



## La Transversalidad Curricular de la Música en la Nueva Escuela Mexicana

**Gerardo Martínez Hernández**

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

gerardo.martinezhdz@correo.buap.mx

**Esmeralda Rodríguez López**

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

esmeralda@escultista.org

**Área temática:** Reforma curricular en el marco de las políticas globales

### Resumen

Este artículo examina la relegación sistémica de la música a un rol meramente transversal dentro del currículo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de México. Basándose en la pedagogía crítica y la teoría curricular, se argumenta que la marginación de la música en el campo formativo de las Lenguas socava su potencial como catalizador del desarrollo cognitivo, emocional y social. Mediante un enfoque equilibrado que incorpora marcos conceptuales y estudios de caso latinoamericanos, el estudio destaca las tensiones entre los compromisos retóricos con la educación integral y las prácticas burocráticas arraigadas en el neoliberalismo tecnocrático. Aboga por una reconfiguración de las estructuras curriculares para reconocer la música como un eje central del aprendizaje transdisciplinario y la justicia cognitiva.

**Palabras clave:** Transversalidad, música, Nueva Escuela Mexicana, currículo, pedagogía crítica.

### Por qué insistir en la música

En el discurso oficial de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación debe transformarse en un proceso integral que articule lo cognitivo, lo emocional y lo ético como se plantea en los organismos internacionales como la UNESCO “la educación debe abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir” (2015, p. 33), sin embargo, la revisión del Plan de Estudios 2022 revela que la música —pese a ser nombrada en el campo formativo “Lenguajes” (SEP, 2022)— queda relegada a un espacio meramente decorativo y transversal, y es que esta aparente contradicción, entre el discurso integrador y la práctica curricular, marginaliza un saber que, lejos de ser accesorio, constituye un vector



esencial en la experiencia formativa de niñas, niños y adolescentes (Capistrán-Gracia, 2021; Hallam, 2010).

La insistencia en la música como componente educativo no obedece a un capricho estético, sino a su capacidad demostrada para potenciar aprendizajes complejos y habilidades socioemocionales, en consecuencia se ha demostrado en diversos estudios que la práctica musical sistemática favorece la memoria de trabajo, la atención dividida y el pensamiento divergente, al tiempo que fortalece la autoestima y la cooperación (López Prado & Salcedo Moncada, 2021; Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017; Hallam, 2010), ello es especialmente relevante en contextos de desigualdad, donde estas competencias no emergen de manera natural y su omisión puede convertirse en un factor de riesgo para el desarrollo integral del estudiantado (López Prado & Salcedo Moncada, 2021).

Desde la pedagogía crítica, se entiende que “el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum” (De Alba, 1995, p. 61), en ese tenor, Paulo Freire (2008) señala que la educación auténtica debe construirse “desde la problematización del mundo”, negándose a reducirse a la mera transmisión de contenidos, lo que nos deriva a considerar a la música como una posibilidad de alfabetización sensible que se contrapone al modelo bancario de la educación al involucrar el cuerpo, el afecto y la imaginación en la construcción colectiva de significado. Si bien François Dubet (2010), considera que “la elección de los currícula tiene siempre algo de arbitrio” (p. 151), éste no puede limitarse a reproducir la lógica de un orden desigual; debe abrir espacios para la creación de sentidos que permitan la emancipación de los educandos.

Insistir, pues, en la música, es retomar su potencia formativa como catalizadora de procesos de justicia cognitiva y social (Hallam, 2010; UNESCO, 2015) debido a que, al ubicarla en un lugar marginal, los responsables del diseño curricular reproducen prácticas tecnocráticas heredadas de la visión neoliberal, en las que solo “lo medible” cuenta, mientras que lo sensible se desdibuja en el simulacro de la transversalidad (Freire, 2008; Dubet, 2010), una situación observada con un breve diagnóstico que ponga en evidencia la urgencia de plantear una reconfiguración curricular que reconozca a la música no como un añadido, sino como eje articulador de aprendizajes emancipadores.

