



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Vicente Nicolás, Gregorio; Kirihaara, Aya
EDUCACIÓN MUSICAL EN JAPÓN Y EN ESPAÑA: ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM PARA
EDUCACIÓN PRIMARIA

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 379-390

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377022>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/10/2011

Fecha de aceptación 20/02/2012

EDUCACIÓN MUSICAL EN JAPÓN Y EN ESPAÑA: ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Music education in Japan and Spain: analysis of the Primary School curriculum



Gregorio Vicente Nicolás y Aya Kirihara***

**Universidad de Murcia*

***Shumei Universty (Japan)*

E-mail: gvicente@um.es, shibaken-pal@juno.ocn.ne.jp

Resumen:

El presente artículo es el resultado de un análisis comparado de los currículos japonés y español de música en Educación Primaria. En su introducción se recogen consideraciones y problemáticas específicas que diferentes autores han definido con respecto al currículum de música. En la sección central, se señalan los aspectos más destacados del currículum de Educación Primaria relacionados con la Educación Musical, para analizar posteriormente los elementos más concretos del currículum de música. Las conclusiones destacan, entre otros, aspectos organizativos muy diferenciados en el tratamiento de la música en los dos países; la ubicación de sus objetivos en un plano muy general que dificulta la transferencia del mismo a la realidad de las aulas; una evolución coherente de los contenidos; y la importancia del asesoramiento de expertos y la creación de una guía con pautas metodológicas que faciliten e implementen la labor de los docentes a la hora de desarrollar el currículum de música en el aula.

Palabras clave: educación musical, currículum, educación comparada.

Abstract:

This article is the result of a comparative analysis of Japanese and Spanish Music curriculum for Primary School. The introduction contains considerations and specific problems that different authors have pointed out in relation to music curriculum. The central section identifies the most important aspects of the Primary School curriculum in relation to music education and subsequently to analyze the specific elements of the music curriculum. The findings highlight, among other, very different organizational aspects in the treatment of music in the two countries; the location of its objectives in a very general level that makes difficult its transfer to the realities of the classroom; a consistent progress of contents; and the importance of expert advice and the creation of a guide with methodological guidelines to facilitate and implement the work of teachers in developing the music curriculum in the classroom.

Key words: music education, curriculum, comparative education.

1. Introducción

Cualquier aproximación al estudio del currículum en el ámbito de la Educación Musical debería plantearse si las disposiciones oficiales se reflejan en la práctica educativa de una forma directa y efectiva y, como afirma Economidou (2006), si responden realmente a las intenciones del profesorado o a cómo las reciben los alumnos y alumnas. Igualmente, no debe obviarse otra cuestión importante como es la relación que existe entre la música comprendida en el currículum y la música que forma parte de la vida cotidiana de nuestro alumnado (Green, 2005).

Durante décadas, los currículos de música de numerosos países han estado distanciados de la realidad musical de los estudiantes y han preconizado determinados estilos, músicas o teorías musicales, ignorando sus intereses y necesidades del alumnado, así como los contextos musicales en donde se desarrollaban. Aunque en la actualidad son grandes los avances realizados a nivel curricular, es necesario depurar algunas prácticas heredadas de un pasado no muy lejano (ej.: hegemonía de la lectura y escritura musical, predominio de los autores clásicos frente a autores contemporáneos o locales...).

Este punto de partida común es el motor que nos ha llevado a afrontar este trabajo con el referente clarificador que puede suponer el contraste o la yuxtaposición internacional, en este caso de los currículos de educación musical para Educación Primaria de Japón y España. El presente estudio se enmarca en los trabajos conjuntos de investigación entre los Departamentos de Música de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y de la Shumei University japonesa.

