, en países como Francia, por ejemplo, ni siquiera existe la figura del especialista de música para educación primaria, lo que condiciona la formación de los maestros que impartirán la música y su capacidad para realizar diferentes actividades musicales en el aula. Díaz (2005), parafraseando a Tafuri (2000), comenta que en Italia tampoco existe una especialización en música para el profesorado a lo largo de su formación. De hecho, especifica que en la escuela primaria no hay un horario fijo establecido para esta asignatura, lo que hace que la educación musical en esta etapa tenga grandes carencias, según afirman estas autoras. Lo mismo sucede en Portugal, donde en la etapa primaria el especialista de música sólo aparece obligatoriamente durante el ciclo medio, siendo el generalista quien realiza la música en el ciclo inicial, dejando esta asignatura como optativa en el ciclo superior (Díaz, 2005). Así mismo, el número de horas de formación musical que reciben los maestros de música de diferentes países también es dispar (Muruamendiáraz *et al.*, 2010). Finalmente, el estudio de Ferm *et al.* (2015), centrado en los países nórdicos (Suecia, Noruega y Finlandia), apunta que no sólo las titulaciones, sino también el conocimiento y las tradiciones educativas de los diferentes cursos musicales son diversos entre estos países. Así pues, se constata que, por lo que a la formación en educación musical se refiere, “una misma política de reforma, la de la convergencia europea en enseñanzas universitarias, tiene diferentes aplicaciones y efectos en cada país pues, aunque los criterios sean los mismos, el contexto no lo es, de ahí el diferente impacto” (Aróstegui, 2010, p.6).

Se confirma en cualquier caso que no existe homogeneidad entre las diferentes orientaciones de los planes de estudios de formación de profesorado de música, puesto que algunos países los enfocan al estudio de los aspectos pedagógicos o educativo-musicales, mientras otros enfatizan aspectos más técnicos de formación musical (Aróstegui y Cisneros-Cohernour,

2010; Heiling, 2010). Otros países, como el Reino Unido, diseñan planes de estudios que buscan un equilibrio entre ambos aspectos (Herrera *et al.*, 2010), pero no son la tónica general. Por ejemplo, en el estudio realizado por Díaz (2010) sobre los planes de estudios de los países bálticos, se hace hincapié que el peso que lo musical y lo educativo han de tener en educación musical es un debate no resuelto que determina el perfil profesional de los futuros maestros, al igual que sucede en los países de la Europa Meridional (Carmona y Jurado, 2010).

Cabe concluir, por tanto, que el EEES no parece que haya sabido hacer frente a las dicotomías previamente comentadas en relación con la FPM, debido a que cada plan de estudios es producto de la idiosincrasia de las diferentes instituciones que la llevan a cargo y del profesorado que desempeña esta labor (Rodríguez-Quiles, 2010b). La situación ideal sería encontrar un proceso colaborativo entre ambos aspectos, es decir, la práctica y la investigación sobre el hecho educativo musical deberían combinarse de diferentes maneras para llegar a satisfacer las necesidades de los estudiantes, aquellos que son y serán los ciudadanos de la sociedad del siglo XXI (Ferm *et al.*, 2015).

4. Conclusiones

Tras la revisión de la literatura expuesta encontramos que la lógica económica, junto con las tradiciones educativas, condiciona el diseño y desarrollo de los planes de estudios de FPM, tanto en su fundamentación como en la estructura que los configuran.

Así, en las disyuntivas o tensiones antes mencionadas subyace una lógica económica capitalista que por definición también es política. De esta suerte, al igual que en economía hay una separación entre producción y circulación, y entre el valor de uso y el valor de mercado de un producto, en los planes de estudios de FPM se presentan como opciones opuestas que en realidad son complementarias. Es decir, se actúa como si pudiera haber una práctica docente separada de la teoría –o, lo que es lo mismo, de la investigación– y viceversa; como si educar para la música implicara desentenderse del resto del currículo escolar, o, dicho al revés, como si una educación pudiera estar completa sin incluir las artes; consecuentemente, como si el especialista no fuera parte del equipo docente, o como si el generalista pudiera permitirse el lujo de no utilizar la música para educar; o como si el academicismo y la formación didáctica para la escuela pudiera dejar fuera reflexiones críticas sobre las injusticias sociales.