### **La transversalidad educativa: fundamentos, tensiones y desafíos**

A pesar del discurso integrador que acompaña al Plan de Estudios de la NEM (Comisión Nacional para la mejora continua de la educación, 2024), la transversalidad permanece muchas



veces como un “enunciado vacío”, sin recursos materiales, sin tiempos definidos ni formación docente suficiente para su puesta en práctica (Rodelo Molina, Tórres Díaz, Jay Venegas, & Flores Guzmán, 2020), generando un doble efecto: por un lado, se crea la apariencia de inclusión de áreas como la música; y por otro, se perpetúa su marginación funcional al quedar sujeta a la improvisación o la buena voluntad del profesorado (Capistrán-Gracia, 2021; Reynoso Vargas, 2010).

Freire (2008) ya advertía sobre el riesgo de que las propuestas pedagógicas innovadoras fuesen cooptadas por una lógica conservadora del sistema escolar, esas que simulan el cambio sin alterar sus estructuras profundas, maquillando para ello ideas e implementando propuestas educativas como es la de la transversalidad, manteniéndose en una ejecución burocrática que no modifica en la realidad la jerarquía curricular ni garantiza la equidad epistémica entre los saberes, resultando en la situación que nos aqueja: la música pasa a ser un accesorio nombrado pero no enseñado; incluida, pero desprovista de herramientas reales para su desarrollo.

### **Hacia una transversalidad crítica y transformadora**

Desde una perspectiva crítica, la transversalidad no puede limitarse a una estrategia didáctica o metodológica, ya que debe ser entendida como una dimensión ética y política del currículo, que interroga las relaciones de poder que definen qué saberes son considerados legítimos, valiosos o centrales (Lacueva, 2015), así la música, en tanto práctica histórica, sensorial y comunitaria, tiene el potencial de generar experiencias de aprendizaje donde se entrecruzan el lenguaje, la memoria, la corporalidad, la afectividad y la reflexión crítica (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017).

Implementar una transversalidad auténtica requiere el reconocer que las fronteras entre disciplinas no son naturales, sino producto de decisiones históricas influenciadas por intereses ideológicos, a su vez, implica también repensar las formas de evaluación, planificación y formación docente, de modo que se construyan puentes epistemológicos entre campos y no simples yuxtaposiciones temáticas (Correa Mosquera & Pérez Piñón, 2022; Díaz Barriga, 2006), en este sentido, la música, puede ser tanto contenido como medio: objeto de estudio y herramienta para resignificar otros saberes, desde una lógica dialógica y situada (Freire, 2008).

### **El lugar de la música en la Nueva Escuela Mexicana: entre la promesa y la omisión**

#### **1. Un cambio de paradigma curricular... sin música al centro**

La NEM representa un viraje significativo en el discurso educativo oficial mexicano pues su Plan de Estudios parte de una crítica explícita al modelo neoliberal y se propone como una propuesta





“humanista, crítica e inclusiva” (SEP, 2022, p. 12). Desde esta perspectiva, el currículo se organiza en torno a *campos formativos* y *ejes articuladores*, abandonando la lógica disciplinar clásica, no obstante, en este nuevo entramado curricular, la música aparece de forma periférica, subsumida en el campo formativo “Lenguajes”, junto a otras manifestaciones artísticas y lingüísticas como la danza, la literatura, el cine y las lenguas originarias.

Esta reorganización —aunque progresista en su intención— diluye la especificidad de la música como saber escolar y como práctica cultural situada, siendo su tratamiento genérico que impide una planificación coherente, una evaluación sistemática de los aprendizajes y el fortalecimiento profesional docente en el área (Capistrán-Gracia, 2021). Lejos de ganar centralidad, la música pierde visibilidad curricular en la NEM, al no ser tratada como una línea de desarrollo autónoma ni como un componente prioritario en la formación de los sujetos.

## **2. Lenguajes: un campo formativo con sobrecarga simbólica**

El campo formativo “Lenguajes” agrupa múltiples formas de expresión simbólica bajo una misma categoría: lenguaje oral y escrito, lenguas indígenas, lenguas extranjeras, expresión artística y comunicación multimodal, si bien este enfoque puede fomentar vínculos interdisciplinarios, también plantea serios desafíos pedagógicos: ¿cómo garantizar el desarrollo equilibrado de cada uno de estos lenguajes cuando no se asignan tiempos, perfiles docentes ni criterios de evaluación diferenciados? (Garduño Rubio, 2023).