Japón y España forman parte del mundo desarrollado y han logrado importantes avances económicos y educativos en el curso del siglo XX. Japón es la tercera economía mundial y España figura en la posición duodécima, siendo la quinta economía europea (FMI, 2011). Sus poblaciones gozan de altos estándares de vida y un excelente desarrollo humano según el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este indicador representa la definición más amplia del bienestar y ofrece una medida compuesta de tres dimensiones básicas del desarrollo humano: salud, educación e ingresos. El IDH de Japón en 2011 es 0.901, lo que coloca al país en la posición 12 de los 187 países para los que se disponen datos comparables, mientras el IDH de España es 0.878, situándolo en la posición 23. En ambos casos, el IDH se sitúa por encima de la media de los países desarrollados y de la OCDE (PNUD, 2011). Los avances más significativos de ambos países se han logrado en los indicadores de salud y educación durante las tres últimas décadas. El promedio de años esperados de instrucción

está por encima de los 15 años y el promedio de educación sobrepasa los 10 años, con tasas de matriculación muy altas.

Por otro lado, los resultados muy favorables obtenidos por Japón en el Informe Pisa de 2009 (Ministerio de Educación, 2010) en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, -muy por encima de los alcanzados por España-, nos hacen dirigir la mirada hacia el sistema educativo de dicho país como posible objeto de estudio.

Focalizando nuestra atención en el ámbito educativo-musical, constatada la expansión y proyección internacional de la metodología Suzuki, -con una influencia creciente en el panorama pedagógico-musical desde su creación hasta nuestros días-, nos parecía necesario no desligar esta metodología concreta de su contexto de origen, el japonés. Este país presenta sus propias peculiaridades desde el punto de vista de la educación musical entre las que se podrían destacar: una larga tradición en este arte como uno de los máximos exponentes del continente asiático en cuanto a cultura musical se refiere; la evidencia histórica de la importancia de la música y el canto en el sistema de educación japonés, con una presencia real en las aulas desde finales del siglo XIX; así como asunción de la música vocal como uno de los símbolos de identidad nacional. Debe mencionarse la iniciativa gobierno Meiji para impulsar la composición de las denominadas shooka, canciones que pudieran ser cantadas por todos los japoneses con independencia de su género, edad o estatus social. Posteriormente en el siglo XX, los dooyoo tomarían el relevo de los shooka en su cometido de aunar y hermanar sentimientos nacionales y artísticos, que todavía tienen vigencia en la realidad educativo-musical japonesa.

Algunos de los elementos diferenciales más obvios entre ambos modelos pueden detectarse en las formulaciones legales que concretan el currículum de educación musical para los niveles de primaria. Desde esta yuxtaposición inicial de contenidos pretendemos únicamente dejar constancia de prácticas diferenciadas que, en algunos casos, pueden permitir el enriquecimiento mutuo y también las reservas fundamentadas de las opciones organizativas y metodológicas de nuestros currícula musicales.

Somos conscientes del papel importante que desempeña el currículum como nexo de unión entre teoría y práctica y, al mismo tiempo, de sus limitaciones en cuanto a texto legal que sólo adquiere verdadera existencia en el momento en que el profesorado lo materializa en las aulas. Por este motivo, nos planteamos un estudio cuyo objetivo principal fuese el acercamiento de los aspectos teóricos y prácticos del currículum y, consecuentemente, favorecer la viabilidad del mismo en escenarios educativos musicales.

Aunque este artículo se circunscribe a un ámbito teórico y se limita al estudio del currículum entendido como contenido (Angulo y Blanco, 1994), somos conocedores de la necesidad de abarcar en posteriores trabajos otros niveles en los que el currículum, como realidad interactiva que es, se desarrolla y se manifiesta.

2. La música en el currículum de Educación Primaria en Japón y en España

La evolución del área de Música y, consecuentemente, su currículum, ha sido tardía, lenta y no siempre con una clara dirección. En España, hasta la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria de 1945 la música no aparece como asignatura y lo hace bajo la clasificación de materia complementaria de carácter artístico (Carbajo Martínez, 2009). Desde entonces y hasta la actualidad, tres son los currículos de música para Educación

Primaria: la L.G.E en 1970, la L.O.G.S.E: en 1990 y la L.O.E en 2006-7. En Japón, la música forma parte del currículum a partir de 1947, año en el que se diseñara el primer currículum de Educación Primaria. Éste tuvo un carácter provisional y fue aprobado definitivamente en 1951. A partir de entonces, el currículum japonés se modificará parcial o totalmente una vez cada diez años aproximadamente (1958, 1968, 1977, 1989, 1998 y 2008).