En lo que se refiere a la estructura y diseño de los planes de estudios, el EEES se desarrolla igualmente a partir de una lógica económica, en este caso más bien explícita, tal como se indica expresamente en el Libro Blanco de Magisterio antes mencionado. No cabe duda que formar a titulados que respondan a un futuro perfil profesional es una necesidad de cualquier plan de estudios. Aunque el diagnóstico de la situación de la que se partió fuera certero al decir que la universidad española estaba formando a maestros especialistas de música que luego sólo en parte desarrollaban su labor como tales, nada se dice sobre las circunstancias que llevan a tal desajuste (básicamente, la impartición de un máximo de una hora semanal a cada grupo, lo que hace inviable completar 25 horas lectivas semanales sólo como maestro de Música de Primaria). El contexto no es solo económico, también político, a nivel de currículo escolar y también universitario, en donde a pesar de aumentar en un año el tiempo de formación, la preparación específica musical se ve mermada con la excusa de la creación del EEES.

La referida reproducción de la lógica económica en la fundamentación de los planes de estudios de formación del profesorado probablemente sea inconsciente, al menos para la mayoría

de los formadores de profesorado. Sin embargo, las titulaciones e instituciones que las alojan responden a precisiones políticas en tanto proyectan sus ideales educativos (Apple, 1997). Esto significa que, se busque o no, se producen adhesiones a tradiciones educativas que, en el ámbito de la formación del profesorado, se entienden como representaciones de las condiciones socioculturales de la escuela y sobre lo que debería ser y hacer un docente de música (Liston y Zeichner, 1997). En consecuencia, son proyecciones que implican decisiones sobre qué contenidos musicales y educativos incluir, qué valor asignar a la investigación y a la práctica y, en definitiva, qué focos reflexivos promover en el profesorado.

Pensar que la formación se presenta o de manera teórica o práctica revela la división entre el saber y el hacer, así como la forma en que se construye el conocimiento docente y el rol que se le asigna a cada una de ellas. De esta manera, la praxis, como posibilidad de acción fundamentada y práctica con un sentido reflexivo innato, se ve minimizada, perdiendo todo potencial teorizador e indagativo al aceptar la tradicional separación entre aprendizaje teórico y la vida real (Allsup, 2003). Esto explicaría la dificultad de iniciar procesos de formación docente integrales, donde la construcción del conocimiento con base mayoritariamente en la praxis es un ejercicio acostumbrado. La formación del profesorado no es sólo una formación profesional para adquirir unas destrezas técnicas de aplicación directa, universal y determinista en el aula; además, implica reflexión en conexión con la investigación para su permanente actualización. Por eso son estudios de rango universitario.

Como ya hemos tratado, esta separación teoría-práctica nos remite a la separación entre lo musical y lo educativo, que se presentan como si no fuesen dimensiones complementarias en los planes de estudios y en el currículo escolar que luego deberán desarrollar los docentes en formación cuando estén en ejercicio. Esto revela que la tradición formativa fragmenta este conocimiento y lo asume como práctico o musical por un lado y teórico o educativo por otro. De esto emergen dos problemas en relación con la educación musical: el primero, que se acaba explicando y fundamentando como una parcela diferente (quizás extraña) al conocimiento educativo; y, el segundo, concebirla a imagen y semejanza de tradiciones que prefijan el conocimiento musical y pedagógico. Como consecuencia, el profesorado de música carece de intencionalidad que le refiera la praxis musical, en tanto acción con referencia implícita a la investigación, es decir, la posibilidad de pensar de manera teórico-práctica la educación musical como un todo.

Sobre la cuestión de quién debe enseñar la música en la escuela, los docentes generalistas o los especialistas se ven enfrentados en sus roles aparentemente antagónicos, tanto por la base de conocimientos válidos asignados, como por los respectivos niveles de profundización en los que actuar. Esto tiene consecuencias en el aprendizaje de discursos que les ha transmitido su formación y que conforman su identidad docente: el generalista con una mirada “superficial” de la música y en equilibrio con el componente educativo; el especialista con la profundización musical, por lo general academicista, junto a constructos prácticos sobre la escuela. De ahí la adquisición de códigos específicos que dividen las tareas, clasifican al profesorado (Bernstein, 2003) y facilitan la adecuación o no al mercado del trabajo, lo que en última instancia determina su estatus en el sistema educativo. De esta manera, se instala en la cultura y subjetividad docente aquel *ethos* de la economía moderna: la competencia en vez de la colaboración (Díez-Gutiérrez, 2015), la división en vez de la integración de los saberes del profesorado.