En este contexto, la música corre el riesgo de convertirse en un simple recurso didáctico para otros fines (aprender letras, practicar ritmos, ambientar eventos escolares), sin desarrollarse como disciplina ni como experiencia estética formativa. La investigación educativa ha advertido que, cuando no se establecen marcos claros para su enseñanza, la música queda sujeta a interpretaciones utilitarias, improvisadas o incluso anecdóticas, una situación que se presenta no sólo en nuestro país, sino que es una característica de las complejidades temáticas (Esteve Faubel, 2019).

## **3. Música sin asignatura: el caso de la educación básica**

El Plan de la NEM eliminó la asignación tradicional de “Educación Artística” en primaria y secundaria como materia con carga horaria propia, y la reemplazó por una lógica de proyectos integradores. Esta decisión, aunque busca favorecer el trabajo colaborativo y contextual, ha tenido efectos prácticos: se reducen los espacios formales para la enseñanza sistemática de música, se desdibuja su función pedagógica y se debilita el papel del docente especialista.

Si bien existen experiencias latinoamericanas que han logrado posicionar a la música en un lugar más central dentro de la formación escolar, esto ha sido posible mediante la



articulación de programas públicos o comunitarios que vinculan la práctica musical con los derechos culturales, la ciudadanía y la identidad territorial (Sánchez Salinas & Fernández, 2021; Wortman, 2017), sin embargo, es necesario señalar que tiene la característica de que dichos avances no han sido impulsados directamente desde el sistema escolar formal, sino que han operado, en muchos casos, como iniciativas paralelas o complementarias. De manera similar, la NEM parece estar corriendo el riesgo de reproducir una falsa inclusión de lo artístico, apelando al discurso de la transversalidad sin garantizar los medios materiales, pedagógicos o institucionales necesarios para su implementación efectiva. Prueba de ello es la, hasta ahora sólo iniciativa de incorporación del programa *Coros Escolares*, que se presenta como continuidad cultural tras la fallida incursión de las orquestas escolares impulsadas por las administraciones anteriores. En palabras de la propia Secretaría de Educación Pública (2025), en esta ocasión se busca que “en cada escuela haya un coro y las y los estudiantes tengan acceso a actividades culturales, artísticas y deportivas”, lo que evidencia que la iniciativa no forma parte integral del currículo, sino que se plantea como un taller extracurricular sostenido mediante la colaboración con la Secretaría de Cultura, esta formulación refuerza la idea de que lo artístico continúa estando fuera del núcleo formativo escolar, más como adorno institucional que como eje estructural del aprendizaje.

### **Tensiones prácticas de la transversalidad musical en el aula: entre lo deseable y lo posible**

#### **1. La transversalidad como discurso: ambigüedad e instrumentalización**

La transversalidad, en tanto principio organizativo del currículo, aspira a superar la fragmentación disciplinaria y favorecer un aprendizaje integral; sin embargo, su concreción depende de condiciones institucionales, epistemológicas y pedagógicas específicas. En el caso de la NEM, este principio aparece como un ideal normativo, pero carece de mecanismos operativos claros, incluyendo una formación docente sólida y contextualizada. Esta ambigüedad no afecta únicamente a la música, sino también a otras disciplinas que han sido desplazadas bajo el argumento de su supuesta capacidad para “transversalizarse”, sin necesidad de ser incluidas con nombre y apellido dentro de los programas de estudio. Tal omisión ha generado múltiples críticas desde la implementación de la NEM, pues, cuando no se delimitan ni especifican los campos de saber, la transversalidad corre el riesgo de derivar en dispersión temática o en subordinación utilitaria de ciertos conocimientos (González Nambo, 2024).