En España, la existencia de un currículum de música no significaba que este arte estuviera presente en las aulas de los centros. Es cierto que existía un currículum definido, pero su puesta en práctica dependía del buen hacer del profesor y de la voluntariedad de algunos profesionales que impartían la materia de forma "altruista" y por iniciativa propia. Será necesario esperar a la década de los 90, años en los que se convocan oposiciones al cuerpo de maestros por la especialidad de música en casi todo el territorio nacional. No ocurría así en Japón, en donde pocos años después de la creación del Ministerio de Educación Japonés en 1871, la educación de la voz y el canto estaban presentes en la realidad educativa del país.

Actualmente, en Japón y en España la etapa de Educación Primaria comprende las mismas edades (6-12 años) y se dividen en tres ciclos, cada uno de ellos formados por dos grados o cursos. Los currículos de esta etapa van precedidos por una sección introductoria en la que se incluyen aspectos comunes como son los principios generales, los fines y los objetivos de la Educación Primaria, el horario y las asignaturas, la evaluación... Sin embargo, en el anexo II del currículum español se desarrollan ampliamente las competencias básicas, que conforman el eje central e innovador de este planteamiento educativo. A diferencia, el currículum japonés no hace ninguna mención a competencias, pero sí incluye directrices sobre el tratamiento de los contenidos y la planificación de la asignatura, elementos que no aparecen en el español.

La presencia de la música en estos apartados o secciones introductorias es inapreciable en ambos países. No existe ningún objetivo general directamente relacionado con la música, aunque en España sí se contempla implícitamente en uno de ellos: "Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas..." (Objetivo General J, R.D.1513/2006). En las competencias básicas sí se hace relación directa a la música en la competencia cultural y artística.

Además de las diferencias anteriores, existen otras a nivel legislativo que sitúan a ambos países en planteamientos divergentes. En España, la permanencia de un currículum o la entrada en vigor de uno nuevo depende de los políticos que gobiernan el país y puede permanecer vigente durante décadas o, por el contrario, cambiar en un periodo de tiempo relativamente corto. A diferencia, en Japón el currículum no depende de los cambios políticos y se renueva cada diez años aproximadamente. En la actualidad, está en vigor el octavo currículum que se ha establecido desde la Segunda Guerra Mundial.

En relación con aspectos organizativos, en Japón la música es una asignatura en sí misma y no está agrupada con otras artes como ocurre en España, en donde la música queda contenida en el área de Educación Artística junto con la expresión plástica. Siguiendo un enfoque globalizado, también se incorporan en esta área contenidos de la danza y el teatro.

La carga horaria de música es superior en Japón, especialmente en los dos primeros ciclos, en donde la diferencia es significativa (Tabla 1).

Tabla 1: *Carga horaria anual de la materia de Música.*

	Curso					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Japón*	68/51	70/52	60/45	60/45	50/37	50/37
España	26	26	26	26	26	26

* La primera cifra muestra el número de sesiones anuales de 45' y la segunda el total de las horas.