Finalmente, la revisión de la literatura expuesta se resume en la presencia de las tradiciones academicista y de eficiencia social en la FPM que revelan otra disyuntiva: el rol

(re)productivo de la educación musical y su profesorado frente a las condiciones específicas de las comunidades y las escuelas. Esto significa que los planes de estudios propician, por un lado, la reflexión del profesorado sobre el repertorio canónico y la reproducción de este, y, por otro, la búsqueda de herramientas para la adaptación y adecuación en la escuela (Ballantyne, 2007), todo lo cual desemboca en que nuestros planes de estudios permanezcan esencialmente inalterables, anclados a la tradición y envueltos por la inercia (Zemelman, 2010). Según Rusinek y Aróstegui (2015), no hay evidencias sobre la FPM centrada en las problemáticas de racismo, sexismo, capacidades diferentes, lo que sería una forma de injusticia social con el mismo profesorado de música y sus futuros estudiantes. Aunque el profesorado en formación reclama planes de estudios que incluyan estos temas (Zeichner, 2016), pareciera ser que finalmente “los educadores de hoy se centran en la competencia individual (como en la composición musical, por ejemplo) en lugar de las metas de la comunidad” (Colwell, 2017, p.83). Esto coincidiría con aquella idea apuntada por Zeichner (2010) sobre la marginalidad de los programas de corte crítico y formación de profesorado preparado para enfrentar la injusticias sociales e inequidad en la escuela, en tanto males del capitalismo.

Los planes de estudios para la justicia social, según Cochran-Smith (2010), deben promover una formación teórica, práctica, crítica y relacional, revisando: el conocimiento canonizado; los marcos de interpretativos sobre lo que significaría ser docente de cambio y transformación social; las metodologías que pongan en primer lugar las experiencias ricas y relevantes de los estudiantes por sobre métodos específicos; y las posiciones de defensoría y activismo dentro de las escuelas y las comunidades. Estas ideas aplicadas a la FPM revisarían las tensiones antes referidas en cuanto a la notable formación academicista y práctica que exponen los planes de estudios obviando los retos sociales de nuestros días. Para ello, la formación del profesorado debería plantearse como desafío la concreción de una profesionalidad democrática e identidad activista (Sachs, 2003) que pueda: a) develar las problemáticas que afectan a la escuela; b) promover el aprendizaje musical de todos sus estudiantes, en conexión con las relaciones de poder y opresión; c) reflexionar sobre la experiencia musical desde marco sociohistóricos y políticos; d) crear proyectos interdisciplinarios con otros docentes y estudiantes de la comunidad escolar (Hess, 2018). No es posible ponerse de perfil, pues intentarlo implica posicionarse ignorando estas cuestiones sociales, lo que nunca puede calificarse como “neutro”. La formación del profesorado hoy más que nunca es, además de económica, política.

Financiación y agradecimientos

Este artículo es parte del Proyecto de Investigación Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y la Economía del Conocimiento (I+D EDU2017-84782), correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Referencias

- Allsup, R.E. (2003). Praxis and the Possible: Thoughts on the Writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 157-169. <https://doi.org/10.1353/pme.2003.0009>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (Volumen I)*. <http://www.aneca.es/var/>
- Apple, M.W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.

- Aróstegui, J.L. (2000). *Democracia y currículum: la participación del alumnado en el aula de música*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Aróstegui, J.L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24279/19/0>
- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 3-7. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074001.pdf>
- Aróstegui, J.L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-28. http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf
- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E.J. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 179-189. <https://recyt.fecyt.es/index.php/>
- Aróstegui, J.L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: Three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0255761407079955>
- Ballantyne, J., Kerchner, J.L. y Aróstegui, J.L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>
- Ballantyne, J. y Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their “flourishing” professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language (Volume I)*. Routledge.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32, 24-31. <https://doi.org/10.1177/025576149803200103>
- Bouij, C. (2007). A Comment to Rhoda Bernard: Reframing or Oversimplification? *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2), 1-18. http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij6_2.pdf

- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 115, 1-13. <http://www.jstor.org/stable/40318744>
- Byo, S. (2000). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 30-35. <https://doi.org/10.2307/3345717>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción*, 32(7), 358-382. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480022.pdf>
- Carmona, J.J. y Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de música en Europa meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 57-65. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 19, 25-46. <https://doi.org/10.14201/ted.3235>
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, y A. Lieberman (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp.445-467). Springer.
- Colwell, R. (2017). Populismo y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 75-93. <https://doi.org/10.5209/reciem.57179>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>
- Díaz, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419103>
- Díez, M.E. y Raths, J. (Eds.). (2007). *Dispositions in Teacher Education*. IAP.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El Viejo Topo*, 320, 38-47. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/6624>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172. <https://doi.org/10.35362/rie682190>
- Duque, J. y Jorquera, M.C. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. En *International Conference Re-conceptualizing the Professional Identity of European Teacher: Sharing Experiences*, (pp.243-256). Copiarte.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.

- Ferm, C., Johansen, G., Juntunen, M.L. (2015). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49-63. <https://doi.org/10.1177/0255761415584300>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Sanmamed, M. (2015). El prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 301-319. <http://www.jstor.org/stable/24711296>
- Guirao, S.J.A. (2015). *Utilidad y tipos de revisión de la literatura*. *Ene*, 9(2). <https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Güsewell, A., Joliat, F. y Terrien, P. (2017). Professionalized music teacher education: Swiss and French students' expectations. *International Journal of Music Education*, 35(4), 526-540. <https://doi.org/10.1177/0255761416667472>
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Universidad de Londres.
- Hargreaves, D.J., Purves, R.M., Welch, G.F., y Marshall, N.A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682. <https://doi.org/10.1348/000709906X154676>
- Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 41-55. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42639>
- Heiling, G. y Aróstegui, J.L. (2011). An agenda for music teacher education. En J.L. Aróstegui (Ed.), *Educating Music Teachers for the 21st Century* (pp.201-222). Sense.
- Herrera, L., Lorenzo, O. y Ocaña, A. (2010). Formación inicial de profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 111-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56717074010>
- Hess, J. (2018). Revolutionary Activism in Striated Spaces? Considering an Activist Music Education in K-12 Schooling. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 17(2), 22-49. <https://doi.org/10.22176/act17.2.21>
- Iotova, A.I. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- Kessels, J.P., y Korthagen, F.A. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003017>
- Knowles, J.G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. En I.F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers Lives* (pp.99-152). Routledge.

- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- López-Peláez, M.P. (2019). *Proyecto Docente e Investigador*. (Inédito). Universidad de Jaén.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma – musician or teacher? / Das Dilemma des Musiklehrers—Musiker oder Lehrer? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23. <https://doi.org/10.1177/025576149803200102>
- Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J.A. y Goldaracena, A. (2010). La formación del profesorado de Música de Primaria en Francia e Italia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 83-93. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/>
- OCDE (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Olsen, B. (2016). *Teaching for Success: Developing your Teacher Identity in Today's Classroom*. Routledge.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2010a). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 66-103. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9821/9245>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2010b). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 13-28. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074003.pdf>
- Rusinek, G. y Aróstegui, J.L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp.78-90). Oxford University Press.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Oxford University Press.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp.5-21). Routledge.
- Scheib, J. (2006). Policy implications for teacher retention: Meeting the needs of the dual identities of arts educators. *Arts Education Policy Review*, 107(6), 5-10. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.6.5-10>

- Tafari, J. (2000). La educación e instrucción musical en Italia. En L. Hentschke (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas* (pp.107-122). Editora da Universidade do Rio Grande do Sul.
- Valcke, M. (2013). Evidence-based teaching, evidence-based teacher education (quality of teachers and quality of teacher education). En X. Zhu y K. Zeichner (Eds.), *Preparing Teachers for the 21st Century. New Frontiers of Educational Research* (pp.53-66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4>
- Valdés, R. y Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el máster en educación secundaria. *Ensinio Em Re-Vista*, 21(1), 159-173. <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25059/13896>
- Valle, J.M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290. <http://www.revistaeducacion.educacion.es>
- Vonk, J.H.C. (2018). Teacher Induction: The great omission in education. En M. Galton y B. Moon (Eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe (1994): Issues and Trends* (pp.85-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701119>
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado: Preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 15-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 355-366. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000300016>