En consecuencia, la música, en este marco, ha sido tratada más como recurso de apoyo que como conocimiento disciplinar autónomo: se le emplea para dinamizar actividades,



ambientar momentos escolares o ilustrar temas de otras áreas, pero rara vez se le reconoce como portadora de un saber específico con valor epistemológico propio en donde esta lógica funcionalista contribuye a una jerarquización tácita del saber escolar, en la que lo artístico y lo sensible se sitúan en un lugar subordinado respecto a los contenidos considerados “duros” o evaluables. Tal disposición se ve reforzada por lo que Bernstein (2008) denomina *pedagogía no visible*, es decir, una forma de transmisión del conocimiento donde las reglas, contenidos y criterios de evaluación no son explícitos ni sistemáticamente estructurados. En el caso de la educación musical, esta pedagogía implícita genera una ambigüedad formativa que desdibuja su estatuto disciplinar y dificulta su defensa curricular dejándola a criterio del profesorado.

Al no estar delimitadas con claridad las metas de aprendizaje ni los procedimientos para alcanzarlas, la música se relega a una función instrumental, afectiva o decorativa, sin reconocimiento de su complejidad técnica, histórica o cultural, por lo que en contextos de alta desigualdad educativa, como los que aún predominan en México, esta invisibilización puede reproducir formas sutiles de exclusión, ya que sólo aquellos estudiantes con capital cultural o musical previo logran beneficiarse plenamente de estas experiencias no estructuradas. De este modo, el arte se convierte en una “presencia simbólica” dentro del currículo, sin que medien condiciones pedagógicas, institucionales ni epistemológicas que garanticen su inclusión efectiva y significativa (Bernstein, 2003).

## **2. Limitaciones docentes y precarización estructural**

A pesar de que el discurso de la NEM enfatiza la “autonomía profesional” del docente (SEP, 2022), en la práctica la incorporación de lo musical depende de múltiples factores: la formación inicial, el acceso a recursos, los tiempos de planeación y la voluntad institucional. La realidad es que muchos docentes de educación básica no cuentan con herramientas metodológicas ni teóricas para integrar la música en su trabajo cotidiano, y enfrentan currículos cargados, tiempos escolares reducidos y exigencias administrativas que desincentivan la innovación pedagógica (Morán Quiroz & Ruelas Jara, 2021).

La precarización laboral del profesorado artístico representa una de las contradicciones más alarmantes dentro del discurso de transformación educativa y es que en múltiples entidades federativas, las y los docentes de música y artes laboran bajo esquemas contractuales por horas, sin acceso a prestaciones sociales, sin estabilidad laboral y, especialmente, con un bajo reconocimiento profesional e institucional. Esta situación entra en abierta tensión con los principios de justicia y equidad que proclama la NEM, pues se esperaría que la música contribuya a la formación integral del estudiantado, pero no se garantiza ni la





dignificación ni el fortalecimiento de quienes la imparten; peor aún, los procesos de profesionalización suelen no traducirse en mejoras salariales proporcionales, lo que perpetúa una lógica de marginación estructural del saber artístico en el ámbito escolar (Ocampo García & Andrade López, 2025).

### 3. Espacios, materiales y tiempos: condiciones mínimas no garantizadas

La implementación efectiva de proyectos transversales requiere espacios físicos adecuados, materiales didácticos pertinentes y tiempos pedagógicos flexibles, sin embargo, la mayoría de las escuelas públicas en México carecen de aulas de música, instrumentos, bibliotecas sonoras o personal capacitado para coordinar actividades artísticas, con ello, la transversalidad musical queda así limitada a experiencias puntuales o improvisadas, sin seguimiento ni evaluación.

Estudios recientes como los de Capistrán-Gracia (2019) y López Prado y Salcedo Moncada (2021) muestran que, aunque hay interés por parte de docentes y comunidades escolares en desarrollar proyectos musicales, las condiciones estructurales impiden su sostenibilidad y la NEM no ha generado hasta ahora políticas específicas para revertir esta exclusión material, lo cual contradice su principio de equidad.