3. El área de Música

Muchos diseños y guías curriculares, según Barrett (2009), parten de las ideas de Ralph Tyler contenidas en su obra *Basic Principles of curriculum and Instruction* (1950) y responden a cuatro preguntas fundamentales. Si bien Tyler expresó que esas cuestiones no tenían la finalidad de ser unas fases en el desarrollo del currículum o una estructura del mismo, en la realidad lo han sido. Las cuatro preguntas planteadas por Tyler son las siguientes:

- ¿Cuáles son los propósitos que la escuela debe conseguir?
- ¿Qué experiencias educativas debe ofrecer para alcanzar dichos propósitos?
- ¿Cómo se deben organizar esas experiencias educativas para ser efectivas?
- ¿Cómo podemos determinar si los propósitos se han alcanzado? (Tyler, 1950, citado en Barrett, 2009)

Los currículos específicos de música en Japón y España responden a las preguntas planteadas por Tyler, si bien presentan algunas particularidades que le otorgan su singularidad. Ambos se articulan en torno a los objetivos y contenidos, al igual que el resto de asignaturas. No obstante, en cada uno de ellos se introducen apartados diferenciados que enfatizan determinados aspectos del currículum. En la Figura 1 podemos observar la estructura curricular de música en los dos países.

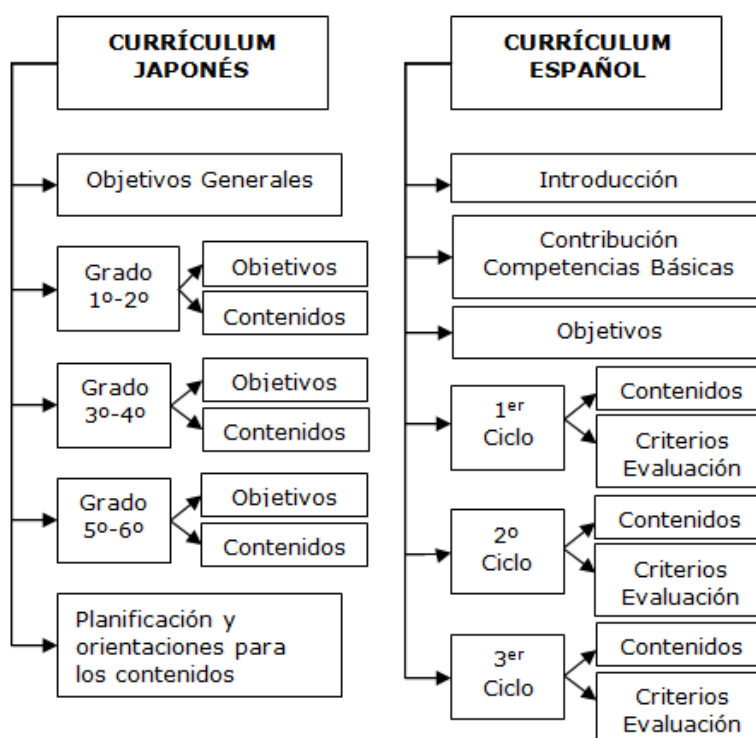


Figura 1: Comparación de la estructura del currículum de música de Japón y España.

El currículum japonés se presenta directamente con un objetivo general y no incluye una sección introductoria como hace el español. Este último, introduce el área aludiendo a los aspectos evolutivos y educativos de la Educación Artística, se explican los dos grandes ejes en los que se divide la música (percepción y expresión), se justifican los bloques en los que se divide e incorpora algunas directrices al respecto. Así mismo, especifica de qué forma el área contribuye al desarrollo de cada una de las competencias básicas.

En la segmentación por ciclos, en Japón se especifican los objetivos para cada uno de ellos, elemento que se omite en el español. A diferencia del currículum japonés, en España se incluye un apartado por ciclo destinado a los criterios de evaluación. Éstos son un referente para valorar los niveles de adquisición de las competencias básicas. Entre ellos se encuentran:

- La descripción de las características de los elementos musicales.
- El uso adecuado de algunos términos propios del lenguaje musical.
- La utilización de grafías no convencionales.
- La memorización e interpretación de un repertorio de canciones, piezas instrumentales y danzas.
- La creación musical a partir de unos elementos dados.

Por último, sólo en Japón se incorpora un apartado destinado a la planificación y orientaciones para los contenidos, en el que se contempla un amplio espectro de directrices que van desde pautas didácticas muy concretas, como puede ser el tipo de agrupación musical más apropiado para un ciclo o los acordes que deben trabajarse, hasta orientaciones y estrategias metodológicas más amplias, como es el tratamiento de los contenidos desde la transversalidad y su relación con la Educación Moral. Además, es necesario mencionar la existencia de documento muy extenso en Japón que no forma parte del currículum, pero que desarrolla muy exhaustivamente cada uno de sus objetivos, contenidos y directrices.

3.1. Objetivos del área de Música

Como se ha señalado anteriormente en la Figura 1, el currículum español sólo presenta objetivos comunes para toda la etapa, mientras que el japonés los divide en dos categorías: generales y de ciclo¹. A modo de ejemplo, reproducimos íntegramente el único objetivo general: Animar a los alumnos a cultivar sus sentimientos, habilidades fundamentales para las actividades musicales, el amor por la música, así como la sensibilidad hacia ella a través de la práctica y apreciación musicales (Ministry of Education, Culture, Sports, and Technology, 2009). No obstante, aquéllos establecidos para cada ciclo en Japón coinciden entre ellos casi en su totalidad, por lo que podrían considerarse comunes a toda la etapa. Estos objetivos hacen especial mención a:

- El interés por la música.
- El disfrute y la satisfacción a través de la música.

¹ En Música, el currículum japonés contiene un único objetivo general y tres para cada ciclo; el español, nueve objetivos para toda la etapa.

- El desarrollo de la práctica musical.
- Las habilidades para la audición y la apreciación de la música.

En España, los objetivos de la etapa son más numerosos que en Japón y su nivel de concreción es mayor. Los objetivos no aparecen divididos por ciclos, por lo que será el profesor del aula el que los adapte en su programación anual. Debido a que la música está incluida en el área de Educación Artística, los objetivos se expresan haciendo alusión a los diferentes lenguajes artísticos. Sirva de ejemplo el primer objetivo: Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás (R.D. 1513/2006, p. 43072). Los restantes objetivos mencionan, entre otros aspectos, los siguientes:

- La adquisición de códigos y técnicas musicales.
- La observación y análisis del hecho musical.
- El conocimiento de los medios audiovisuales y de las TIC.
- La valoración de las manifestaciones artísticas.
- La autoconfianza y el trabajo cooperativo.

3.2. Contenidos del área de Música

Los contenidos musicales del currículum de los países aparecen agrupados en dos grandes bloques. Aunque sus enunciados son diferentes, podemos afirmar que existe una clara relación equivalencia entre los dos países. (Figura 2).

JAPÓN		ESPAÑA
Práctica musical (<i>Music making</i>)	Canto	Interpretación y creación musical
	Expresión Instrumental	
	Creación musical	
	Materiales de enseñanza	
Apreciación musical (<i>Appraising</i>)	Apreciación musical	Escucha
	Materiales de enseñanza	
Elementos comunes a los dos bloques		

Figura 2: Comparación/equivalencias de los bloques de contenidos de música entre Japón y España.

Una de las diferencias más destacadas entre ambos currículos es la división que se hace en Japón de los bloques de contenidos en subapartados, así como la inclusión de un tercer bloque destinado a los elementos comunes a los anteriores. Este último hace referencia, principalmente, al lenguaje musical y a la sensibilidad ante la bondad, el disfrute y la belleza de la música.

Para un estudio más detallado de los contenidos, presentaremos los aspectos o temáticas más destacados del primer ciclo en cada país y posteriormente haremos referencia a las inclusiones o ampliaciones que se hacen en los ciclos superiores.

En el bloque de Práctica musical del primer ciclo en Japón, los contenidos de los subapartados de Canto y de Expresión Instrumental hacen alusión a la práctica colectiva, a la técnica vocal e instrumental, a la imaginación y a sus aspectos afectivos y expresivos. El tercer subapartado, Creación Musical, alude al disfrute a través de juegos musicales y a la creación de sencillas piezas. En el último, Materiales de enseñanza, se presenta una relación de cuatro canciones para cada ciclo que deben aprenderse y acompañarse de forma sencilla.