## Propuestas para una transversalidad musical crítica y efectiva

### 1. Reconocer a la música como saber legítimo y articulador

Desde una perspectiva de pedagogía crítica, la transversalidad musical no debe consistir en insertar canciones o melodías anecdóticas en los contenidos curriculares, sino en construir un enfoque en el que la música sea un medio legítimo de conocimiento, requiriéndose para ello comprender que el arte sonoro no sólo transmite emociones o cultura, sino que también estructura formas de pensamiento, desarrollo cognitivo y construcción social de la realidad (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017; Freire, 2008).

En lugar de tratar la música como una “asignatura puente” que facilita el aprendizaje de otras, se propone asumirla como campo de saber en sí mismo, que puede dialogar con otros — matemáticas, historia, ciencias naturales, lenguaje— desde su propia epistemología sensible, rítmica, corporal y ética. Este enfoque se vincula con la propuesta de Dubet (2010), para quien la justicia educativa implica reconocer las diferencias de trayectorias y dotar de legitimidad a saberes que históricamente han sido marginados del currículo dominante, así mismo, critica la noción de que la igualdad de oportunidades es suficiente para lograr una escuela justa, argumentando que este enfoque ignora las desigualdades estructurales que afectan a los estudiantes desde su nacimiento y que la escuela, en lugar de corregir estas desigualdades, a menudo las perpetúa, por ello propone, en cambio, una combinación de principios de justicia



que incluya la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades, reconociendo y valorando las diferencias individuales y sociales. Ello implica reconocer y legitimar saberes que históricamente han sido marginados del currículo dominante como es la música, y adaptar la enseñanza para atender a la diversidad de trayectorias y contextos de los estudiantes (Dubet, 2011).

## **2. Diseño curricular colaborativo con enfoque transdisciplinario**

Un avance sustantivo sería construir propuestas curriculares situadas, colaborativas y sensibles al territorio, en las que docentes de distintas áreas trabajen en proyectos comunes desde una lógica transdisciplinaria, no como una suma de contenidos, sino como un proceso de integración de lenguajes. En esta línea encontramos experiencias latinoamericanas como el “Proyecto Sonamos Latinoamérica” o “Cultura Viva Comunitaria” que demuestran como la música puede ser un eje articulador para procesos pedagógicos comunitarios y liberadores (Bonilla-Molina, 2020; Morán Quiroz & Ruelas Jara, 2021).

La incorporación de educadores musicales en equipos de diseño curricular es clave para que la transversalidad no se reduzca a una coartada estética, por lo que es requerido repensar la evaluación, pasando de modelos punitivos estandarizados a formas de valoración formativa que reconozcan los procesos creativos y colaborativos que afortunadamente la NEM ya reconoce (UNESCO, 2015).

## **3. Formación docente crítica y situada en arte-educación**

Para implementar una transversalidad musical efectiva en el ámbito educativo, es imperativo transformar los programas de formación docente, lo que significa no solo tratar únicamente de capacitar a los maestros en habilidades técnicas, como el uso de instrumentos o la enseñanza de canciones infantiles, sino de formarlos como agentes culturales capaces de integrar la música en procesos críticos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica incorporar módulos de arte-educación crítica en las escuelas normales y desarrollar trayectos formativos continuos y contextualizados en servicio.

En esa línea, Contreras Sequeira (2018) destaca la importancia de una formación docente que vaya más allá de la adquisición técnica, promoviendo una educación musical que fomente el pensamiento crítico y la reflexión, asimismo, Vernia Carrasco (2024) subraya la necesidad de que los futuros docentes de música desarrollen competencias críticas y dialógicas que les permitan responder a las demandas del sistema educativo y atender a la diversidad del alumnado, en tanto debe fortalecerse el lugar de los especialistas en educación musical dentro del sistema educativo, con plazas estables, reconocimiento profesional y acceso a





desarrollo académico. La transversalidad no puede sostenerse sin dignificación laboral ni sin dotar a los docentes de herramientas metodológicas y epistemológicas congruentes con el enfoque crítico.

#### **4. Garantizar infraestructura y recursos para la práctica musical**

La transversalidad requiere condiciones materiales mínimas: espacios adecuados, instrumentos accesibles, materiales didácticos y recursos tecnológicos, ya que no basta con discursos inclusivos si las escuelas carecen de aulas de música, grabadoras, micrófonos, software de creación musical o acceso a internet. La justicia curricular exige inversión estructural, redistribución de recursos y políticas focalizadas que reconozcan las brechas entre contextos urbanos, rurales e indígenas (Capistrán-Gracia, 2021; SEP, 2022).