En España, el bloque homólogo (Interpretación y creación musical) incluye en el primer ciclo la exploración de sonidos, cuestiones de lenguaje musical, menciona el disfrute con la práctica musical pero incide menos en el aspecto colectivo del mismo. Por otro lado, el currículum español introduce, junto a la voz y los instrumentos, el movimiento, enunciando de forma explícita la “práctica de técnicas de movimiento y juegos motores e interpretación de danzas sencillas” (R.D. 1513/2006, p. 43072). Otros aspectos diferentes que se incorporan son la improvisación musical² y corporal y la confianza en las propias posibilidades de producción musical. Por último, una de las diferencias más significativas reside en la no determinación en el currículum español de un repertorio de canciones que deba ser aprendido en los centros escolares.

Con respecto al bloque de Apreciación musical, en el primer ciclo de Japón se hace alusión a la escucha de diferentes estilos y elementos musicales, haciendo especial mención al disfrute, imaginación, emoción y creatividad durante la audición. Entre los diferentes tipos de música que deben escucharse se recomiendan obras para el reconocimiento de elementos musicales, el timbre vocal y el instrumental y también las canciones infantiles tradicionales japonesas y del mundo que estimulen el movimiento, aspecto que, paradójicamente, no se menciona en el apartado de Práctica Musical.

En España, en el bloque de Escucha del primer ciclo se incorporan contenidos que coinciden con los contemplados en el bloque equivalente del currículum japonés (Apreciación musical). Entre ellos destacamos: la identificación y el reconocimiento de las cualidades del sonido, instrumentos, voces y formas musicales, la audición de obras de diferentes estilos y culturas y la curiosidad y disfrute durante la audición musical. También se menciona un aspecto que no se incluye en Japón como es conocer y observar las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales, aunque si tenemos en cuenta la idiosincrasia de la cultura japonesa, este puede ser un aspecto que resulte obvio en ese contexto educativo.

En relación con la evolución de los contenidos a lo largo de los ciclos restantes, podríamos decir que en Japón es bastante lineal, debido a que los mismos contenidos aparecen en todos los ciclos con enunciados similares y cambian ligeramente para indicar el aumento de profundización o complejidad. En España, muchos contenidos tienen este mismo carácter lineal y aditivo, aunque también encontramos otros que introducen cambios más significativos entre ciclos. Sirva de ejemplo los tres contenidos que se muestran en la Tabla 2, los dos primeros con un desarrollo lineal a lo largo de la etapa y el tercero con un planteamiento más diversificado.

² En Japón, la improvisación musical se introduce en el segundo ciclo, pero no la corporal.

La evolución lineal visible en todos los contenidos de Japón evita incoherencias de algunos contenidos españoles que desaparecen en un ciclo para ser retomados en el siguiente o bien quedan reducidos a uno sólo sin ningún criterio pedagógico aparente. Un ejemplo de ellos lo encontramos en el contenido hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos, que sólo aparece en el segundo ciclo, o la improvisación corporal que está incluida en el primer y tercer ciclo pero no el segundo. Con respecto a la distribución de los contenidos, Howell (2009) insiste en la necesidad de incidir en ellos año tras año para que puedan integrarse en la memoria a largo plazo, de lo contrario, quedarían relegados al olvido.

Tabla 2: Ejemplos de evolución de contenidos musicales a través de los ciclos de Educación Primaria.

	1 ^{er} Ciclo	2 ^o Ciclo	3 ^{er} Ciclo
Japón	Audición de elementos musicales combinados.	Audición de elementos musicales combinados y <i>estructuras musicales</i> .	Audición y <i>entendimiento</i> de elementos musicales combinados y estructuras musicales.
España	Audición activa de una selección de piezas instrumentales vocales breves de distintos estilos y culturas.	Audición activa de una selección de piezas instrumentales vocales breves de distintos estilos y culturas y <i>reconocimiento de algunos rasgos característicos</i> .	Audición activa y <i>comentario</i> de músicas de distintos estilos y culturas, <i>del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos</i> .
España	Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.	<i>Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y creación</i> .	<i>Actitud de constancia y progresiva exigencia en la realización producciones musicales</i> .