Programas como El Programa Artes Escénicas en la Escuela, el de Orquestas de la Nueva Escuela Mexicana, ahora suspendido, o localmente el programa Do, Re, Mi Fa, Sol en mi Escuela en todas las escuelas primarias y secundarias públicas de la Ciudad de México o el reciente anunciado programa de Coros Escolares son insuficientes y poco articulados al sistema formal, se requiere por consiguiente una política pública integral de arte y educación, anclada en los marcos de derechos culturales.

#### **Hacia una justicia curricular sensible y emancipadora**

La transversalidad de la música en el currículo de la NEM no debe entenderse como una estrategia instrumental para captar la atención del alumnado o mejorar marginalmente el rendimiento académico en otras áreas, muy por el contrario, esta transversalidad debe ser radicalmente pedagógica, política y cultural: una forma de reconocer saberes desplazados, de construir vínculos comunitarios y de devolver a la escuela su potencia como espacio para imaginar futuros más justos, sensibles y solidarios.

Persistir en la marginalización de la música, incluso dentro de un proyecto que se autodefine como transformador, revela una contradicción de fondo en el sistema educativo mexicano pues, como lo ha señalado Freire (2008), no hay educación neutra: o se reproduce el mundo tal como está, o se apuesta por su transformación desde el acto pedagógico, por lo que, ignorar el lugar de la música en la formación de niñas, niños y jóvenes equivale a negarles el derecho a expresarse, a sentir colectivamente, a construir sentidos propios del mundo.

La transversalidad, asumida críticamente, implica romper con la fragmentación tecnocrática del saber e impulsar procesos educativos integrales, para ello, es urgente repensar el currículo no como una lista de contenidos jerarquizados, sino como un tejido de relaciones vivas donde la música, el cuerpo, el lenguaje y la emoción dialoguen con la ciencia, la historia y



la matemática. Sólo así podrá alcanzarse una educación que, como diría Boaventura de Sousa Santos (2014), permita “comprender las restricciones institucionales a las que se enfrenta la producción de conocimiento [como] condición necesaria para una epistemología emancipadora” (p. 133).

Asimismo, se requiere una política pública coherente que reconozca el papel central del arte en la escuela, que garantice condiciones para su ejercicio y que escuche la voz de quienes lo enseñan ya que, sin formación docente crítica, sin infraestructura adecuada, sin diálogo entre disciplinas, la transversalidad será una ficción decorativa más.

La NEM aún está en disputa y su implementación depende de las decisiones cotidianas en las aulas, pero también de la voluntad política para sostener una transformación profunda en donde la música, como lenguaje ancestral y futuro, como derecho y posibilidad, pueda ser clave en esa disputa si se le permite sonar con toda su fuerza emancipadora, crítica y radicalmente humana.

## Referencias

Bernstein, B. (2003). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

doi:<https://doi.org/10.4324/9780203011263>

Bernstein, B. (2008). Clase y pedagogías visibles e invisibles. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Las enseñanzas: su teoría y su práctica* (págs. 54-72). Madrid: Akal.

Campayo, E., & Cabedo, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 243-258. doi:<https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>

Capistrán-Gracia, R. W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico. Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado el 18 de octubre de 2023, de

[https://editorial.uaa.mx/docs/educacion\\_musical\\_bienestar\\_psicologico.pdf](https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_bienestar_psicologico.pdf)

Capistrán-Gracia, R. W. (septiembre-diciembre de 2021). Situación de la investigación educativo-musical en México. Retos, reflexiones y propuestas. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19. doi:<https://doi.org/10.15359/ree.25-3.30>

Comisión Nacional para la mejora continua de la educación. (2024). *Recomendaciones para el desarrollo de la transversalidad a través del trabajo colaborativo y colegiado*. Ciudad de México: Gobierno de México.