Nota: Enunciado literal del contenido. Las ampliaciones que se hacen en cada ciclo aparecen en cursiva.

Otra cuestión diferente sería cuando encontramos contenidos que se repiten íntegramente en los tres ciclos. Si tenemos en cuenta la valiosa información que los contenidos deberían aportar al docente en la planificación de su enseñanza, puede parecer poco operativa la repetición íntegra de contenidos en los diversos ciclos sin ningún matiz diferente o ampliación. En el caso de Japón, siete son los contenidos que se repiten en un ciclo superior, en el caso de España, solo uno.

También se observa cómo los contenidos en el currículum japonés aportan información muy concreta sobre qué es lo que se debe aprender (tonalidades, tipos de canciones, técnica vocal...), mientras que el español destaca el cómo hacerlo: a través de la improvisación, sonorización, acompañamiento, creación...

Por último, como contenidos más diferenciados entre los dos países podemos destacar la importancia que el currículum japonés otorga al canto coral y a la imaginación en las actividades de escucha, canto y práctica instrumental. A diferencia, en España se incluyen los instrumentos electrónicos, el uso de los medios audiovisuales y las TIC para la creación musical, la lectura musical no convencional y aquellos contenidos relacionados con el movimiento y la danza.

4. Conclusiones

En relación con aspectos organizativos del currículum, consideramos que la renovación del mismo según periodos previamente establecidos, como es el caso de Japón,

favorece su continuidad con independencia de los cambios que sucedan en la vida política del país. Igualmente, una obligada revisión periódica impide que el currículum esté en vigor por un espacio de tiempo excesivo y no peligre su contextualización con los cambios que se producen en la sociedad.

Otro aspecto organizativo más favorable a Japón con respecto a España es la carga horaria semanal de música. No es necesario explicitar los enormes beneficios que pueden reportar un mayor número de sesiones semanales, además de ser un reflejo de la consideración que determinada sociedad o, en algunos casos una política educativa, tiene de la educación musical, en particular, y de la música como arte, en general.

Con respecto a los objetivos, pensamos que la excesiva generalización del enunciado en algunos casos roza la obviedad y, consecuentemente, no ofrece mucha información al profesorado que tiene que ponerlo en práctica. Estimamos que el número de objetivos en el currículum japonés es reducido y sería deseable un mayor nivel de concreción. En esta línea, Komatsu (2002) señala que en Japón muchos objetivos del currículum pueden llegar a ser “metafísicos” o un ejemplo de retórica vacía. En el caso de España, opinamos que los objetivos aportan mayor información y se especifican más los ámbitos musicales que deben trabajarse en el aula.

Somos conscientes de que la ubicación de los objetivos en un plano muy general puede garantizar su adaptación a los diferentes contextos educativos y una mejor consecución de los mismos, hecho que no ocurriría si fuesen más concretos. Las ventajas de una redacción amplia y abierta son más que evidentes, pero eso no implica que sea siempre operativa. Cuando los objetivos de un currículum pueden trasvasarse de una etapa educativa a otra sin ningún problema o necesidad de ajustes, nos encontramos ante un claro ejemplo de generalización excesiva y de falta de adaptación a la etapa para la que ha sido diseñado. En ambos países podemos encontrarnos con algunos casos de este tipo.

En relación con los contenidos, la especificación que hace el currículum japonés de un repertorio mínimo de canciones que todos los alumnos deben conocer contribuye al desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad y favorece la permanencia de músicas tradicionales de un país. En España, debido a la transferencia de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas y a diferentes sentimientos nacionalistas fuertemente arraigados, parece difícil que pudiera haber un consenso sobre algunas de las canciones que todo el alumnado debería conocer una vez finalizada la Educación Primaria. Además, si el desconocimiento de dicho repertorio no implica la no consecución de los objetivos de la etapa, ¿hasta que punto debería ser obligatorio?