Contreras Sequeira, P. (2018). La creatividad musical aplicada a la formación del futuro maestro: un enfoque socio-crítico. (R. Roig-Vila, J. M. Antolí Martínez, A. Lledó Carreres,



- & N. Pellín Buades, Edits.) *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 399-408. Recuperado el 5 de mayo de 2025, de <http://hdl.handle.net/10045/85013>
- Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, F. A. (julio/diciembre de 2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*(57), 39-49. doi:<https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 20 de marzo de 2025, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esteve Faubel, J. M. (julio-diciembre de 2019). La educación musical y el comparatismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 41-61. doi:<https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Garduño Rubio, T. (marzo/abril de 2023). Marco curricular para la Nueva Escuela Mexicana: un análisis crítico. *El cotidiano*, 38(238), 33-45.
- González Nambo, V. I. (abril de 2024). La deuda de la NEM con la filosofía. *II Coloquio Internacional de Filosofía, Praxis y Vida Cotidiana: "Ethos y Medio Ambiente"*. Morelia, Michoacán: Instituto de Investigaciones Filosóficas "Luis Villoro". Recuperado el 30 de enero de 2025, de [https://www.researchgate.net/publication/382656854\\_La\\_deuda\\_de\\_la\\_NEM\\_con\\_la\\_filosofia](https://www.researchgate.net/publication/382656854_La_deuda_de_la_NEM_con_la_filosofia)
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi:<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Lacueva, A. (2015). *La determinación de la calidad educativa escolar: ¿ tecnocrática o democrática?, ¿ parcial o integral?* Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Recuperado el 23 de abril de 2025, de [http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/10853/1/Lacueva-Calidad\\_Educacion-2015.pdf](http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/10853/1/Lacueva-Calidad_Educacion-2015.pdf)
- López Prado, J. M., & Salcedo Moncada, B. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para*





*la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).

doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.889>

Morán Quiroz, H. M., & Ruelas Jara, O. A. (2021). Programa Nacional de Orquestas: el intento desesperado de... ¿educar? En F. d. UNAM, *La Educación Musical en el Nivel Básico de México* (págs. 158-176). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de <http://www.repositorio.fam.unam.mx:8080/bitstream/123456789/122/1/La%20Educacio%CC%81n%20Musical%20en%20el%20Nivel%20Ba%CC%81sico%20en%20Mx%20Reto%20y%20Propuestas.pdf>

Ocampo García, J. E., & Andrade López, L. E. (2025). La Política Salarial de los Trabajadores de la Educación en México. Análisis desde Marx y la Economía Política. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 1993-2005. doi:<https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.491>

Reynoso Vargas, K. M. (enero - marzo de 2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53-60. Recuperado el 21 de marzo de 2025, de [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/12/012\\_Reynoso.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/012_Reynoso.pdf)

Rodelo Molina, M. K., Tórres Díaz, G. A., Jay Venegas, W., & Flores Guzmán, Y. (2020). Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 124-137. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.4278338>

Sánchez Salinas, R., & Fernández, C. I. (diciembre de 2021). La política cultural en territorio: análisis de Puntos de Cultura desde la dimensión del reconocimiento. *Comunicación y medios*, 30(44), 106-117. doi:<http://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2022.60975>

Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI / CLACSO. Obtenido de <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 05 de abril de 2025, de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (25 de abril de 2025). *Boletín 130. SEP y Secretaría de Cultura suman esfuerzos para llevar coros a las escuelas públicas*. Recuperado el 18 de marzo de 2025, de Secretaría de Educación Pública:



<https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-130-sep-y-secretaria-de-cultura-suman-esfuerzos-para-llevar-coros-a-las-escuelas-publicas?idiom=es>

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.

doi:<https://doi.org/10.54675/MDZL5552>

Vernia Carrasco, A. M. (2024). *Análisis de las competencias del profesorado de música desde la perspectiva crítica y dialógica*. Madrid: Dykinson.

Wortman, A. (diciembre de 2017). Políticas culturales y legitimidad política en tiempos de crisis: el caso del Programa Puntos de Cultura en Argentina. *Políticas Culturais em Revista*, 10(1), 138-160. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/pcr.v10i1.22060>