Otra cuestión que nos gustaría destacar es la presencia del movimiento y la danza en el currículum español frente a las inapreciables referencias que contiene el japonés con respecto a esta temática. La dimensión kinestésica del niño en la educación musical, así como la relación entre las dos artes, música y danza, es un aspecto que no debe obviarse en el currículum musical y, consecuentemente, valoramos su inclusión y hacemos una llamada de atención sobre su ausencia.

Debe mencionarse como aspecto positivo la evolución coherente que presentan los contenidos de los dos países a lo largo de la etapa. Sin embargo, existen algunos casos en los que la coherencia parece disiparse, como es el caso de España en donde algunos contenidos se incluyen o excluyen de algún ciclo sin razón pedagógica-musical aparente o, en el caso de Japón, la repetición del enunciado de muchos contenidos en los diferentes ciclos.

Entendemos que cuando los contenidos tienen un carácter transversal pueden mantenerse a lo largo de toda la etapa, pero cuando éstos versan sobre una temática más concreta, deberían incluir algunas indicaciones específicas para cada ciclo, con la finalidad de orientar realmente al profesorado.

Para finalizar y coincidiendo con Economidou (2006), consideramos que el currículum no debe debilitar el rol y profesionalidad del profesorado y es conveniente que supere los límites de una prescripción legal. Sin embargo, aunque opinamos que los profesores y profesoras son los verdaderos artífices de la transferencia del currículum al aula, deben contar con la ayuda y asesoramiento de expertos que faciliten e implementen la labor de los docentes que, a tenor de los cambios que acontecen en el panorama educativo actual, pueden verse desbordados por el elevado número de competencias a las que deben responder. La elaboración de una guía orientativa que desarrolle los elementos curriculares e incluya estrategias metodológicas, como existe en Japón, sería una respuesta real a la petición anteriormente expuesta. Así mismo, es necesario hacer participe en este proceso, además de docentes y administraciones educativas, a las universidades y otros centros de formación del profesorado mediante el estudio, análisis y reflexión del currículum. Sin embargo, como afirman Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010), aunque en los últimos años se observa un aumento en el interés por el análisis de aspectos curriculares en la formación del profesorado en educación musical, “pocas investigaciones se han realizado acerca de la forma en que el currículo refleja una conceptualización de la educación musical en un país” (pp.182-183).

Referencias bibliográficas

- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.
- Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (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* [Edición electrónica], 14 (2), 181-189. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART14.pdf>
- Barrett, J. R. (2009). Graduate music education as a site for reconfiguring curriculum development. *Research Studies in Music Education*, 31 (1), 6-19.
- Carbajo Martínez, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España.
- Economidou Stavrou, N. (2006). Reflecting on the Curriculum: The Case of the Cyprus Music Curriculum for Primary. *Arts Education Policy Review*, 107 (4), 31-38.
- FMI-Fondo Monetario Internacional (2011). *Informe Perspectivas de la economía mundial. Septiembre 2011*. Recuperado el 28 de enero de 2012, de <http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2011/02/pdf/texts.pdf>
- Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children's “natural” music learning processes. *Music Educators Journal*, 91 (4), 27-32.
- Komatsu, S. (2002). Transition in the Japanese Curriculum: How Is the Curriculum of Elementary and Secondary Schools in Japan Determined? *International Education Journal*, 5 (3), 50-55. WCCES Commission 6: Special 2001 Congress Issue, Japanese Education in Transition. Disponible en <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n5/4komatsu/paper.pdf>

Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE, Informe Español*. Recuperado el 31 de enero de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>

Ministry of Education, Culture, Sports, and Technology (2009). *National curriculum standards for elementary school*. Tokyo: Tokyo Shoseki.

PNUD-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011*. Recuperado el 28 de enero, de http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_ES_Complete.pdf

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43103.